

CADERNOS CESPUC DE PESQUISA SÉRIE ENSAIOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Professor Doutor Pe. Luís Henrique Eloy e Silva

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot

EDITORA PUC MINAS

Conselho Editorial: Alberico Alves da Silva Filho; Conrado Moreira Mendes; Édil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ester Eliane Jeunon; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Márcia Stengel; Mariana Teixeira de Carvalho Moura; Pedro Paiva Brito; Rodrigo Coppe Caldeira; Rodrigo Villamarim Soares; Sérgio de Moraes Hanriot.

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom José Gaspar, 500 - Subsolo do Prédio 6 (Antiga SEC) Coração Eucarístico • Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4792 • CEP 30.535-901 • E-mail: editora@pucminas.br.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA PUC MINAS

Coordenadora: Terezinha Taborda Moreira

Colegiado: Terezinha Taborda Moreira (Coordenadora) – Área de Literaturas de Língua Portuguesa; Arabie Bezri Hermont – Área de Linguística e Língua Portuguesa; Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues – Área de Linguística e Língua Portuguesa.

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS DA PUC MINAS

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimaraes

Capa: Miguel Antunes Caldeira

Diagramação: Miguel Antunes Caldeira e Mariana Hilbert Ribeiro

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 211 • 30535-901. Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • E-mail: cespuc@pucminas.br ou cespuc.pucminas@gmail.com.

e-ISSN:2358-3231

CADERNOS CESPUC DE PESQUISA SÉRIE ENSAIOS

Porque ensinar literatura

Organizadoras

Vera Lopes da Silva (PUC Minas)

Celia Abicalil Belmiro (FaE/UFMG)



CESPUC
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
Letras



PUC Minas

Publicação semestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas.

Indexadores: Latindex, Diadorim, WorldCat, IE Library, Google Acadêmico.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

S434

Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios – n. 1, 1996 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2023.

E-ISSN 2358-3231

Semestral

1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros.

CDU: 82.03(05)

SUMÁRIO

Editorial

Porque ensinar literatura

Vera Lopes da Silva e Célia Abicalil Belmiro.....7

The importance of teaching literature

Vera Lopes e Célia Abicalil Belmiro.....7

Dossiê temático:

Avanços e possibilidades da prática docente com o letramento literário na educação básica

Telma Borges da Silva e Maria da Penha Brandim de Lima11

Perfil leitor de jovens ingressantes no ensino médio

Marta Passos Pinheiro e Micheline Madureira Lage27

A leitura dramática e a formação de leitores: uma proposta para a sala de aula

Claudson Faustino e José Hélder Pinheiro Alves.....46

Entre palavras e imagens: a linguagem rosiana recontada no livro-ilustrado *Sagatrissuonorana*

Gislene Ferreira da Silva.....62

Composições para o público infantil e a formação do leitor: análise comparativa entre a obra *Sagatrissuonorana* e a versão do conto *Os três porquinhos* proposta pelo Programa *Conta pra mim*

Mikaella Pereira da Silva.....81

Crítica literária, ensino de literatura e *best-seller*

Gabriel Felipe da Silva..... 104

Seção livre:

Dos jornais ao universo infantil: a saga de *O lagarto*, de José Saramago

Daniel Vecchio e Vera Lopes..... 129

Editorial

Porque ensinar literatura

Vera Lopes*

Celia Abicalil Belmiro**

A edição de nº 45 dos *Cadernos CESPUC de Pesquisa – Série Ensaios* põe em discussão o ensino da literatura nos anos do ensino básico, o que compreende uma vasta e complexa rede de temas, como contextos históricos; condições de trabalho; formação leitora e formação do professor; produções literárias para o leitor em formação; questões da ordem da economia, (como o mercado de livros); e da política (como currículos organizados por setores governamentais) etc.

A pergunta que norteia o interesse desta edição dos *Cadernos* é “Por que ensinar literatura?”, fruto de certa crise que tem se verificado e se acentuado ao longo das últimas décadas por vários motivos, conforme argumentam Durão e Cechinel (2022):

Se é verdade que temas preferenciais como identidade nacional, gêneros literários ou o caráter estético-formal definidor das obras já não dão conta de justificar ou assegurar a presença da literatura nos currículos, ou mesmo de explicar o seu espaço privilegiado em relação aos demais produtos culturais ou gêneros discursivos, a tendência de estabelecer os estudos literários como locus prioritário para a formação humana, para a sensibilização ético-moral dos indivíduos e para as discussões políticas mais candentes, via de regra postuladas pelos chamados estudos culturais, por mais que possa oferecer, num primeiro momento, certa impressão de sobrevida à literatura e sua transmissão curricular, sinaliza, no fim das contas, a admissão última de impasse de difícil resolução para a área. (Durão e Cechinel, 2022, p.51)

O ensino da literatura pisa, assim, em terreno instável no que tange a aspectos teóricos e conceituais presentes em documentos

* Professora PROPPG/PUC Minas. Doutorado em Literatura Comparada pela UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa José Saramago, leitor de Karl Marx. Coordenadora do grupo de pesquisa Bakhtin e Literatura. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8109-6520>

** Professora FaE/UFMG. Doutorado em Educação pela UFF, pós-doutorado pela University of Cambridge-UK. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- Ceale/UFMG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil – Gepli-Ceale/UFMG e integrante do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário –Gpell/FaE/UFMG. Editora dos livros *Livros e Telas*, Onde está a literatura: seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras e Mediações literárias. Coeditora para The Routledge Companion International Children’s Literature. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9895-7550>

oficiais e manuais didáticos ou no pensamento idealizado do que significa essa prática formativa, tudo agravado pelo gerenciamento de concepções vinculadas ao mundo neoliberal, conforme, por exemplo, a BNCC, que formata o ensino numa grade de competências e habilidades instrumentalizadoras, o que vai de encontro a áreas que não podem ser quantificadas, como é o caso da literatura. Envolvida em outras áreas, parece haver um “esvaziamento tanto dos problemas teóricos fundamentais da área quanto da constituição histórica específica de sua transmissão institucionalizada” (Durão e Dechinel, 2022, p.71).

O cenário põe em questão “se essa instituição [a literatura] ainda tem algum valor na vida dos homens, se ela deve ser mantida no currículo do ensino básico e universitário, e de que maneira” (Perrone-Moisés, 2016, p.71), levando em conta o fato de que o século XXI está globalizado pela informação, o que significa que estudos que privilegiam, por exemplo, produções da ordem do nacional, como a dedicação à literatura brasileira, pode parecer algo anacrônico (Perrone-Moisés, 2016, p.72). Exatamente por esse motivo, o ensino da literatura, e ela própria, deve ser objeto de reflexão, quem sabe, para fomentar seu próprio status de objeto que diz “algo em determinada forma, mais complexa, mais rica, mais ambígua”, (Perrone-Moisés, 2016, p.77), a ser ensinada conforme o nível do aluno, que vai aprimorando sua relação com o complexo, compreendendo a literatura como um espaço de saberes, de representação do real, de expressão desautomatizada da realidade.

Diante desse quadro, esta edição acolheu estudos que tratam do letramento literário, da recepção de jovens e de obras literárias cuja constituição promovam discussões acerca do próprio objeto literário em suas condições de produção mercadológicas e políticas.

Em “Avanços e possibilidades da prática docente com o letramento literário na educação básica”, Telma Borges da Silva e Maria da Penha Brandim de Lima se propõem a analisar “a compreensão e a aplicação do conceito de letramento literário, conforme a perspectiva de Cosson, tendo em vista sua efetivação na ponta, a Educação Básica”, considerando práticas realizadas pelo Profletras, Programa de Pós-graduação Profissional, da Universidade Estadual de Montes Claros/MG.

Marta Passos Pinheiro e Micheline Madureira Lage, no artigo “Perfil leitor de jovens ingressantes no ensino médio”, tomam como objeto

de estudo uma pesquisa sobre os hábitos culturais, com ênfase nos de leitura literária, de ingressantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFECT de Goiás - Câmpus Goiânia. O teórico em que se pautam as reflexões é Antonio Candido, que põe em discussão a literatura como um direito. A finalidade última do estudo é poder contribuir para o trabalho do professor na criação e desenvolvimento de estratégias metodológicas para o ensino de literatura.

Claudson Faustino e José Hélder Pinheiro Alves apresentam material que contribui para a prática da sala de aula e fomentam a reflexão do professor acerca de procedimentos que estimulam o ensino e a aprendizagem da leitura do texto literário. Os autores consideram o texto dramático como elemento colaborador para a formação leitora e revelam uma experiência de leitura dramática de fragmento da obra *Romance do conquistador*, de Lourdes Ramalho. Nessa prática, estratégias de leitura oral são utilizadas para estimular a compreensão do texto e o gosto pela literatura.

A produção de Gislene Ferreira da Silva, “Entre palavras e imagens: uma leitura de Sagatrisuinorana, de Guimarães Rosa”, versa sobre a contribuição do reconto como uma estratégia de letramento literário. Para isso, utiliza como objetos de análise as obras *Sagatrisuinorana* (2020), escrita por João Luiz Guimarães e ilustrada por Nelson Cruz, e o clássico *Os três porquinhos*, cujo diálogo contribui para a formação de leitores literários e a atualização de narrativas tradicionais para novas gerações.

“Composições para o público infantil e a formação do leitor”, de Mikaella Pereira da Silva, analisa comparativamente dois objetos: a obra *Sagatrisuinorana* (2021), escrita por João Luiz Guimarães e ilustrada por Nelson Cruz, e o Programa *Conta pra mim* - especialmente a versão ali inscrita do conto *Os três*. Ambas serão consideradas quanto a seu papel na promoção da formação leitora, como elementos passíveis de análise e seleção do professor, que deve ter em vista se a obra colabora para a formação leitora ou a cerceia.

Gabriel Felipe da Silva, em “Crítica literária o ensino de literatura e *best-seller*”, toma como objeto de estudo os *best sellers* como elemento constituinte da formação leitora, pois, embora comumente relegados pela crítica nesse papel formativo, o consumo em larga escala dessa produção por crianças e adolescentes justifica a importância de se refletir sobre ela.

No processo de ensino e aprendizagem da leitura estética, esse material contribuiria para o pensamento analítico-crítico.

Contamos ainda com a reflexão de Daniel Vecchio e Vera Lopes acerca da obra de José Saramago, *O lagarto*, no que concerne ao seu percurso de crônica publicada em jornal, posteriormente posta em coletânea na obra *A Bagagem do viajante* e por fim editada como conto pela editora Companhia das Letrinhas, perfazendo um trajeto que interessa ao leitor experiente e ao leitor em formação. Fatores como biografia do autor e contexto político, intervenção midiológica, recepção, gênero, estética e ilustração são determinantes para os jogos que se dão no movimento vivido pela obra.

Este volume dos *Cadernos Cespuc* contempla, portanto, de forma variada, tópicos de interesse do campo do ensino e da aprendizagem da leitura do texto literário. Os artigos que compõem esta edição vêm colaborar para os estudos de professores cuja prática se substancie em uma formação continuada que consista na reflexão acerca de experiências e pesquisas outras.

The importance of teaching literature

Vera Lopes*

Celia Abicalil Belmiro**

The 45th edition of *Cadernos CESPUC de Pesquisa – Série Ensaios* discusses the teaching of literature during elementary education years, which encompasses a vast and complex network of themes, such as historical contexts; working conditions; reader and teacher training; literary productions for readers in formation; issues of economic order (such as the book market); and politics (such as curriculum organized by governmental sectors), among others.

The guiding question of this *Cadernos* edition is “The importance of teaching literature”, stemming from a crisis that has been observed and intensified over the last decades due to various reasons, as argued by Durão and Cechinel (2022):

If it is true that preferential themes such as national identity, literary genres, or the defining aesthetic-formal character of works are no longer sufficient to justify or ensure the presence of literature in *curriculum*, or even to explain its privileged space in relation to other cultural products or discursive genres, the tendency to establish literary studies as a priority locus for human formation, for individuals ethical-moral awareness, and for the most burning political discussions, usually postulated by so-called cultural studies, although it may offer, at first, a certain impression of survival to literature and its *curriculum* transmission, ultimately signals the final admission of an impasse of difficult resolution for the area. (Durão; Cechinel, 2022, p. 51).

The literature teaching thus treads on unstable grounds regarding theoretical and conceptual aspects present in official documents and didactic manuals, or in idealized views of what this formative practice means, all exacerbated by concepts linked to the neoliberal world, as exemplified by the BNCC, turning teaching into a grid of instrumentalizing competencies

* Professor of PROPPG/PUC Minas. Doctorate in Comparative Literature from UERJ. Coordinator of the José Saramago research group, reader of Karl Marx. Coordinator of the Bakhtin and Literature research group. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8109-6520>

** Professor of FaE/UFMG. Doctorate in Education from UFE, post-doctorate from the University of Cambridge, UK. Researcher at the Center for Literacy, Reading and Writing - Ceale/UFMG. Coordinator of the Study and Research Group on Children's Literature - Gepli-Ceale/UFMG and member of the Literary Literacy Research Group - Gpell/FaE/UFMG. Editor of the books *Livros e Telas, Onde está a literatura: seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras e Mediações literárias*. Co-editor for *The Routledge Companion to International Children's Literature*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9895-7550>.

and skills, that goes against areas that cannot be quantified, such as literature. In other areas there seems to be an “emptying out of both the field fundamental theoretical problems and the specific historical constitution of its institutionalized transmission” (Durão Dechinel, 2022, p. 71).

The scenario questions “whether this institution [literature] still holds any value in people’s lives, whether it should be maintained in the curriculum of elementary and university education, and in what way” (Perrone-Moisés, 2016, p.71), considering the fact that the 21st century is globalized by information, which means that studies which privileges, for example, domestic productions committed to Brazilian literature, may seem somewhat anachronistic (Perrone - Moisés, 2016, p.72).

Precisely for this reason, literature teaching, and literature itself, should be the subject of reflection, perhaps to foster its own status as an object saying “something in a certain form, more complex, richer, more ambiguous”, (Perrone - Moisés, 2016, p.77) to be taught according to students that are learning how to deal with complex matters, understanding literature as a space of knowledge, of reality representation and its de-automatized expression.

In this scenario, this edition has welcomed studies that deal with literary literacy, the reception of young people, and literary works whose constitution promotes discussions about the literary object itself in its market and political conditions of production.

In “Advances and possibilities of teaching practice with literary literacy in elementary education”, Telma Borges da Silva and Maria da Penha Brandim de Lima propose to analyze “the understanding and application of the concept of literary literacy, according to Cosson’s perspective, with a view to its implementation at the forefront, the Elementary Education”, considering practices carried out by Profletras, the Professional Postgraduate Program, from the State University of Montes Claros/MG.

Marta Passos Pinheiro and Micheline Madureira Lage, in “Reading habits of young freshmen in High School: what does this reveal to literature teachers?” focus on a research on cultural habits, with an emphasis on literary reading habits, of students starting integrated technical courses at high school level at IFECT of Goiás - Goiânia Campus. The reflections are based on Antonio Candido’s theories concerning literature as a right.

The study's main goal is to contribute to teacher's practice in creating and developing methodological strategies for teaching literature.

Claudson Faustino and José Hélder Pinheiro Alves bring a contribution to classroom practice that fosters teacher reflection on procedures to encourage teaching and learning the reading of literary texts. The authors consider dramatic texts as a collaborative element for reader formation and share an experience of dramatic reading of a fragment from *Romance do conquistador*, by Lourdes Ramalho. In this practice, oral reading strategies are used to enhance text comprehension and literary appreciation .

Gislene Ferreira da Silva's text, "Between words and images: Guimarães Rosa's language retold in the picture book *Sagatrissuitorana*" discusses retelling as a strategy for literary literacy. For this, she analyzes *Sagatrissuitorana* (2020), written by João Luiz Guimarães and illustrated by Nelson Cruz, and the *The Three Little Pigs* classic, in a dialogue that promotes literary readers formation and the traditional narratives updating for the new generations.

"Compositions for children and reader development: a comparative analysis of *Sagatrissuitorana* and *The Three Little Pigs* version of the *Conta pra Mim* Program", by Mikaella Pereira da Silva, comparatively analyzes two objects: *Sagatrissuitorana* (2021), written by João Luiz Guimarães and illustrated by Nelson Cruz, and the *Conta pra mim* Program — especially its version of the tale *Os três porquinhos*. Both are considered for their role in promoting reader formation, as elements that can be analyzed and selected by the teacher, who must consider whether the work contributes to reader formation or restricts it.

Gabriel Felipe da Silva, in "Literary Criticism, teaching literature and best-sellers" studies best-sellers as a constituent element of reader formation. Although often dismissed by critics regarding its formative role, the widespread consumption of this kind of production by children and adolescents justifies the importance of studying it. In the teaching and learning process of aesthetic reading, best-sellers could contribute to analytical-critical thinking.

Examining José Saramago's text, *O lagarto*, Daniel Vecchio and Vera Lopes discuss its journey from a chronicle published in a newspaper, through a collection in the work *A Bagagem do viajante*, to being edited as

a short story by Companhia das Letrinhas. This trajectory is significant for both the experienced reader and the developing reader. Factors such as the author's biography, political context, media intervention, reception, genre, aesthetics, and illustration are crucial for understanding the progression of this Saramago's text.

This volume of *Cadernos Cespuc*, therefore, covers a variety of interesting topics in the field of teaching and learning literary texts reading. The papers that compose this edition contribute to studies of teachers whose practice is based on ongoing training involving various experiences and researches.

Dossiê temático

Avanços e possibilidades da prática docente com o letramento literário na Educação Básica

Telma Borges*
Maria da Penha Brandim de Lima*

Resumo

O termo Letramento surgiu no Brasil em 1986, no livro *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística, de Mary Kato. Desde então, pesquisadores como Ângela Kleiman, Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi e Leda Verdiani Tfouni têm explorado o conceito, ampliando seu uso na educação. Magda Soares distingue alfabetização e letramento, enfatizando que o último envolve o uso social da leitura e da escrita. O letramento literário, introduzido por Graça Paulino, destaca a importância de uma relação pessoal com a literatura, indo além do ensino formal. Rildo Cosson propõe práticas que combinam aprendizado e prazer na leitura literária. O Proletras, programa de pós-graduação, busca capacitar professores de Língua Portuguesa, promovendo o letramento literário como parte essencial da educação. O curso aborda temas como diversidade textual e estratégias de ensino, visando a melhoria do ensino fundamental. O programa inclui uma dissertação de mestrado e propostas de intervenção pedagógica, como as analisadas em três estudos de caso: *Poesia. Presente! A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental*, *Alunos booktubers*, o protagonismo nos vlogs literários e *Letramento Literário: redescobrimo a leitura por meio de contos infantojuvenis*. Analisamos, neste artigo, o uso de ferramentas metodológicas na perspectiva do letramento nas atividades elaboradas nas dissertações e aplicadas em sala de aula de ensino fundamental da rede pública de ensino.

Palavras-chave: letramento; letramento literário; formação docente.

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Literatura Comparada. Atua com Ensino de Literatura no Departamento de Métodos e técnicas da Faculdade de Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9019-5053>

** Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Docente efetiva do Departamento de Comunicação e Letras do Programa de Pós-graduação em Letras, Proletras (Unimontes). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3483-0072>

Avances y posibilidades de lá práctica docente con la alfabetización literária em la Educación Básica

Resumen

El término Alfabetización apareció en Brasil en 1986, en el libro *En el mundo de la escritura: una perspectiva psicolingüística*, de Mary Kato. Desde entonces, investigadores como Angela Kleiman, Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi y Leda Verdiani Tfouni exploraron el concepto, ampliando su uso en educación. Magda Soares distingue alfabetización y “letramento”, enfatizando que lo último implica el uso social de la lectura y la escritura. El “letramento literário”, introducido por Graça Paulino, destaca la importancia de una relación personal con la literatura, más allá de la educación formal. Rildo Cosson propone prácticas que combinan aprendizaje y placer en la lectura literaria. Profletras, un programa de posgrado, busca formar profesores de lengua portuguesa, promoviendo el “letramento literário” como parte esencial de la educación. El curso aborda temas como diversidad textual y estrategias de enseñanza, con el objetivo de mejorar la educación primaria. El programa incluye un trabajo de fin de máster y propuestas de intervención pedagógica, como las analizadas en tres casos de estudio: *Poesía. ¡presente!* Lectura literaria en los últimos años de la escuela primaria, *Alumnos Booktubers*, protagonismo en los vlogs literarios y *Letramento literário*: redescubriendo la lectura a través de los cuentos infantiles. En este artículo analizamos el uso de herramientas metodológicas desde la perspectiva del “letramento” en actividades desarrolladas en disertaciones y aplicadas en las aulas de educación básica de la red de educación pública.

Palabras clave: “letramento literário”; formación docente

O termo Letramento apareceu pela primeira vez no Brasil no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, de autoria de Mary Kato. Desde então, outros pesquisadores se dedicaram à compreensão do conceito e ampliação de seus usos no campo educacional. Dentre eles estão Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (1995), Luiz Antônio Marcuschi (2001) e Leda Verdiani Tfouni (2004). Para Magda Soares,

[u]m indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 39-40).

A expressão “usos sociais da leitura e da escrita”, como uma síntese da concepção de letramento, se aclimatou no ambiente acadêmico brasileiro e, tendo motivado muitas investigações, foi base para outros conceitos, tais como letramento digital, científico, acadêmico, racial, literário. Este último é objeto de nosso interesse neste artigo.

Durante a 22ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1989, Graça Paulino apresentou o trabalho intitulado *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Nele, a expressão “letramento literário” aparece pela primeira vez. Para a estudiosa, “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (Paulino, 1999, p. 16). Já no título, Paulino evidencia uma tensão entre duas concepções de literatura que circulam no ambiente escolar, associadas ambas à ideia de cânone. O cânone estético estaria para as obras consagradas pela crítica literária, anterior aos estudos culturais, enquanto o cânone escolar são aquelas obras cuja forma tem menos relevância do que o conteúdo textual. Dentre outras, essa é uma questão que afeta a escolarização adequada da literatura. E não é raro que a experiência estética também seja deixada de lado para favorecer estudos linguístico-gramaticais, comprometendo a formação de um leitor literário que “[...] saiba escolher suas leituras, que

aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (Paulino, 1999, p. 12).

Rildo Cosson, por sua vez, com a publicação de *Letramento literário: teoria e prática* (2006), ocupa-se não somente de pensar os pilares do conceito de letramento literário, mas também como uma maneira de ensinar a literatura que, “[...] rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2006, p. 23). Percebemos aqui o pesquisador assumindo, na esteira das reflexões de Magda Soares (2001), quando reflete sobre a escolarização da literatura, que há meios adequados de fazê-lo. No *Glossário Ceale* há um verbete dedicado ao conceito. Cosson (2014, s. p.) assim o sintetiza: “Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”.

O processo indica uma ação ininterrupta ao longo da vida. Nesse quesito, percebemos que a concepção de literatura tem perspectivas bastante amplas, pois engloba cantigas, relatos orais, novelas, filmes; enfim, experiências nas quais o literário venha a se manifestar. Trata-se de um processo de apropriação porque permite ao leitor tomar para si uma obra, internalizando-a a ponto de considerá-la algo seu. Essa apropriação da literatura enquanto linguagem literária, entretanto, não é algo que ocorra de forma aleatória. Faz parte de um modo singular de construir sentidos, possível somente em contato direto com a obra literária. Nesse caso, independente do gênero literário, o contato direto com uma obra é um dos pressupostos que favorece uma leitura eficaz e os suportes originais em que circulam garantem a integralidade das experiências literárias.

Outro aspecto relevante, e que deve estar na base das aulas de literatura, é a construção de uma comunidade de leitores. Partilhar com os outros nossas vivências de leitura, detalhes relevantes, frases marcantes e dificuldades no processo colabora para esse fim. Ler pode até ser um ato solitário, mas a interpretação é solidária, já que ler, segundo Cosson (2006, p. 27), “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” Em *Círculos de leitura e letramento literário* (2020), Cosson se dedica a pensar diferentes concepções e modos de leitura, seus alcances, limites e usos no processo de letramento literário. Discute as

possibilidades de realização e funcionamento de vários círculos de leitura, os quais compreendem variadas estratégias e recursos, em particular aqueles que acontecem na escola. Para o autor, as atividades aí inseridas devem estar integradas, de modo a fortalecer a “comunidade de leitores que deve ser cada escola” (Cosson, 2020, p. 178).

Cabe ao professor, ainda, cuidar da ampliação do repertório literário dos estudantes garantindo a presença de textos que circulam por outros suportes, não apenas o escrito. A literatura, com seus avatares, está presente em meios diversos, tais como a canção, o cinema, nos games, nos quadrinhos, conforme discutido por Cosson (2014) em “A literatura em todo lugar”. Mais do que isso, a bibliodiversidade deve ser uma das possibilidades de o estudante ter contato com outros gêneros, autores, temas, suportes, ideologias, editoras, projetos gráficos, ilustrações, traduções etc. Bibliodiversidade é um termo inspirado no conceito de biodiversidade, que surgiu nos anos 1990, na América Latina, para se referir à necessidade de diversidade na produção editorial e nos acervos disponibilizados aos leitores em bibliotecas, livrarias e outros ambientes. O repertório literário oferecerá “uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (Cosson, 2006, p. 47).

Destacamos, por fim, o desenvolvimento da competência literária, que são atividades sistematizadas e contínuas, as quais devem levar o estudante a ultrapassar o consumo supérfluo dos textos literários. Para tanto, “[a]s práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (Cosson, 2006, p. 47). Para o desenvolvimento dessa competência, Cosson apresenta dois exemplos do que pode ser feito em sala de aula do ensino básico, que são as sequências simples e expandida, com base em três perspectivas metodológicas. São elas a oficina, a técnica do andaime e o portfólio. No primeiro caso, aprende-se a fazer fazendo; no segundo, o professor divide com o aluno a edificação do conhecimento ou, em algumas circunstâncias, transfere a ele essa tarefa, mas permanece como o andaime que dá sustentação em cada etapa dessa construção. No terceiro caso, o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registro das atividades realizadas ao longo do processo de letramento literário (Cosson, 2006). A sequência básica está estruturada em quatro etapas: motivação,

introdução, leitura e interpretação, enquanto a sequência expandida é constituída por sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), segunda interpretação e expansão.

Feitas essas considerações e, como parte de nossa proposta de analisar a compreensão e a aplicação do conceito de letramento literário, conforme a perspectiva de Cosson, tendo em vista sua efetivação na ponta, a Educação Básica, faremos, a partir de agora, uma apresentação do Profletras, Programa de Pós-graduação Profissional, da Universidade Estadual de Montes Claros, que inseriu recentemente a linha de pesquisa Estudos Literários.

Oferecido em rede nacional, o Profletras é um curso de pós-graduação *stricto sensu*, que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas, sob a coordenação geral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Seu objetivo é capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Em Minas Gerais existem cinco instituições públicas associadas ao Programa. São elas: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Trata-se de um programa destinado a profissionais graduados em Letras, com habilitação em Português, que estejam ministrando aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, do 1.º ao 9.º anos.

O Programa visa propiciar a formação continuada de docentes, com aprimoramento das práticas profissionais e promoção da melhoria do ensino fundamental, objetivando a efetivação da desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental; o multiletramento exigido no mundo globalizado, com a presença da internet; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

Nesse sentido, exige-se dos mestrandos apreciação e proposta de intervenção relativa a um problema identificado em sala de aula para a

elaboração de sua dissertação de mestrado. Os trabalhos seguem, portanto, uma linha relativamente padronizada, que configura a pesquisa por meio de estudo teórico, diagnóstico das dificuldades de aprendizagem nas salas de aula das quais os mestrandos são regentes, e elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica teoricamente fundamentada, tal como proposto pelo Conselho Gestor do Profletras, considerando o parágrafo 3º. do art. 7º, da Portaria Normativa No. 17 – CAPES, de 28 de dezembro de 2009, que define as diretrizes básicas para o trabalho de conclusão: “1 – A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”. Na Universidade Estadual de Montes Claros, o curso é ofertado desde 2013, tem entrada anual e encontra-se na décima turma, que iniciou em 2024, com previsão de conclusão em 2026. As vagas oferecidas são de acordo com a disponibilidade do quadro docente. O curso está estruturado a partir de uma carga-horária de 360 horas, distribuídas entre quatro disciplinas obrigatórias e duas optativas, organizadas a partir da área de concentração “Linguagens e Letramentos”, subdividida em duas linhas de pesquisa: “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais” e “Estudos literários”, esta recentemente introduzida (2021), após reformulação curricular realizada em nível nacional. A formação dos mestrandos deve ser integralizada em até dois anos.

Das 10 turmas que ingressaram no Programa, duas estão em andamento. Das oito concluídas há um total de 152 mestres, cujas dissertações contam com 24 trabalhos realizados na perspectiva da literatura ou do letramento literário, incluindo, nesse conjunto, uma dissertação que teve o funk por temática. Dos trabalhos produzidos, em 128 predominam temas ligados ao ensino de gramática ou de aspectos específicos da tessitura textual. De modo geral, as tirinhas, as revistas em quadrinhos, as charges, os cartazes e infográficos são muito requisitados. Observa-se que a literatura está presente como recurso para o ensino de outros tópicos que não as questões literárias em si. Oito dissertações têm a crônica, o conto ou literatura infantil como objeto para investigar a referência, a progressão temática, o interacionismo sociodiscursivo, a modalização, a argumentatividade, estratégias metacognitivas, a leitura intertextual, o domínio discursivo, entre outros. Por esse breve panorama, percebemos que a baixa prevalência

de temáticas ligadas à literatura pode indicar sua rarefeita presença nas salas de aula do ensino fundamental onde esses profissionais atuam. Embora haja um número crescente de dissertações cuja temática é o letramento literário, nem todas fazem uso das discussões realizadas por Graça Paulino e Rildo Cosson. Por essa razão, entre as 24 dissertações que discutem a literatura e seu ensino, destacamos para analisar neste artigo apenas três, notadamente comprometidas com as questões relativas ao letramento, de acordo com seus objetivos, embora apresentem especificidades a serem discutidas. São elas *Poesia. Presente!* A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, de Marcone Mendes da Conceição, defendida em 2020, *Alunos booktubers*, o protagonismo nos vlogs literários, de Hellen Darlla Alves Rocha Soares Guimarães e *Letramento Literário: redescobrimo a leitura por meio de contos infantojuvenis*, de Solange Amaral da Silva, defendidas em 2021. Sendo um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional que o pesquisador, além da dissertação, apresente uma proposta de intervenção pedagógica, nossa análise recairá sobre elas, as quais apresentaremos a partir de agora, partindo de uma breve constatação de ocorrência de termos (quadro 1), o que demonstra, em parte, o foco de atenção dos trabalhos:

Quadro 1 – Ocorrência de termos

Termo	Dissertação <i>Letramento literário</i>	Dissertação <i>Booktubers</i>	Dissertação <i>Poesia. Presente!</i>
Letramento	72	61	81
Letramento literário	32	40	58
Cosson	36	27	23
BNCC	19	28	04

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A intervenção elaborada na dissertação *Poesia. Presente!* foi realizada com alunos do sexto ano do ensino fundamental. Intitulada “Retiro Literário”, foi organizada na forma de 10 oficinas, com um plano de ação dividido em três etapas: “Retiro Literário”, “Que abram as cortinas” e “Sarau poético”. Durante as oito oficinas da primeira parte, os alunos foram motivados a adentrar o reino das palavras através do acesso a poesias, a outras obras de arte e a rodas de conversa. Os estudantes deveriam

providenciar um caderno que funcionaria como diário de bordo, no qual eles não só colariam as folhas com os poemas apresentados em cada oficina, mas também faziam anotações com suas impressões sobre as performances assistidas. Os poemas selecionados correspondiam aos eixos temáticos da proposta, quais sejam, “O Eu”, “O tempo”, “O Lugar” e “O Ritmo e a Melodia” e contemplaram escritores como Manoel de Barros, Ferreira Gullar, Oswaldo Montenegro, Padre Fábio de Melo, Fernando Pessoa, Gonçalves Dias, Bráulio Bessa, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, o slammer Wellington Sabino e Cecília Meireles.

Os conceitos de performance, oralidade e estética da recepção orientaram a proposta de intervenção. As oficinas foram organizadas em três momentos: *poiesis*, *aesthesis* e *katharsis*. A cada oficina, performances poéticas eram apresentadas aos estudantes. As declamações foram exibidas através de projeções selecionadas em diferentes *sites*, ora com os próprios autores, ora com intérpretes. O professor também preparou performances de alguns poemas. Ao longo das atividades, o docente, na condição de mediador, estimulava os alunos a refletirem sobre as apresentações, do ponto de vista de sua performance oral e a lerem os poemas colados nos cadernos, imprimindo-lhes dicção própria.

Na oficina seis, o professor apresentou trechos do poema “Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, para os alunos realizarem performances com base na teatralidade e na dramatização poética. Contou, nesse momento, com a colaboração da professora de Artes. A música também esteve presente na sua forma original, como a canção “Oração ao tempo”, de Caetano Veloso, e “Metade”, de Oswaldo Montenegro, assumidas pelo professor, ainda que não o mencione, como um avatar da literatura, conforme nomeia Cosson. Na oficina sete, para trabalhar ritmo e melodia, o professor apresentou três poemas de Mario Quintana, musicados por Márcio de Camillo, do projeto Crianças. Nas oficinas de 08 a 10, os alunos assumem o protagonismo, realizando performances poéticas, e tornam-se autores de poemas, apresentam suas produções para a escola e estimulam colegas que não participaram da intervenção a escreverem seus próprios textos. Na sequência, a proposta foi ultrapassar os limites da escola e levar a poesia para as ruas da cidade, com duas atividades: “Chuva de poesia – recita-me um verso?”, quando os alunos faziam leituras de poemas nas vias e pediam aos passantes que recitassem também; a outra, “Blitz poética”, foi realizada

nos semáforos da cidade, quando os estudantes levantavam cartazes com dizeres poéticos e entregavam poemas aos transeuntes. Por fim, foi realizado um “Sarau Poético” para toda a comunidade escolar. Na ocasião, os alunos apresentaram textos autorais, no formato de slam.

Ao analisarmos a intervenção na perspectiva do letramento literário, alguns detalhes devem ser destacados: a escolha do gênero poesia, cada vez menos presente em sala de aula e uma seleção variada de autores, embora apenas uma seja mulher. São poetas de tempos distintos, com temáticas e formas diversas, sendo Fernando Pessoa o único estrangeiro. Com certeza, essa variedade de autores contribui para ampliar o repertório dos estudantes, embora em nenhum momento o livro tenha aparecido como uma materialidade a ser colocada nas mãos dos alunos, ainda que fosse um único exemplar para apreciarem. O recurso de utilizar poesia musicada para apresentar ritmo e melodia, na Oficina 7, nos pareceu equivocado, já que a canção não necessariamente ajuda a compreender a noção de ritmo e melodia próprios da poesia. A performance do professor talvez tivesse mais eficácia nesse caso.

A escolha pela realização de oficina, prática na qual está explícita a ideia do aprender fazendo e o uso do caderno de registro ou portfólio, evidencia a atitude de cuidar dos registros que servirão de base para o trabalho criativo ao final da sequência, quando os estudantes se tornam autores. Essa convivência com a poesia durante as oficinas possibilita a existência de uma comunidade de leitores e as atividades que envolvem a comunidade escolar, até mesmo a cidade, dão uma dimensão do desejo de compartilhamento da experiência leitora que ambiciona não só informar, mas envolver e comprometer a cidade na formação leitora de si mesma. O professor se posiciona como mediador e em determinados momentos dá aos alunos o protagonismo necessário na realização de tarefas e etapas das oficinas. Por fim, a sistematização das atividades dá uma ideia de como o docente se organiza para que os alunos adquiram a competência leitora de poesia.

A dissertação *Alunos booktubers*, o protagonismo nos vlogs literários, parte da preocupação de incentivar a leitura literária e a formação de uma comunidade leitora no âmbito da comunidade escolar, aliando o forte apelo da internet para a faixa etária a que se destina (adolescentes) à necessidade de desenvolvimento da leitura crítica entre esses sujeitos. Como produto, a dissertação, fundamentada, entre outros autores, nos pressupostos de

Cosson, gerou um Caderno Didático que apresenta a sugestão de 4 oficinas a serem desenvolvidas em um período estimado de oito aulas, em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo Artes, Ciências e Educação Física. O caderno didático indica que as atividades podem ser desenvolvidas, além da sala de aula, na biblioteca e sala de vídeo, de acordo com a oficina a ser realizada.

As oficinas 1 — “A pesquisa” — e 2 — “Características dos *vlogs*” — destinam-se à investigação e análise de *vlogs* literários a fim de que os estudantes compreendam o funcionamento de um *vlog* e a figura do *booktuber*, com ênfase no estudo dos gêneros textuais. Considerando a identificação e o reconhecimento do papel da oralidade, essas oficinas baseiam-se na pesquisa a partir de *links* sugeridos pela professora e contam com a observação e a seleção de dois vídeos para discussão acerca de sua elaboração. A oficina 3 — “Os gêneros textuais” — destina-se ao desenvolvimento dos gêneros textuais mais comuns encontrados nos vídeos sobre leitura literária; a atividade se organiza em torno de trabalho em grupos e aponta para a elaboração de um diário de leitura. A proposta é o estudo dos gêneros encontrados (resenhas, entrevistas, entre outros) e encenação a partir de experiências leitoras anteriores com textos já conhecidos. A oficina 4 — “A escolha do livro e o diário de leitura” — objetiva a realização da escolha de livro, com opções de obras diversificadas, previamente selecionadas pelo professor, em intersecção com o diário de leitura para acompanhamento da leitura e como parte do material a ser usado para a gravação de vídeo. Também nessa oficina são realizadas as orientações gerais para gravação dos vídeos, como a elaboração de um roteiro, além do cuidado específico para o combate ao *cyberbullying*.

As ações indicadas nas oficinas apresentam alguns destaques em torno da proposta de letramento literário, mas, prioritariamente centradas na formação da comunidade leitora, com uma grande preocupação na bibliodiversidade, porém, fundamentalmente apoiada na figura do professor como mediador na apresentação de títulos, autores, épocas e gêneros. O protagonismo do estudante é explorado na medida em que se propõe a gravação de vídeos e outras atividades performáticas e aposta no apelo tecnológico para a motivação do estudante. Não fica evidente se a leitura será de um único título ou de títulos diferentes, previamente selecionados pela docente. Ainda que o foco dessa intervenção seja a formação de uma

comunidade de leitores, há indícios de que faltam estratégias metodológicas para alcançar esse objetivo.

A dissertação *Letramento Literário*: redescobrimo a leitura por meio de contos infantojuvenis também apresenta um produto, o “Caderno Didático-Pedagógico-Instrucional Reinventando estratégias de leitura a partir dos contos literários”. O material foi organizado em seis oficinas, as quais descrevemos a seguir. Cada uma está relacionada a um conto, a partir do qual foi desenvolvida uma sequência básica de leitura. Antes de iniciar a realização das oficinas, é proposta uma atividade diagnóstica, a fim de traçar o perfil de leitura dos estudantes, um teste de leitura que se destina a identificar dificuldades de compreensão e interpretação de contos. Para todas as atividades, há a apresentação dos objetivos e recursos necessários, e as oficinas estão organizadas nas etapas de uma Sequência Didática Básica, conforme Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação, além de uma avaliação. O ponto de partida é a discussão acerca da temática do conto, sua estrutura, elementos adjacentes e leitura em diferentes formatos (voz alta, dramatização etc).

Oficina 1: “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar: para a leitura, a proposta é de que os alunos assumam as vozes do narrador e personagens em voz alta; no que se refere à realização de atividade em torno do texto, propõe-se a elaboração de cartazes a partir da temática (respeito) e sua exposição no interior da escola. Oficina 2: “Um apólogo”, de Machado de Assis: propõe-se inicialmente uma reflexão acerca da temática relativa à importância das profissões; em seguida, parte-se para a leitura dramatizada do conto e realização de uma feira de valorização das profissões locais.

Na introdução, há uma recorrência teórica ao evocar Cosson (2007) na contextualização histórica do autor, com a apresentação da vida e obra de Machado de Assis, por meio de uma leitura breve e sugestão de um vídeo do Youtube. Em seguida, em grupos, os alunos receberão as partes do conto, devendo juntá-las garantindo sua unidade e, ainda em grupos, são solicitados a fazer uma leitura dramatizada do conto.

Oficina 3: “A senhora Holle”, dos Irmãos Grimm: nessa atividade retomam-se aspectos estruturais na discussão dos elementos constitutivos da narrativa e observação de aspectos intertextuais presentes; como proposta final, existe a solicitação de que o estudante produza uma nova versão da história. Oficina 4: “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector: propõe a

realização de dinâmica (Caixinha da Felicidade), a apresentação da autora, tal como na segunda oficina e o momento de leitura silenciosa, seguido de leitura partilhada e leitura do professor, indicando-se a necessidade de uma leitura envolvente a partir da entonação. Há também uma atividade prioritariamente linguística em torno de marcas de personalidade e uma atividade final de produção textual com posterior gravação de vídeo.

Oficina 5: “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti: introduz a produção de um conto e sua encenação e também considera a apresentação da escritora. Novamente, a pesquisadora faz o chamamento à teorização a partir de Cosson (2007), indicando a necessidade da leitura acompanhada pelo professor e do auxílio no processo de constituição de inferências. Além disso, reitera a necessidade da leitura com entonação. Oficina 6: “O Flautista de Hamelin”, dos irmãos Grimm: a sugestão é a produção de uma peça teatral a partir do conto. Na introdução, há a contextualização geográfica da cidade de Hamelin, na Alemanha. O procedimento de leitura se dá na biblioteca para leitura silenciosa e dramatizada, e a leitura do professor. Finalmente, será realizada a adaptação para peça teatral, prevendo-se todas as etapas e elementos necessários à sua realização.

A especificação do gênero contos literários no título do trabalho aponta a delimitação de uma escolha, de acordo com a autora, por ser um **gênero** literário capaz de contribuir para a leitura proficiente, tendo em vista a abordagem de diversas temáticas, elementos figurativos, simbólicos, mágicos, entre outros aspectos que colaboram para os processos reflexivos acerca da vida e da historicidade humana.

A abordagem teórica apresenta o escopo linguístico, com preocupações da ordem do texto e da leitura e não se vincula à linha de pesquisa de Estudos Literários, embora indique claramente o vínculo com o letramento literário na apresentação didático-pedagógica. Além disso, tem-se a impressão de que os contos não estão sendo considerados no conjunto das obras de onde foram retirados e funcionam como peças avulsas. Se, por um lado, há preocupação com a bibliodiversidade, por outro, ela é compreendida ainda por uma lógica que fragmenta a obra e até mesmo limita o acesso do estudante ao livro em sua totalidade. Percebemos a crença em tarefas que fragmentam o texto ou que propõem atividades tradutórias — do conto para o teatro — sem que fique claro quais foram as discussões prévias ou exercícios realizados para garantir uma tradução de fato de um gênero a outro.

Considerações finais

Os professores têm se preocupado em apropriarem-se de aspectos conceituais em torno do letramento literário. Os trabalhos apresentados demonstram sensibilidade na busca de atividades interdisciplinares e comprometidas com temáticas sociais. Essa preocupação, inclusive, leva os docentes aos programas de pós-graduação, a fim de melhor se qualificarem para as exigências de um ensino contemporâneo e renovado, pautado na formação de leitores proficientes (ou críticos) e de aplicarem as contribuições teóricas de estudiosos a suas práticas docentes. Por muito tempo, esperou-se do professor de Língua Portuguesa uma atuação pautada na aula de gramática; depois que ele fizesse do texto um estudo abrangente, levando-o a usá-lo como pretexto para a aprendizagem de aspectos linguísticos. Atualmente, com as discussões acerca da leitura enquanto prática social, acredita-se no domínio crítico da dimensão leitora, com ênfase na compreensão e atuação do/no mundo, com implicações na ordem das competências digitais. Nesse sentido, percebemos que o livro, em seu formato físico e a leitura, por si e para si, vem sendo forçosamente impulsionada para outros atributos. Além disso, a BNCC (2018) amplamente citada nos documentos analisados (quarenta e uma vezes ao todo), e sobre a qual recaem diversas críticas, destaca os procedimentos performáticos e interconexão digital ao trabalho docente, o que não significa um demérito, mas que também não enfatiza o trabalho de leitura do texto literário em seu principal suporte: o livro.

Em que pese a relevância, a importância e o cuidado apresentados nos trabalhos analisados, consideramos ainda a necessidade premente de compreensão do objeto literário em sua dimensão artística e uma abordagem teórico-metodológica do letramento literário, contemplando a literatura em seus suportes. Ressaltamos a importância de se evitar: i) o uso de fragmentos de textos; e ii) atividades que sejam dirigidas ao entendimento da língua, mas aos aspectos literários de uma obra.

Destacamos a necessidade de se compreender uma comunidade de leitores não somente limitada ao ambiente escolar, pois as trocas podem ocorrer em diferentes espaços, os quais devem ser criados no contexto das comunidades, como as bibliotecas públicas, os centros culturais, os clubes de leitura etc, bem como o investimento no acervo literário tanto nesses

espaços quanto nas escolas públicas. É fundamental que o letramento literário seja, de fato, uma prática de apropriação da leitura e da escrita na e para a vida. A escola segue sendo o espaço privilegiado de sua realização, porém não é o único.

Referências

CONCEIÇÃO, Marcone Mendes. *Poesia. Presente! A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental*. 226 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Unimontes: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Montes Claros, 2020.

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

COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade *et al.* (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte; Ceale, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 17/05/2024.

COSSON, Rildo. A literatura em todo lugar. In: COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-29.

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

GUIMARÃES, Hellen Darlla Alves Rocha Soares. *Alunos BOOKTUBERS, o protagonismo nos VLOGS literários*. 89 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Unimontes: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Montes Claros, 2021.

Jornal da Usp. *Diversidade em Ciência#39: Marisa Midori fala sobre bibliodiversidade e história do livro*. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/marisa-midori-fala-sobre-bibliodiversidade-e-historia-do-livro/>. Acesso em: 17/05/2024.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento*. Novas perspectivas sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

UFRN. Pró-Reitoria de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras-*Diretrizes para a Pesquisa do Trabalho Final no Mestrado Profissional em Letras – Profletras*. Conselho Gestor. Maria das Graças Soares Rodrigues (Presidente). Natal, 23 de abril de 2014.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1999.

PAULINO, Graça; ROSA, Cristina (org.). *Das leituras ao letramento literário — 1979 —1999*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

SILVA, Solange Amaral da. *Letramento literário: redescobrimo a leitura por meio de contos infantojuvenis*. 115 fls. (Mestrado Profissional em Letras). Unimontes: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Montes Claros, 2021.

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

TFOUNI, Leda Verdiani *et al.* *A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade*. Scripta, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

Perfil leitor de jovens ingressantes no ensino médio

Marta Passos Pinheiro*
Micheline Madureira Lage**

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa, de caráter quantitativo e qualitativo, sobre os hábitos culturais, com ênfase nos de leitura literária, dos estudantes que ingressam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiânia. A partir da concepção de literatura como direito humano, de Antonio Candido, procuramos responder à pergunta “o que o jovem lê?”, apresentando uma reflexão sobre o perfil leitor dos estudantes. Foram utilizados como referencial teórico Candido, Paulino, Ceccantini e Cosson. Os resultados mostraram um fértil diálogo das obras literárias mais apreciadas pelos jovens com as séries de plataformas de *streaming*, as redes sociais, o cinema e outros nichos culturais que costumam fazer parte do universo juvenil. O entendimento desse perfil pode subsidiar professores na criação de novas estratégias metodológicas para o ensino de literatura.

Palavras-chave: leitura literária; jovem leitor; ensino médio; ensino de literatura.

* Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, MG, doutorado e pós-doutorado em Educação, coordenadora do grupo de pesquisa LLEME (Leitura literária, Educação e Ensino). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9245-0823>

** Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG-Goiânia, GO, doutorado em Educação, vice-coordenadora do grupo de pesquisa NuMPEL (Núcleo Multicampi de Pesquisas e Estudos em Linguagem). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3756-3029>

Reading habits of young freshmen in High School: what does this reveal to literature teachers?

Abstract

This paper presents results of a survey both quantitative and qualitative, about the reading habits, with emphasis on literary reading, of students who enter technical courses integrated into high school at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás – Câmpus Goiânia. Based on Antonio Candido's conception of literature as a human right, we seek to answer the question "what do young people read?", presenting a reflection on the reading profile of students. Candido, Paulino, Ceccantini and Cosson were used as theoretical references. The results showed a fertile dialogue between the literary works most appreciated by young people and series on streaming platforms, social networks, cinema and other cultural niches that are usually part of the youth universe. Understanding this profile can support teachers in creating new methodological strategies for teaching literature.

Keywords: literary reading; young reader; high school; teaching literature.

Introdução

Este trabalho faz parte de uma ampla investigação acerca dos hábitos culturais, especialmente os literários, de estudantes que ingressam no ensino técnico integrado ao nível médio de escolas federais (institutos federais e centros federais) do estado de Goiás e de Minas Gerais com o objetivo de contribuir para a discussão sobre o ensino de literatura. Partindo do problema principal “o que o jovem lê?”, propomos as seguintes questões: em um mundo em constante mudança, com novas tecnologias interferindo nos hábitos culturais das pessoas, sobretudo nos dos jovens, existe espaço para a literatura? O estudante que ingressa no ensino médio tem o hábito de ler literatura? Que obras e autores são mais procurados? Quais meios e/ou suportes de leitura são os preferidos pelos jovens: livros impressos ou digitais lidos no celular, *e-reading*, *tablets* ou computador?

A pesquisa é caracterizada como uma investigação em rede, de natureza longitudinal, pois pretende acompanhar as turmas investigadas durante os anos de formação para averiguar a ampliação do letramento literário e dos horizontes culturais referentes ao campo artístico. Ela envolve pesquisadores do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), dos câmpus de Belo Horizonte, Varginha e Nepomuceno, e do Instituto Federal de Goiás, dos câmpus de Goiânia e Uruaçu, com professores representantes dos grupos de pesquisa dessas instituições.

De caráter quantitativo e qualitativo, a investigação tem como principal objetivo subsidiar o professor de Língua Portuguesa e Literatura no entendimento do perfil dos jovens leitores do século XXI pós-pandemia. Acreditamos que conhecer essas juventudes é fundamental para que o professor planeje suas aulas, amplie suas metodologias, considerando sempre como ponto de partida o estudante, protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas sobre leitura na pandemia e no período pós-pandêmico têm mostrado uma mudança nas escolhas dos jovens. Segundo Damasceno, Valério e Magalhães (2022), durante o período crítico, os estudantes “abandonaram as histórias de aventuras, romances, ficção e gibis para ler notícias com intuito de se manterem informados sobre a pandemia” (p. 118). Rodrigues e Balzan (2023) apontam para a relação entre diminuição das leituras e pandemia, devido ao fechamento das bibliotecas públicas. Como

a escola é a principal instituição responsável pela formação de leitores, qual teria sido o impacto dos anos de pandemia (de 11 de março de 2020 a 05 de maio de 2023)¹ nas leituras literárias dos jovens, estudantes que passaram uma parte considerável do ensino fundamental 2 confinados em casa?

Para responder às perguntas propostas, na primeira etapa da pesquisa, foi aplicado, em abril de 2023, um questionário, com a maioria das perguntas fechadas, em todas as turmas do 1º ano do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia. O instituto se localiza na região central da cidade e oferece os seguintes cursos técnicos integrados ao nível médio: Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical, Mineração e Telecomunicações. Ao todo, 154 estudantes das turmas de 1º ano desses cursos participaram da primeira fase da pesquisa², respondendo às questões em um formulário acessado por um *QR-Code*.

As perguntas do questionário abrangeram questões gerais sobre hábitos culturais, incluindo a leitura de vários gêneros textuais, e questões específicas sobre leitura literária. Na análise dos dados, foram utilizados como base teórica Paulino (2005), Candido (1988), Ceccantini (2020) e Cosson (2014). Neste trabalho, é apresentada a análise de alguns resultados dessa investigação.

“Ler” ou não ser? – questão de “direitos humanos”

Nessas primeiras décadas do século XXI, se, por um lado, temos a ampliação de gêneros digitais acusados de afastar ainda mais os jovens da leitura — como jogos *on-line* e os mais diversos tipos de vídeos publicados em plataformas das mídias digitais —, por outro, temos a associação da experiência estética à humanização. Diante da crescente mercantilização das relações humanas provocadas pelo capitalismo, da destruição da natureza, do risco constante de uma guerra nuclear, o questionamento sobre o que nos torna humanos se faz presente. Nascemos humanos ou nos tornamos humanos? O que significa ser humano? Na primeira década deste século, Graça Paulino destacava que:

¹ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 28/04/2024.

² A segunda etapa será realizada no segundo semestre deste ano. A partir das respostas às questões abertas que se destacaram por alguma particularidade, serão selecionados os estudantes que participarão de entrevistas semiestruturadas e grupo focal com as pesquisadoras.

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias (Paulino, 2004, p. 60).

Não é por acaso que o famoso ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido, publicado na coletânea *Vários escritos* a partir de palestra proferida em 1988, é cada vez mais citado por pesquisadores e professores. Entre os direitos reivindicados está a literatura, entendida em sua concepção ampla, o que inclui, conforme Candido (2004) defende, desde formas orais, como folclore, lenda, chiste, a formas mais complexas da produção escrita. Como destaca o autor: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2004, p. 174). Dessa forma, podemos afirmar que a fabulação é uma característica do humano, como seres de linguagem que somos. Comunicamos nossa experiência e a organizamos por meio da narrativa. Por isso Candido adverte que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (Candido, 2004, p. 175). Nossa existência saudável estaria, assim, condicionada à fabulação, à leitura literária. E, como se trata de um direito, Candido defende, ainda, a comunicação entre as esferas da produção literária.

Levando esse direito em consideração, acreditamos que conhecer a literatura caracterizada como clássica, de grande capital simbólico, é um direito de todos e cabe à escola garanti-lo, assim como o da partilha das obras mais próximas dos valores e meios culturais dos estudantes. Essa reflexão deve permear as escolhas literárias dos professores e a forma como a literatura vai ser trabalhada. Cosson (2014) cita as duas posições conflitantes que o professor de literatura costuma adotar:

Por um lado, ainda que defendam o valor das obras canônicas como capital cultural, termina por diminuir-lhes o espaço em favor de obras mais atraentes para os alunos, tais como os *best-sellers* do momento, sob o argumento de que pelo menos assim eles leem. Por outro, recusando as pressões dos alunos e das coordenações pedagógicas, insiste cegamente na leitura dos textos clássicos,

tratando a obra literária como conteúdo de aprendizagem semelhante a outras disciplinas, não faltando a prova, o resumo e outras formas de forçar a leitura e, assim, introjetar no aluno uma imagem desabonadora da literatura. (Cosson, 2014, p. 14).

É dever da escola ampliar o horizonte cultural dos estudantes sem negar seu repertório cultural e sem cair nas armadilhas do ensino tradicional, que tende a diminuir o potencial transformador da literatura, enquanto arte, reduzindo sua função estética e não contribuindo para a formação do leitor. Retomando Candido, destacamos que “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Candido, 2004, p. 172).

Leituras dos estudantes

É importante uma breve contextualização dos estudantes que participaram da pesquisa. Quem são eles? Trata-se de 52% de jovens do gênero masculino, 45,4% do gênero feminino e uma minoria que se declarou como gênero fluido ou não identificado. Eles ingressaram na instituição em 2023 por meio de sorteio³, a grande maioria veio de escola pública e de famílias com renda de até dois salários-mínimos. A maioria tem 15 anos (63%), o que significa que eles provavelmente não repetiram séries do ensino fundamental. São jovens que moram na capital ou em seu entorno, que possuem acesso à internet em suas residências (88,3%) e que têm como principais hábitos “maratonar” séries nas plataformas digitais, frequentar parques, praças e shoppings. As séries e os filmes são assistidos principalmente em plataforma de *streaming* (77,3%) como a *Netflix* e pelo *YouTube* (33,1%). Podemos observar que o acesso à internet está muito presente na capital goiana, provavelmente por meio do celular, com o aumento do uso de *smartphone* durante e após a pandemia.

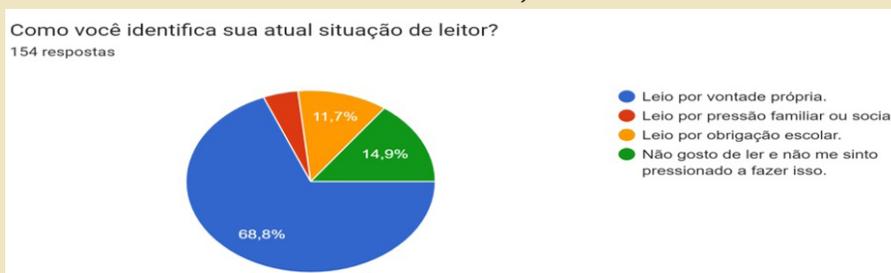
Contudo, em relação à preferência de suporte de leitura dos estudantes, 55,8% preferem livros impressos, 34,4% preferem ler no celular e apenas 7,8% preferem ler no computador. Este último valor pode ter relação

3 - Desde o final de 2020, durante a pandemia, o Instituto Federal de Goiânia, como outros institutos federais, substituiu as provas de seleção por sorteio entre os interessados.

com o fato de a maioria, provavelmente, não possuir computador em casa, mas o que chama a atenção é a grande preferência por livros impressos. Podemos levantar algumas hipóteses em relação a esse número. Como a leitura digital é feita predominantemente no celular, a leitura no livro físico torna-se mais confortável. A grande maioria dos respondentes (70,1%) reconhece diferenças entre os modos de ler no papel e na tela. Podemos ainda supor que o livro impresso possui grande prestígio entre os jovens.

Quanto à caracterização do jovem como leitor, considerando se lê por vontade própria, por pressão familiar ou social, por obrigação escolar ou se não lê, mais da metade dos jovens (68,8%) afirmou ler por vontade própria, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Caracterização do leitor



Fonte: elaborado pela bolsista da pesquisa, Joelma da Silva Barata (2024).

Acrescenta-se ainda que mais da metade dos jovens (62,3%) se declarou leitor de literatura. Comparando essas porcentagens, dos leitores que leem por vontade própria (68,8%) e dos que são leitores de literatura (62,3%), pode-se constatar que, entre os primeiros estão 6,5% que não se consideram leitores de literatura, ou seja, preferem outros tipos de leitura. Entre os que não leem por vontade própria estão 31,2% de jovens: 14,9% (não gostam de ler e não leem), 11,7% (leem por obrigação escolar) e 4,6% (leem por pressão familiar). Podemos inferir que os leitores não autônomos não gostam de ler literatura e que, talvez, uma parte dos leitores que afirmaram gostar de ler literatura sejam leitores “obedientes”, que leem o que a escola determina e o que a família e o meio social consideram importantes.

Para identificar o que é lido pelos jovens, criamos algumas categorias, apresentadas na tabela a seguir, explicadas de forma objetiva a partir de exemplos de algumas obras, com o intuito de facilitar o preenchimento do

questionário. Em relação a essa questão, os jovens poderiam marcar mais de uma opção. Obtivemos um total de 248 escolhas. Sendo assim, os percentuais abaixo referem-se à recorrência das respostas em cada categoria.

Tabela 1: Livros preferidos, por categoria, dos estudantes

	Nº de respostas	Porcentagem (%)
Autores brasileiros clássicos como Machado de Assis	43	17,3%
Clássicos universais como a <i>Divina Comédia</i> de Dante Alighieri	18	7,2%
Livros que viraram filme	47	18,9%
<i>Best-sellers</i> , aqueles considerados como extremamente populares	38	15,3%
Mangás e histórias em quadrinhos	57	22,9%
Livros da série Vaga-Lume como <i>Um cadáver ouve rádio</i>	9	3,6%
Audiolivros	9	3,6%
Não gosto de ler	27	10,8%

Fonte: elaborado pela bolsista da pesquisa, Joelma da Silva Barata (2024).

Podemos observar que as narrativas em quadrinhos e os mangás destacam-se como os gêneros mais lidos pelos estudantes. Esses gêneros, na pesquisa que realizamos em 2010 com estudantes do ensino médio do CEFET-MG, foram apontados como os menos lidos. Na época, acreditávamos que essas narrativas, pela importância dos elementos visuais e por terem se tornado objeto da cultura de massa, divulgadas amplamente no Brasil com as histórias da turma da Mônica, seriam as mais citadas pelos estudantes, no entanto foram as menos citadas. Nossa hipótese só se confirmou 14 anos depois, provavelmente pelo crescimento, na cultura ocidental, dos mangás, estilo de quadrinhos originário do Japão que conquistou principalmente o público jovem, juntamente com suas adaptações animadas, os animês.

A literatura clássica nacional, registrada no questionário como “autores brasileiros clássicos” para facilitar a compreensão, foi apontada como a segunda preferida pelos jovens. Contudo, a preferência por clássicos universais é bem menor (7,2%). Acreditamos que esse resultado pode estar

associado ao “capital simbólico” dessas obras, cujo valor já foi apropriado pelos estudantes por meio da escola.

O terceiro e o quarto lugares de preferência dos estudantes estão próximos: “os livros que viraram filme” (18,9%) e “os *best-sellers*” (15,3 %), o que demonstra uma coerência nos dados, uma vez que muitos *best-sellers* são adaptados para o cinema. No Brasil, algumas razões vêm sendo apontadas para explicar a presença dos *best-sellers* nas listas dos mais vendidos, entre elas o preço reduzido, a leitura mais “fácil”, mais fluente, e a variedade de assuntos, que costumam atrair um público de todas as faixas etárias.

No questionário, tentamos averiguar se os livros da série Vagalume, da editora Ática, conhecidos como pioneiros da literatura juvenil, voltados exclusivamente para esse público, ainda estão presentes nas leituras dos jovens. Os índices nos mostram que foram pouco citados (3,6%), empatando com os audiolivros, que parecem não ter conquistado a preferência do público juvenil investigado.

Para a análise das questões abertas, trazemos para a discussão as reflexões de Ceccantini (2020) presentes na última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. No capítulo dedicado à pesquisa sobre leitores de literatura, o pesquisador faz um alerta sobre o altíssimo percentual de entrevistados (58,9%) que, frente à pergunta sobre o nome do autor do livro que estava lendo ou leu, declararam não lembrar ou não saber, ou simplesmente não responderam à questão.

Para compreender esse dado, Ceccantini recorre ao conceito de “leitor cultivado”, de François de Singly. Na obra *Lire à doze ans: une enquête sur les lectures des adolescentes* (1989), citada por Ceccantini (2020), Singly considera

“leitor cultivado” aquele que já desenvolveu efetivamente familiaridade com o universo do livro e possui certa maturidade de leitor, a ponto de memorizar o título das obras que lê e, sobretudo, o nome de seus autores. Esses são dois fatores que podem orientar as escolhas do leitor, como, por exemplo, ler toda a obra produzida por um certo autor (Singly, Paris: Nathan, 1989, *apud* Ceccantini, 2020, p. 13).

Esses resultados indicam que apesar de 28,9% dos entrevistados se declararem leitores de livros de literatura, o que foi considerado positivo em relação ao percentual dos anos anteriores da pesquisa *Retratos da leitura*

no Brasil, mais da metade dos respondentes não podem ser considerados “leitores cultivados”. Esse conceito pode ser aproximado ao que Graça Paulino considera um “leitor literário”, ao abordar a formação desse leitor:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56).

Podemos observar que Paulino propõe uma concepção mais estrita de leitor literário e de leitura, que passou a fazer parte da definição de “letramento literário” apresentada por ela e Rildo Cosson em 2009, em uma revisão do conceito da expressão “letramento literário” que cunhou: “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p. 67). Nessa definição, observam-se três aspectos a serem considerados: o processo, portanto um estado continuado de transformação; a apropriação, ou seja, a incorporação e transformação do que se lê; e a literatura enquanto “repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p. 68). O primeiro aspecto evidencia que letramento é um processo, não devendo ser confundido com práticas e muito menos com habilidades; o segundo explica a existência de leituras diferentes para um mesmo texto, enfatizando o importante papel de coautoria do leitor; e o terceiro destaca a importância de algumas especificidades da leitura literária, que promovem, a nosso ver, a formação do “leitor cultivado” a que se refere Ceccantini.

As respostas dos estudantes de nossa pesquisa, embora em um universo consideravelmente menor que o pesquisado em *Retratos da leitura no Brasil*, apontam para questões semelhantes às observadas por Ceccantini em relação a não existência do “leitor cultivado”. É o que revelam as respostas às seguintes perguntas abertas do questionário: “Cite 3 obras de literatura nacional que você recomendaria a um (a) amigo (a)” e “Cite 3

obras de literatura estrangeira que você recomendaria a um (a) amigo (a)”. Dos 154 respondentes, 36,4% não souberam informar o nome de um livro nacional ou não responderam. Quanto à indicação de livros estrangeiros, 22,08% não souberam informar. Comparando esses números, percebe-se que os estudantes tiveram menor dificuldade de se referirem à literatura estrangeira, demonstrando maior familiaridade com ela, o que pode ser fruto da grande influência das mídias digitais.

Quanto às obras nacionais citadas, observa-se uma certa “pulverização” de títulos, com uma menção para cada obra, passando por: *Corrupção e o escândalo da lava jato na América Latina*, (livro de ensaios acerca da política brasileira, portanto não é literatura), organizado por Paul Lagunes, Fernanda Odilla e Jan Svejna; *Quarto de despejo*, de Maria Carolina de Jesus; *O amanhã não está à venda* e *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak; e *Crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso. Observa-se, ainda, uma confusão entre literatura nacional e estrangeira, pois foram registradas 5 menções à obra *Diário de um banana*, do escritor e cartunista norte-americano Jeff Kinney, e 4 menções à obra *O pequeno príncipe*, do francês Antoine de Saint-Exupéry, como sendo obras nacionais. Essa lista bastante eclética apresenta obras de ficção e não ficção, obras que têm marcado presença nos exames vestibulares - como *Quarto de despejo*, *Crônica da casa assassinada* e as de autores que atingiram a fama recentemente, como Ailton Krenak, há pouco tempo empossado na Academia Brasileira de Letras, além do *best-seller* infanto juvenil *Diário de um banana*, muito citado, e o clássico, já apropriado pela cultura de massa, *O pequeno príncipe*, adaptado para o cinema, para desenhos animados e cujo protagonista estampa canecas, lençóis, toalhas e roupas.

Há de se ressaltar, também, um considerável número de estudantes que citaram autores, mas não souberam falar o nome das obras. Os autores foram: Machado de Assis, Cora Coralina, Clarice Lispector, Paula Pimenta, Paola Aleksandra. Um estudante respondeu: “todos do Augusto Cury”. Além de o jovem não ter especificado títulos, esse autor citado vem se dedicando, principalmente, a livros de não ficção. Outro estudante respondeu: “Não conheço muitos [livros], mas, *Senhora*, de Machado de Assis”, nesse caso, confundindo autores, uma vez que *Senhora* foi escrita por José de Alencar.

A seguir apresentamos uma lista com os títulos mais citados e uma breve reflexão sobre o resultado encontrado.

Tabela 2: Livros de literatura nacional mais citados

<i>Menina bonita do laço de fita</i> , de Ana Maria Machado.	5 menções
<i>O meu pé de laranja lima</i> , de José Mauro de Vasconcelos.	4 menções
<i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos.	4 menções
<i>Senhora</i> , de José de Alencar.	4 menções
<i>Torto Arado</i> , de Itamar Vieira Junior.	3 menções
<i>Enquanto eu não te encontro</i> , de Pedro Rhuas.	3 menções

Fonte: elaborado pela bolsista da pesquisa, Joelma da Silva Barata (2024).

Por essa tabela, vê-se que alguns estudantes foram buscar na Educação Infantil uma obra marcante, citando *Menina bonita do laço de fita* (5 menções), de Ana Maria Machado, publicada em 1986. A valorização da negritude, ao apresentar como protagonista uma menina negra e um coelho branco que queria ter sua cor, tornou o livro um clássico da literatura infantil e presença quase obrigatória nas escolas de todo o país. O fato dessa obra ser a mais citada, entre as nacionais, por jovens (5 menções) do ensino médio nos mostra a presença marcante da literatura infantil na memória deles, mas também nos deixa uma pergunta: durante o ensino fundamental, que obras literárias foram trabalhadas na escola? Nenhuma obra foi marcante a ponto de poder ser indicada a um amigo ou a uma amiga?

A segunda obra mais citada (4 menções) foi *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, publicada em 1968. O livro, tido como um clássico da literatura infantil e amado por leitores de todas as idades, já esteve muito presente nas escolas, durante décadas, foi adaptado para o cinema e para a televisão, traduzido para várias línguas e países e este ano alcançou na China o número de 400 mil exemplares vendidos, tornando-se leitura escolar⁴. A história triste do menino Zezé é conhecida por provocar lágrimas nos leitores, por apresentar um universo de muito sofrimento, embora marcado pela imaginação infantil. Algumas pesquisas têm apontado para o fato dessa obra não estar mais presente nas escolas. Sobre as obras de Vasconcelos, Cruz observa:

Atualmente percebe-se a quase exclusão das obras desse autor que outrora fez tanto sucesso no mercado editorial. E mesmo seu tão conhecido *O Meu Pé de*

⁴ - Para mais informações, consultar a página <https://china.org.br/conheca-a-historia-do-livro-brasileiro-que-vendeu-mais-de-400-mil-exemplares-na-china/>. Acesso em 26/04/2024.

Laranja Lima, que se firmou como literatura, novela e filme e no ano de 2002 atingiu sua centésima edição, caiu no esquecimento e até desconhecimento do público leitor, o que faz gerar importantes questionamentos (Cruz, 2007, p. 69).

Neste artigo, não nos deteremos nos questionamentos propostos por Cruz, mas nos chama a atenção o fato de *O meu pé de laranja lima* estar entre as obras mais citadas. Ela teria sido trabalhada no ensino fundamental? Estaria presente na biblioteca escolar? Teria sido mencionada pelos pais ou avós dos estudantes?

A presença de 3 menções a *Enquanto eu não te encontro*, de Pedro Rhuas, se destaca por não se tratar de uma obra escolar. A obra é considerada uma comédia romântica juvenil que aborda temas atuais e polêmicos e tem feito muito sucesso nos comentários de *blogs* de internautas. Já *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *Senhora* (1875), de José de Alencar, dois clássicos da Literatura Brasileira – do Modernismo e Romantismo, respectivamente –, são presenças constantes nos livros didáticos e cobradas nos estudos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais vestibulares. Também foi mencionada a obra premiada do contemporâneo Itamar Vieira Junior, *Torto arado*, publicada em 2019, e que é leitura obrigatória para os vestibulares 2025 da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Isso nos mostra que obras clássicas e bem aceitas pela crítica literária, quando cobradas no ENEM e nos demais vestibulares, chegam ao conhecimento dos estudantes.

Destaca-se que, dos 154 respondentes, apenas 4 estudantes conseguiram dizer o nome de uma obra nacional e de seu respectivo autor, o que corresponde a 2,6% do universo das respostas. Cada um deles citou uma obra literária, sendo: *Noturnas e natalinas*, de Luisa Landre (temática LGBTQIAPN+), *Esgrimista* – (Benquerer livro 3), de Morgana Tavares, *Perdida*, de Carini Rissi e *O garoto do cachecol vermelho*, de Ana Beatriz Beltrão.

Em uma breve pesquisa na *Internet*, em *blogs* e redes sociais, como na plataforma X (antigo *Twitter*) e na *Amazon*, obtivemos as seguintes informações, que tivemos a liberdade de resumir. *Noturnas e natalinas* mistura fantasia urbana, evocando vampiros, e a temática LGBTQIAPN+, com mulheres lésbicas no poder. A jovem autora, Luisa Landre, se apresenta na seção “Autor” da *Amazon* como uma “fanfiqueira de raiz”. O livro foi

publicado no formato de *e-book* e está no *ranking* dos mais vendidos em Loja *Kindle*. Essa informação consta na descrição do produto no site da *Amazon*.

A obra *Esgrimista*, último conto da trilogia *Contos Benquerer*, também é de uma jovem autora independente da *Amazon*, Morgana Tavares. Ela ficou conhecida por seus livros do gênero romance adolescente e “conquistou mais de 15 milhões de leituras na plataforma Wattpad.”⁵ *Perdida*, de Carini Rissi, é o título de estreia da autora e foi publicado pela primeira vez também de forma independente. Inspirado no universo de Jane Austen, a personagem principal, avessa ao casamento, viaja no tempo por meio do seu celular e chega ao Brasil de 1830. Seu coração fala mais alto que a razão e ela se apaixona por um homem dessa época. Com o êxito das vendas, o livro se tornou um *best-seller*. A série completa tem os seguintes títulos: *Perdida* (Vol. 1), *Encontrada* (Vol. 2), *Destinado* (Vol. 3), *Prometida* (Vol. 4), *Desencantada* (Vol. 5) e *Indomada* (Vol. 6). As demais obras da série utilizam-se dos mesmos expedientes: romance, fantasia, ambientação de época, sem tocar em assunto espinhoso, como a escravidão no Brasil, presente no período em que as narrativas ocorrem. *Perdida* virou filme, uma produção nacional, em coprodução com a *Disney* em 2023 e hoje está disponível nas plataformas de *streaming*, como *Disney+* e *Star+*, voltadas para os jovens.

O garoto do cachecol vermelho, publicado em 2016, é um romance escrito pela jovem autora Ana Beatriz Brandão⁶, na época com 17 anos. A trama, narrada por um jovem portador de esclerose lateral amiotrófica (ELA), uma doença degenerativa e sem cura, aborda temas como a superação das dificuldades, o amor, o preconceito e a aceitação. No ano seguinte, 2017, essa obra ganhou um *spin-off* (uma história derivada) que também obteve grande sucesso: *A garota das sapatilhas brancas*, também escrito por Ana Beatriz Brandão. Os dois livros foram adaptados para o cinema brasileiro, com o título *O garoto do cachecol vermelho* (2019), pela JCG Filmes. A trama conta com atores da rede Globo, como Duda Nagle e Nanda Lisboa, e tem no elenco influenciadores digitais, como Leo Picon e Giovanna Chaves. Ana Beatriz Brandão começou a escrever aos 14 anos de idade de forma independente e hoje é a grande aposta da editora Record para o público juvenil.

⁵ Para mais informações, consultar a rede social Skoob. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/autor/27157-morgana-tavares>. Acesso em 10/05/2024.

⁶ Para mais informações, consultar entrevista com a autora na Rádio Nacional. Disponível em <https://radios.ebc.com.br/cotidiano/edicao/2016-12/jovem-faz-sucesso-com-livro-sobre-esclerose-lateral-amiotrofica>. Acesso em 10/05/2024.

Pode-se observar que esses livros mencionados de forma “completa” (título e autoria) têm em comum o fato de serem *best-sellers* juvenis, escritos por jovens autoras, a maioria nascida no final da década de 1990. A mais velha delas é Carini Rissi, de 1980, conhecida como importante representante do gênero *chick lit*, voltado para mulheres. As obras apresentam diálogos com a cultura das redes sociais, bem como com o universo dos influenciadores digitais, com as séries das plataformas de *streaming*, dentre outros nichos culturais muito apreciados pelos jovens. É válido ainda mencionar que essas obras não costumam circular no ambiente escolar como indicação de leitura obrigatória.

As mesmas questões discursivas foram propostas aos estudantes, porém voltadas para a literatura estrangeira. A primeira delas: “Cite até 3 livros estrangeiros que você recomendaria a um(a) amigo(a)”. Na tabela a seguir, apresentamos os livros que foram citados pelo menos cinco vezes.

Tabela 3: Livros de literatura estrangeira mais citados

<i>Harry Potter</i> , de J. K. Rowling	31 menções
<i>O pequeno príncipe</i> , de Antoine de Saint-Exupéry	12 menções
<i>Percy Jackson</i> , de Rick Riordan	10 menções
<i>A seleção</i> , de Kiera Cass	6 menções
<i>Diário de um banana</i> , de Jeff Kinney	5 menções
<i>As crônicas de Nárnia</i> , de C. S. Lewis	5 menções
<i>Crepúsculo</i> , de Stephenie Meyer	5 menções

Fonte: elaborado pela bolsista da pesquisa, Joelma da Silva Barata (2024).

Observa-se que, quando se trata de literatura estrangeira, a “pulverização” de obras diminui, ou seja, uma obra é citada por mais de um respondente. Apresentamos um breve comentário sobre as três mais citadas, começando com *Harry Potter*, de J. K. Rowling, com 31 menções. A saga, composta por sete livros, é um dos maiores sucessos literários juvenis desde o final da década de 1990 e foi adaptada para o cinema. Os filmes foram lançados entre os anos 2001 e 2011 e, na atualidade, a *Warner Bros* está desenvolvendo uma série, com cada episódio correspondendo a um dos livros. Apesar de se tratar de uma trama com mais de 20 anos, tempo considerado grande para o sucesso de um *best-seller*, observa-se que ela continua despertando o interesse dos jovens, renovada por novas

edições e pelo diálogo com mídias digitais. Destaca-se que a autora sempre conversa com seus fãs por meio das redes sociais, mantendo o interesse pelo personagem principal sempre aceso.

Em segundo lugar, com 12 menções, temos *O pequeno príncipe* no rol de livros preferidos. Sucesso no mundo todo, a obra foi traduzida para mais de 250 idiomas e alcançou milhões de cópias vendidas. Em 2023, completou 80 anos e continua sendo citada por leitores de muitas gerações. Logo em seguida, com 10 menções, encontra-se *Percy Jackson*, de Rick Riordan, uma trama composta por sete livros de aventura, romance, suspense e fantasia. O escritor estadunidense busca na mitologia grega a inspiração para suas histórias. Com milhões de cópias vendidas, a obra é um *best-seller*. O sucesso das vendas fez com que o primeiro livro da série fosse adaptado para o cinema em 2010: *Percy Jackson & os Olimpianos: o ladrão de raios*. A plataforma de *streaming Disney Plus* produziu uma série para a saga, sendo cada um dos livros uma temporada. Esse fértil diálogo entre as sagas literárias e as séries continua muito presente nas demais obras citadas, aproximando os verbos “ler” e “maratonar”, pois todas elas (*A seleção*, *Diário de um banana*, *As crônicas de Nárnia*, *Crepúsculo*) têm continuidade e estão em plataformas de *streaming* ou foram adaptadas para o cinema.

Pelas obras mencionadas, depreende-se que os jovens pesquisados têm maior familiaridade com a literatura estrangeira, pois as citaram com mais facilidade. Embora o número de obras estrangeiras citadas apresente uma menor pulverização de títulos, apenas uma pessoa foi capaz de citá-las de forma completa (título e autoria), respondendo à pergunta aberta: “Cite 3 obras de literatura estrangeira que você indicaria a um amigo.”

As obras citadas foram: *Transformando garotas em monstros*, de Amanda Lovelace, *Diga sim ao marquês* — (*Castles ever after* livro 2), de Tessa Darc e *A razão do amor*, de Ali Hazelwood. Os temas dos livros pertencem a um universo semelhante: a primeira obra citada apresenta como temática “relacionamento abusivo”, e a autora, americana, é considerada um fenômeno no *Instagram* também com o gênero poesia. A segunda autora, Tessa Darc, é americana, escreve romances bem-humorados, feministas e geralmente seus livros apresentam uma continuidade, aproximando-se das séries divulgadas nas plataformas digitais, um dos gêneros mais apreciados pelos jovens na atualidade. Por fim, Ali Hazelwood é italiana, uma leitora e escritora de *fanfiction*, sucesso no *TikTok*. Pode-se inferir que esse(a) jovem

que já tem suas preferências, aprecia obras que fazem o diálogo “literatura” e “redes sociais”, além de se interessar por temas que abordam o lugar da mulher na sociedade. Portanto, observa-se uma semelhança com o tipo de livro citado na questão referente a obras literárias nacionais, o que revela o perfil leitor dos estudantes. Provavelmente trata-se de alguém que lê por vontade própria e que declarou gostar de literatura; de um “leitor cultivado”, de acordo com a conceituação de François de Singly utilizada por Ceccantini (2020), e, talvez, de um leitor literário, de acordo com a definição de Graça Paulino (2004).

Considerações finais

Pelos dados selecionados para a análise neste artigo, podemos afirmar que, em um mundo em constante mudança, com novas tecnologias interferindo nos hábitos culturais dos jovens, ainda existe espaço para a literatura. E que literatura é essa? Embora o livro impresso ainda seja o suporte de leitura preferido pelos jovens, as obras literárias citadas, tanto as estrangeiras quanto as nacionais, apresentam um claro diálogo com as mídias digitais, as séries das plataformas de *streaming* e o cinema. Algumas obras são publicadas pela primeira vez nessas mídias, como na *Amazon*, no *Instagram* e no *TikTok*. A *Amazon* destaca-se pelo *Kindle Direct Publishing*⁷, uma plataforma para publicação de *e-books* de forma independente e gratuita. Essa forma de publicar tem ampliado significativamente o mercado editorial, tanto o brasileiro quanto o estrangeiro, fazendo com que jovens desconhecidos tornem-se escritores famosos em pouco tempo, a depender do sucesso de suas obras, como ocorreu com algumas das jovens autoras citadas pelos estudantes.

Como pudemos constatar, as formas de divulgação digitais de obras e autores vêm contribuindo para que os livros se tornem *best-sellers*. Mas também podemos supor que determinadas características dessas narrativas, com temas que despertam o interesse dos jovens e construção textual que contribui para uma leitura mais fluente, entre outros aspectos, fazem parte das obras que vêm sendo caracterizadas como *best-sellers*

7 Os assinantes da *Amazon* baixam gratuitamente os livros e os não assinantes pagam um pequeno valor para ter acesso a eles. Para mais informações consultar https://kdp.amazon.com/pt_BR/

juvenis. Esses livros têm encontrado nas plataformas digitais um excelente meio de divulgação, não dependendo, assim, de uma indicação escolar. Paulino (2004, p. 47-62), em pesquisa desenvolvida sobre preferências de leitura de jovens, já denunciava o grande abismo que separa o interesse dos estudantes da leitura exigida na escola, onde não há possibilidade de escolha pessoal. Além disso, sem deixar de considerar a importância dos clássicos, a pesquisadora destaca como polêmicas as relações entre cânones literários e cânones escolares.

A maioria dos livros citados pelos estudantes e, principalmente, os citados de forma completa, com título e autoria, nos indica que os jovens têm sido mais influenciados pelas mídias digitais do que pela escola. Essas plataformas têm sido mais eficientes do que nós, professores, para sugerir leituras e os anos de pandemia, por terem aumentado o contato dos estudantes com as telas, podem ter intensificado o envolvimento dos jovens com o que é disponibilizado nessas mídias.

Os resultados da primeira etapa de nossa pesquisa apresentados neste artigo não nos permitem responder todas às perguntas propostas, mas, a partir deles, novas questões podem ser feitas. Como contribuir para o letramento literário dos jovens do século XXI, ampliando suas referências estéticas e dialogando com a bagagem literária que trazem? Como garantir que obras clássicas importantes de nosso patrimônio cultural façam parte do “direito à literatura” que tanto defendemos? A realização de uma avaliação-diagnóstica da turma com o intuito de conhecer o perfil leitor dos estudantes é um bom ponto de partida. A partir desse conhecimento, o professor pode adotar metodologias comprometidas com práticas não excludentes de formação de leitores, que contribuam de fato para o letramento literário dos jovens leitores.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Em CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas cidades, 2004.

CECCANTINI, João Luís. Por onde andará a literatura infantil e juvenil brasileira? In: FAILLA, Zoara (org.) *Retratos da leitura no Brasil — 5*. (2020). Brasília: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

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

CRUZ, Juliana Leopoldino de Souza. *O meu pé de laranja lima: do broto ao fruto a recepção da obra de José Mauro de Vasconcelos por diferentes gerações*. Mestrado em Letras — Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 128. 2007.

DAMASCENO, Márcia de Souza, VALÉRIO, Cláudia Lúcia Landgraf e MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. Leitura em meio à pandemia da Covid-19: o que os estudantes estão lendo durante o isolamento social. *Revista Panorâmica*, v. 35 – jan./abr. 2022, p. 118-133.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. Em *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.

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

RODRIGUES, Robert Reiziger de Melo e BALZAN, Carina Fior Postinger. A leitura em tempos de pandemia: um estudo de caso sobre as práticas de leitura realizadas na Biblioteca Pública Castro Alves. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, v. 8, n. 2, Número Especial — LETRAS IFRS, p. 97-116, ago. 2023.

A leitura dramática e a formação de leitores: uma proposta para sala de aula

Claudson Faustino*
José Hélder Pinheiro Alves**

Resumo

A formação de leitores de obras literárias constitui-se um desafio constante da escola. Nesse contexto, a leitura do texto dramático quase sempre ausente da formação de leitores, constitui-se numa alternativa. Nosso objetivo é propor uma vivência de leitura dramática de um fragmento da obra *Romance do conquistador*, de Lourdes Ramalho. Para tanto, lançamos mão de procedimentos de leitura oral que enfatizam a busca, através da repetição, de entonações, tons, pausas, andamentos, dentre outros recursos de estímulo literário. Teoricamente nos respaldamos nas reflexões sobre a formação de leitores em Marinho e Pinheiro (2012), Bordini e Aguiar (1988) bem como nas indicações e relatos de vivências de leitura dramática trazidos por Pascolati (2020), Stanislavski (1988) e nas indicações de Bajard (2007). Destacamos a importância do debate sobre questões que a obra suscita bem como sobre as diferentes possibilidades de realização oral do texto.

Palavras-chave: leitura dramática; formação do leitor; Romance do conquistador; Lourdes Ramalho.

* Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Especialista em Linguística e Ensino de Textos também pela UFRN. Mestrando em Linguagem e Ensino pela UFCG. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9989-3643>.

2 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Letras - Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Literatura Brasileira pela UFMG. Professor Titular de Literatura Brasileira Universidade Federal de Campina Grande, PB, onde atua no PPGLE-UFCG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4304-7178>.

Dramatic reading and the formation of readers: a proposal for the classroom

Abstract

Training readers of literary works is a constant challenge for schools. In this context, reading dramatic texts, which are almost always absent from the training of readers, is an alternative. Our aim is to propose a dramatic reading experience of a fragment from *Romance do conquistador*, by Lourdes Ramalho. To do this, we use oral reading procedures that emphasize the search, through repetition, for intonations, tones, pauses, tempos, among other literary stimulus resources. Theoretically, we relied on the reflections on the formation of readers by Marinho and Pinheiro (2012), Bordini and Aguiar (1988), as well as the indications and reports of dramatic reading experiences by Pascolati (2020), Stanislavski (1988) and Bajard (2007). We emphasize the importance of debating the issues that the work raises, as well as the different possibilities for oral realization of the text.

Keywords: dramatic reading; reader education; *Romance do conquistador*; Lourdes Ramalho.

Introdução

As exigências de formar leitores estão sempre presentes na prática de professores(as) e demais mediadores de leitura. No entanto, na maioria das vezes, nem a formação acadêmica oferecida pelas Universidades, nem as instituições que ordenam o ensino, como Secretarias de Educação, oferecem uma formação adequada e condições materiais que contribuam para realização desta tarefa.

Sugerimos, nesse sentido, não limitar a experiência de leitura do aluno somente ao indicado nos livros didáticos ou nos textos canônicos. Dessa maneira, é possível fazer uma espécie de cruzamentos entre o oral e o escrito, entre o popular e o erudito, trabalhando diversos recursos de sonoridade, de acordo com as temáticas, as tipologias e os gêneros literários.

A experiência de leitura de textos teatrais — a denominada literatura dramática — nos induz a pensar sua contribuição na formação de leitores. No entanto, há que se lançar mão de procedimentos de leitura oral para se conseguir envolver os leitores em formação, contribuindo para que se tornem sujeitos de sua leitura.

Embora lancemos mão de procedimentos comuns na leitura teatral, acreditamos que eles também podem ser acionados na leitura de outros gêneros literários, como a poesia, a narrativa e a literatura de cordel. Propomos, neste artigo, um percurso de leitura dramática a partir de um trecho da peça *Romance do conquistador*, da autora paraibana Lourdes Ramalho.

Lourdes Ramalho¹, a dama da dramaturgia do Nordeste, tem o seu nome como referência na história do teatro brasileiro. Apesar de ter nascido em Jardim do Seridó, Rio Grande do Norte, a dramaturga acabou sendo a representação do teatro paraibano, sobretudo campinense, entre os anos 1974 – 2003. A autora vem de uma família de artistas e educadores: mãe professora e dramaturga, bisavô violeiro e repentista e tios atores, cordelistas e violeiros. Os textos ramalhianos giram em torno de uma dramaturgia (nordestina) moderna, que aborda um contexto regional, com ênfase sobre representações de hábitos, linguagens e culturas tradicionais do Nordeste brasileiro.

1 Fundadora do Centro Cultural Paschoal Carlos Magno (1974) e do Theatro Anna Brito (1987), em Campina Grande-PB, a autora iniciou o seu primeiro ciclo de dramaturgia, escrevendo as peças como *Fogo-fátuo* (1974), *As velhas* (1975), *A feira* (1976), *Os mal-amados* (1977) e *A eleição* (1977), e o segundo ciclo com *O Romance do Conquistador* (1991), *O Trovador Encantado* (1999), *Charivari* (1999), *Presépio Mambembe* (2001), e *Giomar filha da mãe* (2003). (Andrade e Maciel, 2011).

O *Romance do Conquistador* é um texto híbrido que junta os elementos da literatura de cordel com o teatro popular. Ora há a narração dos acontecimentos, ora há diálogos das personagens. As ações, os acontecimentos se apresentam, portanto, em diálogos em versos de sete sílabas, as denominadas redondilhas maiores, comuns na literatura popular em geral e na literatura de cordel.

Dividida em quadros, o *Romance do conquistador*, como já apontado por mais de um pesquisador², dialoga tanto com a tradição do mito Don Juanesco quanto com a do herói pícaro, ambos de tradição ibérica. O fato de ser dividida em quadros, não em cenas ou em capítulos, além de apontar para a liberdade criadora da dramaturga, favorece a movimentação das personagens, o que é fundamental para o modo como o enredo se desenrola. Embora seja uma obra dramática, temos a presença, nalguns quadros, do narrador, que situa cenas e emite pontos de vista sobre personagens e situações.

O *Romance do Conquistador* (1991), de Lourdes Ramalho, é uma peça teatral dividida em sete quadros em que comparecem trinta e quatro personagens. Do ponto de vista da construção, a peça modelo da literatura popular de cordel, estruturada em sextilhas setissilábicas. A ação narrativa acontece em um ambiente nordestino, sobretudo a feira. Uma vez que são apresentados elementos característicos dessa região, porém a autora utiliza nomes fictícios para denominar alguns lugares. Sem marcadores temporais, o texto não apresenta com precisão o tempo da narrativa, mas segue uma linearidade, mostrando uma escrita predominantemente no presente.

A escolha do *Romance do Conquistador* se deu por dois motivos: o primeiro, pela experiência de leitura, por termos um apreço pelo teatro de cordel dessa autora; o segundo diz respeito às questões sociais e cotidianas que a obra, construída num padrão popular, traz o que contribui para possíveis encenações e debates no contexto escolar.

Leitura dramática: da leitura oral ao debate

A proposta de leitura dramática do texto teatral em cordel pode colaborar tanto para a apreciação de folhetos quanto da literatura em geral.

2 Para Andrade e Maciel (2011, p.15), *O Romance do Conquistador* "nasce precisamente da encomenda feita à autora dentro do Projeto de Incentivo à Dramaturgia de Cordel, desenvolvido em Campina Grande."

Entendemos por leitura dramática aquela em que se busca ao máximo dar, oralmente, expressão às palavras, às frases, às falas das personagens. Segundo Pascolati (2020)

Definição estrita de leitura dramática seria uma espécie de oralização ou vocalização de um texto dramático, praticamente uma leitura em voz alta com distribuição de vozes, centrada no texto e na voz, sem recorrer a aparatos cênicos como cenário, figurino e iluminação. (Pascolati, 2020, p. 59)

O professor mediador de uma experiência de leitura literária pode acionar alguns recursos da leitura dramática para proporcionar uma experiência estética do texto. Os alunos serão espécies de atores. De acordo com Pallottini (2015, p. 22): “os atores nada mais fazem senão representar personagens, fazer de conta que são outras pessoas que não eles próprios e, através dessas pessoas ficcionais, veicular uma peça de teatro”.

Em face disso, o professor também é um artista quando usa os recursos das palavras para apresentar e representar o texto, o conteúdo e as teorias aplicadas em sala de aula. Ele pode, por sua vez, abordar de forma lúdica e bem-humorada qualquer texto literário. Seja um poema lido em voz alta, seja um conto de terror através de uma narração, criando uma situação de suspense através da voz, seja a dramatização de cordel através da performance de voz e de corpo. O conceito de performance da voz foi devidamente estudado por Eliana Kefalás Oliveira (2018), no ensaio “O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa”. Ela propõe mapas de leitura com poemas que pode ser realizado por diversas vozes. Para a autora,

A ideia do mapa é reiterar, no ato de leitura, a noção de jogo do texto, permitindo que o aluno leitor leia-o e releia-o, percorrendo vias diversas de compreensão analítica, de modo a perceber a voz como meio de evidenciar caminhos de interpretação do texto. (Oliveira, 2018, p. 255).

Da maior importância, neste trabalho, é o despertar para o valor das palavras, para seu sentido, sua sonoridade e o contexto em que se encontra. Lembra-nos Stanislavski, importante diretor de teatro russo do século passado, que “As palavras, e a maneira de dizê-las, são muito mais

reveladoras em cena do que na vida real”. E pergunta: “Que valor pode ter todas as sutilezas da emoção, se forem expressas numa linguagem medíocre?” (Stanislavski, 1988, p. 72).

Explorando essa potência das palavras, pode-se favorecer a interação entre os alunos. Eles acabam criando um ambiente propulsor de conhecimento, através das suas escolhas, seus atos e suas consequências, que são exemplos de ações – ou acontecimentos – que constituem uma trama teatral. O texto envolve as emoções de cada leitor e o professor mediador vai se transformando em um ator e um autor do ensino-aprendizagem.

No entanto, para isso, é necessário discutir o contexto da obra, conversar sobre as diferentes falas, imaginar uma caracterização para cada personagem. Busca-se, para efetivar este percurso, as contribuições da arte dramática, não com o intuito da montagem teatral, mas como instrumento de aproximação, diria mesmo de adentramento aos textos literários. E também conhecer minimamente a autoria da obra que está sendo lida. Trata-se de uma atividade complexa, que demanda tempo, dedicação, mas que pode ser, no percurso e ao final, bastante prazerosa. O *Romance do Conquistador* é um teatro de cordel em que a autora, Lourdes Ramalho, brinca com as palavras, criando novos sentidos, sons e ritmos que provocam uma sequência de falas bem-humoradas. Além disso, o texto aproxima o leitor de um ambiente cultural nordestino.

A peça em si pode provocar diversos debates que contribuirão para o ensino-aprendizagem. O texto aborda um universo que é caracterizado por preconceitos, machismos, corrupções e mentiras. Nesse contexto, o personagem pobre necessita levar vantagens em cima do personagem rico para poder sobreviver, sendo por sua vez, ardiloso, trapaceiro e vingativo. Dessa forma, conseguimos também perceber isso em outros textos literários, através de outros personagens caricatos da nossa literatura popular, como: João Grilo, Pedro Malasartes e Cancão de Fogo³. São heróis ou anti-heróis de uma camada social oprimida e explorada que sobrevivem diariamente.

D. João Conquistador do Agreste, personagem criado por Lourdes Ramalho, não é diferente desses tradicionais da literatura de cordel. Aqui o professor pode trazer um debate comparativo entre ele e aqueles personagens. O *Romance do Conquistador* pode ser trabalhado com outras obras literárias, como cenas de *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna ou folhetos da literatura de cordel, textos que vão enriquecer ainda mais a leitura oral e o debate na sala de aula.

³ Os folhetos em que estes personagens aparecem são, respectivamente: *As proezas de João Grilo*, João Ferreira de Lima e João Martins de Athaide.

Presepadas de Pedro Malasartes, Francisco Sales Arede e *A vida de Cancão de Fogo e seu testamento*, de Leandro Gomes de Barros.

A leitura dramática na sala de aula traz um contexto que instiga a curiosidade, estimulando o leitor, provocando um sentimento de pertencimento cultural. Quando envolvido com a história, cria-se um sentimento de revolta, torcida e empatia por cada personagem. É um caso de amor e ódio que o texto literário pode provocar no leitor.

Romance do Conquistador: proposta de um roteiro de leitura

O *Romance do Conquistador* apresenta um narrador personagem, vendedor de folhetos de cordéis, contando diversas histórias, entre elas a de D. João Conquistador do Agreste. A peça é composta por 7 Quadros, cada um com um título. O primeiro, denominado “Apresentação”, se inicia com um narrador anunciando seu produto, ao modo dos antigos vendedores de folhetos nas feiras nordestinas, fenômeno comum até meados do século XX:

Narrador: — Ilustríssimo feirante
Aproximai-vos sem medo
Vinde escutar estórias
De heroísmo e degredo,
De desespero e de glória,
De sacrifício e folguedo!

— Temos aqui um romance
Do Pavão Misterioso!
— Da moça que se beijo
Com um jumento horroroso!
Das presepadas do Diabo
Com um Padre Virtuoso!

(Ramalho, 1991, p. 5)

A seguir, vários folhetos são indicados através de perguntas dos personagens-feirantes, como: “—Tem o folheto engraçado/ Do divórcio no sertão?”, ou “— Tem o cordel da Besta-fera/ quando com o Cristo encontrou” ou ainda: “—Tem o verso da velhinha/ entrevada, cega e mouca?” (Ramalho, 1991, p. 5). Os personagens principais são o Narrador, João, Zilda, Zefa, Rita, Zé, Homem, Mulher e o Prefeito. João pode ser considerado a personagem principal que tem Zilda como companheira, uma espécie de vidente que o acompanha nas aventuras/desventuras. As personagens assumem diferentes cenas, e outras personagens.

Há, por certo, várias nuances postas nas ações que se desenrolam nos Quadros que o resumo do enredo não aponta. No entanto, como o interesse aqui não é favorecer imediatamente a peça em sua totalidade, antes, é de ir explorando-a em suas partes, o referido resumo situa o leitor que a posteriori também terá acesso ao desenrolar do enredo.

Imaginemos este exercício de leitura dramática do quadro 2, da peça *Romance do conquistador*, de Lourdes Ramalho, denominado “Barraca da Zefa”. Neste quadro a personagem João se apresenta, como vendedor de folhetos de cordel, esfomeado, querendo emplacar sua venda para angariar fundos para matar sua fome. Agora passemos à leitura das primeiras estrofes do Quadro 2⁴ e, a seguir, propomos um roteiro de aproveitamento do texto.

Quadro 2 – Barraca da Zefa

- Narrador — Vai começar a estória
de D. João Conquistador!
— Gabola, malandro nato,
que no engordo foi doutor!
— Das barganhas candidato
com muita honra e louvor.
- Joca — João só conjugou na vida
os verbos mentir, brincar!
- Rita — Dormir, comer, dar o golpe,
meter, enganar, trepar!
- Narrador — E correr atrás de um sonho
misterioso, Guiomar!
- Narrador — Eu peço vossa atenção!
Dou sinal de largar!
- Joca — Sustentem o coração!
A coisa vai complicar!
- Narrador — E depois de muita ação
venham os folhetos comprar!
- Canto — Chega, chega, minha gente!
Venham os folhetos comprar!
O romance de D. João
e a perigosa Guiomar!
— E bata o pé na poeira
que a coisa vai começar!
- Zefa — Olhe a barraca da Zefa!
Tem almoço e tem jantar!
— Tira-gosto com fartura
e cana para embebedar!
- Rita — Tem tripa assada, bem dura?
- Zefa — É só experimentar!

(Ramalho, 1991, p. 6)

4 O quadro é composto de 25 estrofes, o que favorece permanecer mais tempo na leitura e releitura. Transcrevemos apenas as cinco iniciais, mas a proposta apresentada deve contemplar todo o Quadro.

A partir do quadro acima transcrito em algumas estrofes, partiremos agora para a formulação de um roteiro de leitura oral. O objetivo é favorecer, ao máximo, a descoberta e construção de possibilidades expressivas do texto. Uma hipótese de trabalho a partir deste quadro, poderia seguir o roteiro abaixo. No entanto, a ordem de abordagem pode ser modificada, a depender dos participantes e do professor ou outro mediador. Não indicamos um ano específico para realização desta sugestão, mas acreditamos que a partir do 9º ano e em todo Ensino Médio, a experiência pode ser realizada. Também nas diferentes séries do EJA pode-se propor este modelo de leitura.

O professor mediador, pode realizar com a turma, um diálogo sobre cenas de feiras. As feiras no interior do sertão são um espaço com uma grande diversidade cultural. Locais onde há trocas de experiências e de vivências sociais e culturais, normalmente transitadas por pessoas simples que fazem compras e vendas de mercadorias. De acordo com Gonçalves:

A feira se massificou pela oportunidade de ocupação de parcela da população sem emprego e também pela possibilidade de abastecimento com aquisição de mercadorias de preços acessíveis, principalmente, no final de feira, momento em que os valores dos produtos eram mais baratos. (Gonçalves, 2018, p. 93)

Diante disso, o professor pode estimular diversas perguntas, tipo: conhecem alguma feira? Costuma frequentá-las? Se não, conhecem alguém que frequenta? Ouvir possíveis histórias dos alunos, discutir possíveis questões de caráter mais social, cultural, econômico e religioso, que podem contribuir para a aprendizagem escolar.

Após esta conversa inicial, o professor pode trazer o texto do quadro 2 e dialogar sobre a possível distribuição das personagens que compõem o trecho da obra. Inicialmente, fazer uma leitura branca, que é voltada para o teatro e a dramatização (queiramos ou não a primeira leitura é sempre pouco expressiva). Feita esta primeira leitura, conversar com o grupo sobre cada personagens: o que os caracteriza? Por exemplo, Zefa: suas ações, suas falas indicam vários caminhos de leitura expressiva. Perguntar se conhecem alguém que lembre a personagem ou se leram ou assistiram alguma história em que haja personagens que lembrem a Zefa. O mesmo pode ser feito com os demais personagens.

Realizada essa discussão, passar à releitura em voz alta, sempre do quadro 2. A partir de então, pode-se ir parando, repetindo, exercitando diferentes tons e alturas. Encontrar o tom adequado é sempre um desafio que precisa ser enfrentado. Como lembra Stanislavski (1988, p. 120), o tom pode ser “suave e alegre”, “triste ou perturbado ou ansioso”. Poderíamos acrescentar ainda: irônico, apelativo, dentre outras possibilidades. Por exemplo, Zefa falaria mais alto, de modo mais solto, desbocado? E Rita, como seria seu modo de falar? E Joca, se diferencia dos demais? Em que sentido? E como isso poderá se refletir no seu modo de falar? João, parece ser uma figura central da cena? O que o caracteriza e como ele pode ser interpretado? A estrofe transcrita abaixo, como poderia ser dita? (Os vários participantes podem e devem tentar dar expressão ao trecho):

— Está me dando tremedeira
E suor frio – que horror!
— A barriga em roncadeira
No espinhaço encostou!
— O sul frechou a fronteira,
Pois nunca mais trabalhou!
(Ramalho, 1991, p. 6)

Uma orientação neste percurso de leitura oral para os mediadores pode ser a retomada dos tópicos conceituais propostos por Bajard (2007, p. 50-51). Ele denomina os vários tópicos de “Características da sonoridade”, destacando: 1) **Volume**, que “se adequa à situação dos ouvintes (número, distância), à espacialidade do texto (grito ou cochicho do personagem) e à afetividade nele manifestada (temor, ternura.” 2) **Altura**: “É marcada pelas características da voz do mediador: a mulher, por exemplo, possui uma voz mais alta do que a do homem”. 3) **Timbre**: “é agudo, quente, seco, curto, etc.” 4) **Acento**: refere-se ao destaque se dá à palavra: “intensidade, duração, volume — atribuído a uma sílaba.” O autor destaca ainda as “Pausas entre segmentos do texto, regulando o fluxo da voz, suscitando antecipações, exacerbando suspense.” O professor que não tenha tido uma experiência mais teatral com a palavra, poderá exercitar com os leitores em formação, a partir destas elucidações, vivência significativa. Não esquecer que, muitas vezes, o

texto dramático traz algumas destas orientações através das “rubricas” ou “didascálias” embora na peça em destaque estes recursos não apareçam.

Um cuidado específico, por se tratar de texto em verso, são as pausas finais dos versos, para não perder a musicalidade das rimas. Aqui — ou antes — pode-se conversar sobre o fato de o texto ser todo composto por sextilhas que rimam o segundo, quarto e sexto verso. Atenção para este aspecto formal que pode ajudar também na expressão oral. Mas também atentar para o modo de dizer certas palavras: por exemplo, “tremedeira”, pode ser oralizado de um modo expressivo, como que mimetizando o seu sentido, quase separando as sílabas. E até mesmo de modo performático, como que dizendo e realizando a ação de tremer.

Ao longo da leitura do quadro, pode-se alternar os (as) leitores (as). Isto é, sugerir mudança de personagens, ou seja, quem leu a fala de uma personagem, ler de outra. Esse exercício pode contribuir para se ter uma percepção mais cuidadosa da cena como um todo e das peculiaridades de cada fala pelos diferentes leitores. Lembremos aqui que expressões desconhecidas devem ser pesquisadas para não se perder o sentido contextual. E no caso, pode haver muitas expressões que passam ao largo da experiência de jovens leitores, sobretudo de outras regiões do país.

Uma possibilidade é a de os alunos desejarem construir também uma caracterização física para cada personagem. Mas aí demanda mais tempo e o interesse aqui não é propriamente uma montagem acabada. No entanto, nada impede de se criar certos gestos, certo jogo de corpo. Também nada impede que, estimulados por esses exercícios de leitura oral, queiram encenar certas partes da peça e apresentá-la no contexto escolar.

Como os leitores que não conhecem ainda a obra em sua inteireza, pode-se, agora, conversar sobre como vão se desenrolar as próximas cenas. Quais destes personagens vão ganhar mais projeção ou não? Se surgirão outros personagens. Se o espaço em que as ações ocorrerão serão as mesmas, etc. Que temas serão postos. Aliás já pode-se ter discutido, por exemplo, o problema da fome.

Após esse percurso, que chamamos de exploratório, das possibilidades de realização oral do quadro 2, pode-se definir quem lerá o quê e partir até para rápidas apresentações em outras salas. Cada contexto é que vai definir se se vai fazer apresentações. Ou ainda, se vai explorar outros quadros da peça

para posteriores apresentações. Lembrando que na leitura dramática não há a necessidade da marcação de palco e nem do ato de decorar os textos.

Uma vivência como esta se desdobrará em uma ou mais aulas, a depender do envolvimento da turma. Por certo, muitos vão se interessar pelo desenrolar do enredo, o que revela envolvimento com a leitura. É aconselhável que se discuta, com os alunos envolvidos, sobre o trabalho realizado: o que acharam desta experiência de dar voz a uma personagem? Ouvir a percepção de cada um e buscar valorar o percurso, bem como tomar consciência das dificuldades encontradas pode contribuir para outras experiências leitoras.

Por certo, à medida que for adentrando no texto, os alunos podem ter uma compreensão mais profunda das personagens, de seus dramas, de seu modo de ser, de seus destinos. Neste sentido, acreditamos que a vivência favorece uma experiência estética em toda sua significação. Experiência estética, no âmbito da leitura literária, é um conceito complexo que destaca as repercussões que a leitura pode ter sobre os sujeitos leitores.

O leitor usa a sua criatividade inconscientemente, produzindo uma realidade consciente e renovando uma percepção de mundo diante da sua nova experiência. A obra possibilita o leitor ser livre pela própria experiência estética, criando e vivenciando assim a sua própria realidade. Como assegura Petit,

ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar. (Petit, 2009, p. 37)

Destacamos aqui esta possibilidade de o leitor criar a sua própria obra e renovar sua percepção do mundo, contribuindo para que se possa ter uma experiência estética no contexto escolar. Neste sentido, quando se favorece a vivência de experiência estética, está-se contribuindo para formar leitores, estimulando o diálogo, o confronto entre a vida e a literatura.

Tendo em vista que a peça é composta por 7 Quadros, outras vivências poderão ser realizadas seguindo os mesmos passos acima indicados. O que

irá diferenciar são as falas e ações que não são as mesmas e que solicitarão novas realizações orais, novas percepções sobre a realidade representada.

Uma vivência como esta pode ser realizada no âmbito da sala de aula, com a participação de um número significativo de alunos (as). Após a vivência, poder-se-á ler toda a peça em sala e, posteriormente, dividir a turma para leitura de quadros específicos. Esta leitura poderia ser seguida de debates sobre temas e situações apresentadas. Por exemplo, posturas e ações das personagens seriam discutidas. Cada leitor teria total liberdade de expor seu ponto de vista. E se criaria um clima de debate, sempre respeitoso, mas marcado pela argumentação e exemplificação do que se está dizendo. Sobre o debate,

Lembra-nos Bordini e Aguiar, ao apresentarem propostas de abordagem de obras a partir do método recepcional, que:

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Por conseguinte, são sempre cotejados textos que pertence ao arsenal de leitura do grupo com outros textos, documentos de outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abordando temáticas variadas. O processo de trabalho apoia-se no debate constante, em todas suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. A materialização dessa constante fazer presentifica-se na produção de textos pelo estudante, os quais passam a tomar do acervo a ser questionado. Desenvolvem-se, assim, as noções de herança e participação histórico-cultural. O método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História. (Bordini e Aguiar, 1988, p. 86).

Por certo, a prática do debate se diferencia bastante da postura professoral, meramente expositiva, que não considera a voz do outro, que se coloca sempre como autoridade. Destaque-se, conforme a citação, a interação que o debate permite entre os leitores, e, no caso de uma apresentação para outras turmas, entre as diferentes séries da escola.

O treinamento com o quadro 2 poderá ajudar a construir uma experiência mínima que passa a ser mobilizada nas outras leituras. Os temas serão levantados pelos leitores a partir da leitura dos quadros. Por

exemplo, a fome, que aparece já no primeiro quadro. Que informações os jovens leitores têm sobre este grande problema presente no mundo inteiro? E no próprio contexto em que estão situados?

Considerações Finais

O teatro de cordel está associado à cultura popular. As aulas dramatizadas podem trazer um ambiente cultural no contexto escolar, sensibilizando os jovens, e manifestando os seus interesses em participar desses jogos teatrais, das performances poéticas, dinâmicas de grupos e roteiros de leitura. Dessa forma, a dramatização da literatura de cordel consegue dialogar com os horizontes de expectativas dos jovens leitores, criando assim, um sentimento de aproximação e pertencimento.

Pensando nisso, a nossa intenção foi provocar uma reflexão e trazer uma sugestão de roteiro de leituras para o ensino do teatro de cordel em sala de aula. O docente, enquanto mediador da leitura literária, pode oportunizar o conhecimento e aproximação de manifestações populares através da leitura dramatizada, performática. Além disso, o nosso trabalho trouxe estratégias de leituras performáticas que podem ser exploradas pelos profissionais da educação. Lembrando que esse roteiro de leitura pode ser adaptado de acordo com a necessidade e a realidade escolar, contribuindo, portanto, para instigar ainda mais a percepção e a vivência que favorece uma experiência estética com diferentes leitores.

Dessa forma, o *Romance do Conquistador*, de Lourdes Ramalho, é um texto que possibilita trazer essas manifestações populares. Trazer também debates críticos relacionados com as falas preconceituosas, machistas e mentirosas de alguns personagens. Trazer jogos e brincadeiras de apresentação e representação dos comportamentos e dos diálogos de cada personagem.

A ideia de sugerir um roteiro de leitura para ser trabalhado no contexto da sala de aula precisa ser compreendida não como um receituário, mas antes como pistas para fazer com que o teatro de cordel possa ser vivenciado pelos leitores. Para Marinho e Pinheiro (2012),

Sugestões a gente ouve, adapta à nossa realidade, desconfia delas, esquece-as, retoma noutro momento, recria, inventa outras. Elas são, portanto, pontos de partidas, e servem, sobretudo, para o professor ou professora que ainda não tem uma experiência acumulada de atividades nesse âmbito. (Marinho e Pinheiro, 2012, p.127).

Dessa maneira, os roteiros de leitura a partir da dramatização do cordel possibilitam explorar expressões desconhecidas no texto, trabalhar a memorização, os jogos de improvisações, as performances e as vocalizações dos leitores. A leitura dramatizada pode proporcionar uma boa experiência estética do texto literário, prevalecendo assim, um ambiente harmonioso, lúdico e prazeroso.

Referências

ANDRADE, Valéria; MACIEL, D. A. V. (org.). *Por uma militância teatral: estudos de dramaturgia brasileira do século XX*. João Pessoa / Campina Grande: Ideia / Bagagem, 2005.

AREDA, Francis Sales. *As palhaçadas de Pedro Malazarte*. Bezerros, 2004.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BARROS, Leandro Gomes de. *A vida de canção de fogo e seu testamento*. Fortaleza: Imeph, 2016, v. 2 32 p.

BORDINI, M. da Glória, AGUIAR, V. Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

GONÇALVES, Luiz Antonio Araújo; “A Feira e suas Manifestações Socioespaciais no Nordeste Brasileiro”, p. 53 -96. In: *A Metamorfose das Feiras Nordestinas: a Inserção da Confeção Popular*. São Paulo: Blucher, 2018.

LIMA, João Ferreira de. *As proezas de João Grilo*. São Paulo: Editorial Cunha Ltda, 1948, p. 03-34.

MARINHO, Ana Cristina e PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola).

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia Performativa. In: Carvalho, Milreu, Santos e Oliveira (org). *Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogo com o ensino*. Campina Grande: EDUFPG; VI ENLIJE, 2018.

PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia: a construção do personagem*. São Paulo: Atica, 1989.

PASCOLATI, Sonia. *Leitura dramática no ensino superior: um relato de experiência*. In: GOMES, André Luís; MAGALHÃES DOS REIS, Maria da G. (org) *Encenar a leitura: relações cênico- midiáticas*. Campinas, SP, 2020.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *Teatro [quase completo] de Lourdes Ramalho*. Maceió: EDUFAL, 2011.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *O Romance do Conquistador*. Campina Grande: Centro Cultural Paschoal Carlos Magno, 1991.

STANISLAVSKI, C. *Manual do ator*. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Entre palavras e imagens: a linguagem rosiana recontada no livro-ilustrado *Sagatrissuinorana*

Gislene Ferreira da Silva*¹

Resumo

Nesse estudo destacamos o reconto como estratégia de letramento literário a partir da leitura de *Sagatrissuinorana* (2020). Escrita por João Luiz Guimarães e ilustrada por Nelson Cruz, a obra recria o estilo literário do escritor mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967) e atualiza o conto clássico, *Os três porquinhos* (2004) no diálogo entre texto e imagem. Assim, nessa leitura consideramos as perspectivas teóricas de Cosson (2016) sobre letramento literário e de Hunt (2010), sobre o livro-ilustrado. Ao descrever como a confluência entre a linguagem rosiana e as aquarelas contribuem para o letramento literário, compreendemos a importância do reconto na formação de leitores.

Palavras-chave: linguagem rosiana; letramento literário; livro-ilustrado; reconto.

* Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutoranda em Literaturas de Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora de Literatura Brasileira e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8805-5047>

Between words and images: Guimarães Rosa's language retold in the picture book *Sagatrissuinorana*

Abstract

This study examines the impact of retelling as a strategy for literary literacy, focusing on the award-winning book *Sagatrissuinorana* (2020), which received the 2021 Jabuti Prize for Children's Book and Book of the Year. The book, also recognized with several other honors, updates the classic narrative *The Three Little Pigs* for 21st-century readers. Written by João Luiz Guimarães and illustrated by Nelson Cruz, the work employs the literary style of João Guimarães Rosa to retell the fairy tale, creating a dialogue between text and image. The analysis incorporates theoretical contributions from Rildo Cosson (2016) on literary literacy and Peter Hunt's (2010) perspective on the picture book. By investigating how the Rosian language and Nelson Cruz's watercolor illustrations contribute to the recontextualization of the classic tale, this study highlights the importance of retelling in shaping literary readers.

Keywords: Guimarães Rosa's language; literary literacy; picture book; retelling;

Considerações iniciais

Às vezes, o homem pode ser o lobo do lobo.

João Luiz Guimarães e Nelson Cruz

Os sentimentos de perplexidade e impotência diante da destruição causada por um desastre ambiental são representados de forma impactante no livro *Sagatrissuitorana*. Vencedor do prêmio Livro Infantil e Livro do Ano, em 2021, na 63ª edição do Prêmio Jabuti, a obra também recebeu, entre outras honrarias, o Selo Distinção Cátedra Unesco de Leitura – PUC Rio (2020), o Prêmio Melhor Livro para crianças Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ, 2021) e integra a Biblioteca Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU, 2021)¹.

Sagatrissuitorana retoma o conto *Os três porquinhos* (2004) que conta as desventuras de três porcos que constroem casas de diferentes materiais e enfrentam um lobo que deseja destruir tudo e comer os famigerados suínos. Na narrativa do escritor, jornalista e roteirista carioca João Luiz Guimarães e do artista plástico e ilustrador Nelson Cruz, texto e imagem se entrecruzam para atualizar o clássico conto de fadas.

Assim, entre palavras e imagens, *Sagatrissuitorana* exhibe título e subtítulo intrigantes. Entre chaves, a expressão “reconto {à moda rosiana}” presente na capa, sugeriu-nos o estudo da obra na perspectiva do letramento literário (Cosson, 2016) que compreende o reconto como um registro da atividade de leitura literária. Durante essa pesquisa chamou-nos a atenção o fato de que o livro premiado adaptou o clássico infantil para os leitores do século XXI a partir da provocação realizada durante uma oficina de escrita realizada por João Luiz Guimarães em São Paulo. Em seguida, as ilustrações de Nelson Cruz vieram compor a obra.

Nesse contexto, o interesse pelo livro cresceu, instigando reflexões sobre o reconto como uma das estratégias do letramento literário (Cosson, 2016). Assim, nessa leitura consideramos as perspectivas teóricas de Cosson (2016),(2021)) sobre letramento literário e de Hunt (2010), sobre o livro-ilustrado. Ao descrever como a confluência entre a linguagem rosiana e as aquarelas contribuem para o letramento literário, compreendemos a

¹ Informação sobre os prêmios disponível em: <https://www.ozeeditora.com/sagatrissuitorana>. Acesso em: 15 jun.2024.

importância do reconto como estratégia privilegiada nessa abordagem. Assim, buscamos destacar, brevemente, a presença da linguagem rosiana utilizada na reescrita do clássico conto de fadas que, em diálogo com as aquarelas de Nelson Cruz, fazem de *Sagatrissuinorana* um livro-ilustrado (Hunt, 2010).

O reconto: registro da prática no Letramento Literário

Sagatrissuinorana é um exemplo de recriação de caráter estético. O texto da narrativa surge em um exercício de sala de aula realizado pelo autor João Luiz Guimarães em um curso de pós-graduação em Formação de Escritores realizado no Instituto Vera Cruz em 2020. Em diversas entrevistas, *lives* no *youtube* e encontros literários, o autor relata que a proposta de recriar uma história clássica foi a atividade final da disciplina Oficina de Literatura Infantil e Juvenil. Essa informação atesta a reescrita como uma estratégia de registro da leitura literária em sala de aula que promove o letramento literário e a formação de leitores, independente do nível de ensino.

Em Paradigmas do ensino da literatura, Cosson (2021) mostra que essa abordagem entende a leitura literária como um processo de “apropriação da literatura como construção literária de sentidos” (Cosson, 2021, p. 172). Na prática pedagógica, o letramento enfatiza não apenas a habilidade de decodificação, mas também a prática social e cultural que envolve o desenvolvimento da competência literária. Cosson (2021) também destaca a importância de proporcionar aos alunos experiências com diferentes gêneros e formas literárias:

A literatura é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós mesmos e o mundo em que vivemos. (Cosson, 2021, p. 177)

A atividade de reescrita convida à (re)construção de narrativas a partir de sua própria compreensão e interpretação, recriando o texto literário de acordo com as vivências e repertórios do leitor. Desenvolvendo

as habilidades de expressão oral e escrita e estimulando o debate crítico sobre os elementos narrativos e estilísticos que compõem as obras, a ação de recontar favorece a apropriação da linguagem que caracteriza os gêneros literários.

Nesse contexto, o reconto é uma atividade participativa que representa a culminância em uma sequência didática do letramento literário que envolve quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Assim, o reconto é uma das formas de registro do trabalho, momento da interpretação da obra e externalização da leitura, etapa importante da aprendizagem na qual o aluno pode estabelecer um diálogo entre leitores e comunidade escolar (Cosson, 2016, p. 68). Sendo o registro da prática, os alunos são incentivados a compartilhar sua interpretação da obra literária, reorganizando suas percepções pessoais e apropriando-se do texto em estudo. Assim, o leitor em formação se apropria das obras, recriando seus elementos estruturantes de maneira significativa, o que favorece a construção de uma relação pessoal com a literatura.

Tal qual observamos na forma narrativa de *Sagatrissuinorana*, o reconto é uma estratégia que tem se mostrado eficaz na promoção do letramento literário e na formação de leitores. Cosson (2012) sugere uma oficina de leitura literária chamada “Contos de fadas modernos” na qual explica a atividade:

O professor pede aos alunos que relembrem as histórias de fadas que conheçam e [...] entrega para cada grupo um ou dois bilhetes como nomes de objetos modernos para serem incorporados à história. Ao final, faz-se uma roda de leitura das histórias. É uma ótima atividade para introduzir a leitura de narrativas que reescrevem outras narrativas ou partem delas para gerar nova história, conto de fadas ou não. (Cosson, 2012, p. 124-125)

Essa estratégia tem como característica principal a inserção de elementos que atualizam a narrativa, criando um espaço de diálogo e interação em torno do texto. Ao atualizar a narrativa com aspectos da realidade e vivência dos alunos, eles tornam-se coautores de novas versões das histórias. Esse movimento amplia a relação do leitor com as obras e fortalece a identidade como produtores de sentido. Relendo e recontando as narrativas ele pode registrar suas impressões, interpretações e o contexto

em que a reescrita se desenvolve. A esse respeito, Tereza Colomer (2003) destaca a leitura literária como acumulação de repertório:

O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer seu significado próprio e único. (Colomer, 2003, p. 133)

Sagatrisuinorana retoma uma prática que atualiza o texto literário, tornando-o um espaço de interação e construção de significados entre o autor, o leitor e a obra. O reconto como gênero institui-se como estética singular, um novo espaço de interação. Ao dedicar o livro “à memória das vítimas das tragédias de Mariana (05/11/2015) e Brumadinho (25/01/2019), Minas Gerais, Brasil”, fica marcada a data do desastre ambiental e relembra a destruição ocorrida em Minas Gerais, homenageando todos que foram afetados, tal como os “os três porquinhos que porcavam” (Guimarães, 2020), vivendo suas vidas à espreita de um desastre sem precedentes na região.

A devastação ocorrida nas cidades mineiras às margens do Rio Doce foi provocada pelo desmoronamento das barragens do Fundão, em Bento Rodrigues, subdistrito da cidade de Mariana, e da Mina Córrego do Feijão, próxima ao município de Brumadinho, na região central do estado. O colapso das estruturas de exploração dessas duas jazidas de minério de ferro afetou diretamente outros 26 municípios e deixou em seu caminho um rastro de destruição com lama e luto, totalizando 291 mortes. A lama tóxica dos rejeitos destruiu tudo o que encontrou pela frente, causando danos irreparáveis ao rio Doce e seus afluentes, matando os peixes e outros animais da região, contaminando o solo e devastando a vegetação. Essa destruição é representada no reconto, pois os três porquinhos, o lobo mau, as casas e seu entorno, tudo é destruído, numa forte metáfora da realidade criminosa instaurada pela mineração.

Na apresentação dos autores do livro, as palavras do ilustrador Nelson Cruz traduzem a inquietação com a catástrofe: “mas como escapar do lobo-ambição, do lobo-usura, do lobo-riqueza, ou seja, como escapar da ganância do lobo-homem?” (Cruz *apud* Guimarães, 2020). Esse fato

empírico que perpassa a obra é inserido como o elemento novo da reescrita literária. Integrando leitura, a escrita, a análise e a apreciação estética em uma única atividade, a proposta faz com que o leitor reflita sobre a literatura, o meio ambiente e sua participação na sociedade.

O trabalho com a obra mostra que o registro de uma atividade de sala de aula pode despertar o interesse, a imaginação e o senso crítico em relação à realidade juntamente à imaginação propiciada pela metalinguagem instaurada pelo reconto. Isso se dá pela composição estética que dialoga com a influência de Guimarães Rosa ao mesmo tempo em que aponta para o fato empírico na dedicatória, evocado tanto na narrativa de João Guimarães quanto nas aquarelas de Nelson Cruz.

O reconto: {à moda rosiana}

Na história recontada da tradição oral inglesa, três porquinhos constroem casas de diferentes materiais na floresta para escapar do sopro destruidor do lobo. O primeiro faz a casa de palha, o segundo porquinho ergue uma casa de madeira e o terceiro porquinho edifica uma casa de tijolos. Quando o lobo encontra os dois primeiros e começa a destruir as casas, eles correm para a casa de tijolos que abrigará os três porquinhos e que resistirá à fúria do sopro do lobo. Em algumas versões da tradição oral, ao tentar derrubar a casa de tijolos onde estão reunidos os porquinhos, o lobo sobe na chaminé e queima sua cauda; em outra versão, cai na panela de sopa fervente.

A primeira publicação de *Os três porquinhos* aconteceu em 1890, pelo escritor australiano Joseph Jacobs, tornado-se popular na forma que o conhecemos hoje, a partir da publicação de *English Fairy Tales*. A história tem diversas versões cinematográficas e literárias, entre as quais podemos citar desde o desenho animado da Disney, de 1933, até versões contemporâneas que privilegiam a perspectiva do lobo como *A verdadeira história dos três porquinhos* (1991), do escritor estadunidense Jon Scieszka.

Em suas várias versões, as narrativas infantis encantam leitores de todas as idades e, por seu poder metafórico e simbólico, tem ampla circulação na aula de literatura, especialmente na educação básica. A literatura infantil

está profundamente associada à pedagogia, uma vez que as narrativas eram frequentemente concebidas para servir como instrumentos escolar. Sobre esse aspecto, Nelly Novaes Coelho (2000) observa que:

Expurgadas as dificuldades de linguagem; as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil, retiradas as situações ou os conflitos não-exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventureira ou exemplar...as obras literárias eram reduzidas em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo: atrair o pequeno leitor/ouvinte e leva-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar no campo do real ou do maravilhoso. (Coelho, 2000, p. 30)

Sagatrissuinorana mantém as características narrativas, estruturais e temáticas do conto de fadas que inspirou a escrita literária e conduz à reflexão sobre a natureza dos clássicos descrita por Ítalo Calvino (1998): “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.” (Calvino, 1998, p.12). Dessa perspectiva, os contos de fadas são narrativas que, ao serem recontadas e reinterpretadas, mantêm a relevância e importância, confirmando sua condição de clássicos no cânone da literatura mundial. Eles são referenciados, adaptados e integrados em outras formas de arte e mídia, tornando-se parte do repertório cultural compartilhado. Essa presença constante na cultura reforça a ideia de Calvino de que os clássicos são aqueles livros que nunca acabam de dizer o que têm a dizer.

Sagatrissuinorana tem inspiração no clássico conto de fadas infantil e possui elementos fantásticos como animais falantes que constroem casas e enfrentam um lobo. Animais antropomorfizados também são frequentes como protagonistas, que atuam para transmitir lições morais e ensinamentos éticos. Em uma situação humana exemplar, as personagens são lidas como um símbolo e, nesse sentido, as figuras do lobo e dos porquinhos assumem diversas significações em cada (re)leitura realizada através dos tempos.

O simbolismo dos animais presentes nos contos de fadas pode ser subvertido ou reinterpretado em diferentes contextos culturais e literários. Coelho (2000) afirma que a presença de personagens como o lobo assustador juntamente com uma ambientação fantástica são características marcantes dos contos de fada, ressaltando que o lobo pode ser retratado

de forma mais complexa, como um anti-herói ou, até mesmo, como um símbolo de resistência e independência. Nessas histórias, o lobo desafia as normas sociais e as expectativas convencionais, representando tanto a personificação do mal, quanto a natureza selvagem e indomável que transcende as convenções humanas.

No conto de fadas clássico há uma lição moral sobre a importância do trabalho árduo e da preparação para a vida adulta, ainda que de forma implícita. Em *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (1978), Bruno Bettelheim argumenta que os contos de fadas desempenham um papel crucial no desenvolvimento psicológico das crianças, ajudando-as a lidar com medos e ansiedades. A história dos três porquinhos pode ser vista como um exemplo disso, com o lobo representando um medo primitivo e as casas simbolizando a segurança e a proteção. Nesse caso, Bettelheim (1978) ressalta que a narrativa

ensina à criança pequenina, da forma mais deliciosa e dramática, que não devemos ser preguiçosos e levar as coisas na flauta, porque se o fizermos poderemos perecer. Um planejamento e previsão inteligentes combinados a um trabalho árduo nos fará vitoriosos até mesmo sobre nosso inimigo mais feroz - o lobo! A estória também mostra as vantagens de crescer, dado que o terceiro e mais sábio dos porquinhos é normalmente retratado como o maior e o mais velho. (Bettelheim, 1978, p. 45)

É interessante notar que a estrutura da narrativa original é mantida em *Sagatrissuinorana* com seus três atos repetitivos (três casas construídas, três ataques do lobo). Vladimir Propp identifica a repetição e a triplicidade como elementos fundamentais na construção dos contos de fadas (Propp, 2010, p. 71). Em *Morfologia do Conto Maravilhoso* (2010), ele analisa a estrutura dos contos de fadas russos, identificando funções narrativas comuns. A estrutura de *Os Três Porquinhos* se alinha com várias dessas funções, como a presença de um “antagonista que causa dano ou prejuízo à vítima” (Propp, 2010, p. 32), na figura do lobo que destrói as casas dos porquinhos sofrendo a “perseguição do herói” (Propp, 2010, p. 54).

Se por um lado notamos a apropriação da estrutura dos contos de fada tradicionais, por outro, os ritmos e significados do texto são reinventados ao estilo literário de João Guimarães Rosa (1908-1967) com

a inventividade e densidade poética características do escritor mineiro. As marcas do autor de *Grande Sertão: Veredas* (2017) evidenciam o impacto de seu estilo na narrativa de João Luiz Guimarães, que se apropria do universo rosiano, vivificando sua obra. As possibilidades criativas da língua são exploradas e revelam novos modos de expressão que transcendem as convenções linguísticas tradicionais, ampliando o horizonte comunicativo.

Em sua obra, João Guimarães Rosa refere-se aos aspectos menos evidentes ou escondidos dos signos linguísticos, aqueles significados ou conotações que não são imediatamente percebidos ou que estão subentendidos. Ao fazer isso, o escritor mineiro elimina significados e associações desgastados pelo uso frequente, buscando as capacidades inexploradas da linguagem, revelando os aspectos ocultos dos signos linguísticos. Ao explorar essa “face oculta do signo” (Coutinho, 1998, p. 82), Guimarães Rosa revela camadas de significado que poderiam permanecer obscuras ou ignoradas, enriquecendo a leitura e a interpretação de sua obra. Nas palavras de Eduardo Coutinho (1998),

o processo de revitalização da linguagem empreendido por Guimarães Rosa, uma das linhas mestras de sua empresa artística, baseia-se fundamentalmente na utilização do recurso do estranhamento (a *ostranenie*, dos formalistas russos), com a conseqüente eliminação de toda conotação desgastada pelo uso e na exploração das potencialidades da linguagem, da face oculta do signo.” (Coutinho, 1998, p. 82)

Assim, as “potencialidades da linguagem” a que o estudioso faz referência podem ser percebidas já no trava-língua presente no título, que exhibe o hibridismo formado pela junção da palavra “saga”, radical de origem islandesa que significa “história contada”, “lenda”, “conto heróico”, e o sufixo “-rana”, palavra de origem tupi que significa “que exprime semelhança”. A construção repete-se, agora com o acréscimo do prefixo “tri”, relativo ao número três e “suíno”, sinônimo da palavra “porco”. Os “trissuíno” são, assim, os três porquinhos do conto clássico da literatura infantil, numa construção que faz uma homenagem a *Sagarana* (2017), primeiro livro de Guimarães Rosa. Ao retomar palavras inventadas ou transformadas pelo escritor mineiro, *Sagatrissuínorana* atualiza nuances específicas de sentido ou som, enriquecendo a narrativa com criatividade.

Na narrativa de João Luiz Guimarães, observamos a criação de palavras como “porcavam”, “carreirou-se”, “porcando-se” e “delobodeporcodecasadetudo”, assimilando os neologismos e invenções lexicais que marcam o estilo do escritor mineiro. Já a palavra “esgueira” -sair às escondidas, livrar-se de algo - é tomada de empréstimo direto da obra de João Guimarães Rosa, do conto “Sanga Pytã”, de *Ave, Palavra* (2017), sendo retomada em *Sagatrissuinorana* no trecho: “Chispou sem esgueira ouvindo só o de dentro...”. Em outras passagens do reconto notamos o poder de concisão do vocabulário rosiano, como no enigmático: “E quem haverá de? — se antes.” (Guimarães, 2020). A sintaxe inovadora ganha destaque nas construções frasais, misturando ou subvertendo as convenções da gramática normativa, algo comum na prosa rosiana. No trecho “Quando, de pronto e sem aviso, do Orelhudo o sopro nefasto separou as vigas de bambu” observamos essa liberdade sintática que Moraes (2003) aponta como característica da escrita de Guimarães Rosa, e se revela como “produto de um amálgama de material lido, ouvido, experimentado, imaginado, que resulta numa invenção representada por uma linguagem trabalhada para dar conta dessas misturas” (Moraes, 2003, p. 95).

A presença de elementos do sertão das Minas Gerais delimita um espaço geográfico no qual se destaca a “fibra do buriti”, as “folhas de embaúba” — de uso comum em chás e em peças de artesanato — e os “espinhos de mandacaru” das cercas de proteção. Os regionalismos podem ser observados no uso de topônimos como “Vereda de Matozinhos”, que se refere aos caminhos no sertão e o “Liso do Sussuarão”, que evoca a travessia do personagem Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas* (2017). Outras expressões como “palha nova de arrimo” e “taquara verde” refletem a ambientação regional do (grande) sertão mineiro, um elemento central na obra de Guimarães Rosa. Esses termos trazem autenticidade e especificidade cultural ao reconto.

A exploração de temas universais e existenciais na narrativa vai além do conto clássico e discute questões como a luta entre o bem e o mal, a resistência e a sobrevivência. O trecho “Por que o diabo não há. Existe ruindade humana.” (Guimarães, 2020) presente no reconto, reflete a contemplação filosófica sobre a natureza do mal, uma preocupação recorrente na obra de João Guimarães Rosa. A travessia — tanto física quanto metafórica — é um tema central e representa a jornada do ser humano em

busca de sentido e redenção. A ideia de “Travessia” e a menção ao “defunto adiado” em *Sagatrissuínorana*, evocam o misticismo e o existencialismo presentes no *Grande Sertão: Veredas* (Rosa, 2017).

A estrutura narrativa fragmentada e elíptica sugere uma leitura ativa e interpretativa. Assim como em narrativas de Guimarães Rosa, que frequentemente emprega uma narrativa elíptica, na qual muito é deixado para a inferência do leitor, no reconto em estudo tal procedimento é atualizado e requer do leitor uma interpretação contextual como, por exemplo nos trechos: “Agora era tal a situação: três porcos, porcando-se no interno de uma casa de tijolos; como se cofre.” (Guimarães, 2020). Outra passagem que chama a atenção é o momento em que o lobo não conseguiu pegar o segundo porquinho: “E quando o Tinhoso se apercebeu, o suíno já era fora dali, por distante” (Guimarães, 2020). Nesse trecho, observamos quando os elementos familiares de contos infantis são apresentados de forma inesperada e o autor força o leitor a reconsiderar e reexaminar o significado desses elementos, revitalizando assim a experiência de leitura e a percepção da realidade.

No romance *Grande Sertão: Veredas* (2017), o personagem Riobaldo menciona diversas vezes a figura do diabo, atribuindo-lhe diferentes nomes e epítetos que refletem tanto seu temor quanto sua tentativa de compreender e exorcizar o mal presente no mundo. Riobaldo usa diversos nomes para se referir ao diabo:

... o Tal não existe; pois é não? O Arrenegado, o Cão, o Cramulhão, o Indivíduo, o Galhardo, o Pé-de-Pato, o Sujo, o Homem, o Tisnado, o Côxo, o Temba, o Azarape, o Coisa-Ruim, o Mafarro, o Pé-Preto, o Canho, o Duba-Dubá, o Rapaz, o Tristonho, o Não-sei-que-diga, O-que-nunca-se-ri, o Sem-Gracejos... (Rosa, 2017, p. 923)

Esses nomes ilustram a multiplicidade de representações do mal e a riqueza linguística da obra rosiana. Eles também mostram como o diabo, na visão de Riobaldo, não é uma entidade única, mas uma presença multifacetada e onipresente no sertão e na vida humana. A imagem do diabo se atualiza em *Sagatrissuínorana* quando o narrador cita os nomes para o lobo: “Dito”, “Orelhudo”, “Tinhoso”, “Cujo”. Entretanto, uma nova dimensão é dada ao diabo transfigurado em lobo. Ele se transfigura em

Lama — palavra grafada com letra maiúscula, mostrando a sua face terrível e predatória. Materializada nas ilustrações em uma onda gigantesca e avassaladora que destrói tudo: casas, porquinhos e lobo, a “Lama” simboliza o rompimento da barragem que atinge a todos, indistintamente, com sua brutalidade e poder de devastação. A tragédia-crime é encenada não só pelo reconto, mas pelo usufruto da estética rosiana, o que dá ao fato a dimensão justa de seu horror.

A concisão e a densidade das narrativas curtas de *Primeiras Estórias* (2017) também são refletidas na estrutura breve e rica de *Sagatrissuinorana*. O narrador dos contos de fadas tradicionais é geralmente onisciente, conhecendo todos os pensamentos, sentimentos e motivações das personagens, bem como os acontecimentos passados, presentes e futuros. O narrador mantém uma postura imparcial e objetiva, raramente expressando opiniões pessoais ou julgamentos morais. Em *Sagatrissuinorana* esse narrador relata os eventos, permitindo que os leitores tirem suas próprias conclusões. Porém, ao invés do tom impessoal e atemporal, o narrador inicia o reconto duvidando do seu contar: “Nonada. Fatos que ouvi não foram de fato. Ou quase.” (Guimarães, 2020). Além de iniciar com a mesma palavra que abre o *Grande Sertão: Veredas* (2017), o trecho demonstra a incredulidade da voz narrativa com a violência da história e completa: “Foi o que me chegou, se muito.” (Guimarães, 2020). Esse tom ajuda a criar uma sensação de perplexidade e indignação com os fatos descritos.

Assim, ao revisitar o clássico conto *Os três porquinhos* sob a perspectiva literária de Guimarães Rosa, *Sagatrissuinorana* destaca-se por sua (re)imaginação narrativa. Incorporando a complexidade linguística e temática característica do autor mineiro, o reconto propicia novos significados e aprofunda a experiência de leitura. João Luiz Guimarães não apenas homenageia Rosa, evidenciando a duradoura influência do autor mineiro na literatura brasileira do século XXI, mas também os atingidos por barragens em Mariana e Brumadinho. Nas aquarelas de Nelson Cruz, essa homenagem ganha as cores e as formas que caracterizam *Sagatrissuinorana* como um livro-ilustrado, reflexão da parte final desse estudo.

O reconto: aquarelas no livro-ilustrado

Notadamente direcionada a um público infantojuvenil, livros com histórias coloridas e impactantes têm no traço artístico a expressão da criatividade. Esses livros apresentam outros elementos que contribuem para a compreensão literária, tais como: o tipo de letra, o tamanho da fonte, a seleção de cores, a técnica de ilustração e até o tamanho do livro.

Em *Sagatrissuinorana* o reconto é a prática que dá nova vida à obra quando associa a linguagem roseana às ilustrações que caracterizam o formato de livro-ilustrado. Nesse formato, a presença da ilustração é essencial na construção da narrativa pois transforma toda a leitura, estabelecendo uma relação complementar e coesa, característica do livro-ilustrado que “exige um leitor híbrido, capaz de ler palavras e imagens. E não só capaz de ler os dois textos separadamente – o verbal e o visual – mas a sua interação.” (Camargo, 2010). Para o pesquisador, diferente de livros em que as imagens apenas complementam o texto, no livro-ilustrado as ilustrações são parte essencial da narrativa, colaborando na construção do enredo e no desenvolvimento dos personagens.

A interação entre texto e imagem cria um significado que nenhum dos elementos poderia alcançar isoladamente. O livro-ilustrado associa dois sistemas semióticos – o verbal e o visual. Por essa razão, as ilustrações não possuem um caráter apenas decorativo, mas são essenciais para estimular a imaginação do leitor. Ao visualizá-las, ele realiza uma leitura antecipada do texto, na qual as imagens mobilizam os conhecimentos prévios do repertório do leitor.

Essas características fazem de *Sagatrissuinorana* um livro-ilustrado, no qual a leitura realiza-se pelo entrelaçamento das aquarelas e texto escrito, simultaneamente, constituindo a polissemia narrativa. A interdependência entre o texto e a imagem dialogam de maneira complementar e essencial para contar a história. A ausência de um desses elementos comprometeria a compreensão do enredo. As ilustrações frequentemente exigem uma leitura ativa do leitor, que deve interpretar os elementos visuais em conjunto com o texto.

Peter Hunt (2010) esclarece a especificidade do livro-ilustrado, já que “a ilustração altera o texto verbal” (Hunt, 2010, p.165). A narrativa é

(re) contada do ponto de vista visual e, por isso, as imagens não apenas ilustram o texto, mas também adicionam camadas de significado, sugerem ações, emoções e ambientes que enriquecem a narrativa. Ele vê o livro-ilustrado como um meio de comunicação visual e textual que oferece uma experiência de leitura única, na qual a interação entre texto e imagem é essencial para a compreensão completa da história.

Dessa forma, ele enfatiza a interdependência entre texto e imagem nos livros-ilustrados argumentando que a narrativa completa só pode ser compreendida ao considerar ambos os elementos em conjunto, ou seja, as informações são transmitidas simultaneamente através de texto e imagem, cada um contribuindo de maneira única para a narrativa. Nessa perspectiva, a não-linearidade e a deformação do tempo são características que impactam diretamente a maneira de ler um livro-ilustrado, mobilizando habilidades diferentes das requeridas para interagir com outras artes visuais, como o cinema e os quadrinhos, por exemplo. Nesse sentido, Hunt (2010) enfatiza que:

os livros-ilustrados podem explorar essa relação complexa; as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens e vice-versa. Os livros-ilustrados podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal. (Hunt, 2010, p. 165)

Sagatrisuinorana utiliza a fonte Courier, que relembra a escrita das antigas máquinas de escrever revelando um aspecto metalinguístico, pois apresenta uma estética que evoca de forma nostálgica o próprio autor que o inspira e a quem presta homenagem em seu relato: João Guimarães Rosa. Além disso, a escolha dessa fonte, amplamente observada em escritos datilografados de escritores e jornalistas no passado, explicita que o autor está fazendo uma escolha consciente, dialogando com a tradição literária

O livro-ilustrado explora uma ampla gama de técnicas artísticas, como aquarela, colagem, desenho digital, entre outras. As ilustrações de Nelson Cruz frequentemente combinam narrativas complexas com técnicas artísticas inovadoras. Nascido em Belo Horizonte, Minas Gerais, Cruz é um premiado ilustrador que tem se destacado no cenário literário nacional e internacional, sendo conhecido por suas ilustrações que frequentemente utilizam a técnica de aquarela, caracterizadas por sua delicadeza, transparência e capacidade de criar atmosferas etéreas. As ilustrações são

ricas em detalhes e frequentemente carregadas de simbolismo, adicionando profundidade às narrativas que ilustram.

Na obra, a técnica utilizada é a aquarela, que transmite ao mesmo tempo leveza — pelo uso das cores — e angústia, com o traço dos animais, as situações e emoções do enredo. A técnica permite uma exploração rica de atmosferas, conferindo profundidade à narrativa visual, que ressoa com os temas tratados. Ainda que a linguagem não-verbal priorize a cor verde, representado o viço e exuberância da natureza, a mancha marrom entre as montanhas e a sombra negra do lobo em primeiro plano chamam a atenção, pois são colocadas em contraste com a aparente tranquilidade do porquinho cuidando do quintal da casa. Para ilustrar o reconto, a expressão dos porquinhos e do aterrorizante lobo conferem dramaticidade às imagens, revelando detalhes a cada leitura. Nas páginas não numeradas, cada uma das 12 aquarelas se assemelha a várias telas que se sucedem e ilustram a transformação das máquinas de mineração, gradativamente tomando o aspecto do lobo.

À medida que a história vai sendo contada, a lama avança e mostra que o lobo tenta destruir as casas até ser arrastado junto com tudo e todos pela inundação. As imagens mostram que o vilão aqui também é devastado pela força dos destroços que sobrevêm com a destruição da barragem, resultado de atividade capitalista predatória, que destrói o seu entorno. Nas duas páginas finais, aquarelas agora em tons de marrom e vermelho expressam a comoção geral pela tragédia, quando a gigante onda de lama inunda toda a área, levando o vilarejo, os porquinhos e o lobo. O impacto das aquarelas estimula uma reflexão crítica sobre a temática ambiental e, dessa forma, estimula o diálogo que caracteriza o livro-ilustrado. A interdependência entre a narrativa e as ilustrações revelam a vulnerabilidade de todos os seres direta e indiretamente atingidos pela onda de lama.

Considerações finais

Nesse estudo procuramos contribuir com uma leitura da obra *Sagatrisuinatorana*, que encanta leitores de todas as idades. As ilustrações impactantes combinadas com a narrativa ao estilo da obra de João

Guimarães Rosa , conferem nova roupagem ao conto de fadas clássico da literatura infantil, *Os três porquinhos*. O reconto foi estudado a partir do Letramento Literário, abordagem que convida os alunos a compreender os aspectos textuais, elementos visuais e simbólicos que a atividade do registro suscita.

A confluência entre as ilustrações marcantes e a narrativa ao estilo rosiano proporciona uma rica experiência estética. As ilustrações não apenas complementam o texto, mas ampliam sua interpretação, permitindo que leitores de diferentes faixas etárias e níveis de letramento literário possam interagir com a obra de maneiras diversas. O formato de livro-ilustrado e a dedicatória às vítimas das tragédias ambientais em Mariana e Brumadinho (MG) acrescentam uma dimensão ética e política à obra. Ao fazer referência a eventos reais e dolorosos, *Sagatrisuinorana* não só enriquece a narrativa ficcional, mas também provoca o leitor a refletir sobre questões de responsabilidade social e ambiental. A riqueza da obra revela potencial para leituras e pesquisas que possam ampliar e aprofundar os temas abordados nesse estudo.

Referências

BIOGRAFIA NELSON CRUZ. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/>. Data de acesso: 15 jun. 2024

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* Tradução de Nilson Moulin. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras: 1998.

CAMARGO, Luis. Verbetes: Ilustração em Livros de Literatura Infantil. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2022. Disponível: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ilustracao-em-livros-de-literatura-infantil>. Acesso em 15 jul. 2024

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura literário*. São Paulo: Contexto, 2021.

COUTINHO, E. F. O idioma rosiano e o desafio de traduzi-lo. *Scripta*, v. 2, n. 3, p. 80-88, 14 out. 1998.

DA OFICINA PARA O LIVRO DO ANO: a escrita de *Sagatrissuinorana*. Instituto Vera Cruz. Disponível em: <https://youtu.be/piiq8rEuapg>. Acesso em 17 jul 2024.

GUIMARÃES, João Luiz. *Sagatrissuinorana*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Ozê Editora, 2020.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naiff, 2010.

INSTITUTO VERA CRUZ. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto-vera-cruz/formacao-de-escretores/>. Acesso em 15 jun. 2024.

JACOBS, Joseph. *Os Três Porquinhos*. Adaptação de Maria Luísa de Abreu Lima Paz. São Paulo: Girassol, 2004.

MORAIS, M.M. de. A história dentro da estória: a linguagem rosiana como mediação entre fato e ficto. *Scripta*, v. 7, n. 13, p. 87-98, 15 out. 2003.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ROMPIMENTO DA BARRAGEM DA VALE EM BRUMADINHO. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Rompimento-da-barragem-da-Vale-em-Brumadinho-completa-quatro-anos>. Acesso em 10 abril 24.

ROMPIMENTO DE BARRAGENS EM MARIANA. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/11/rompimento-de-barragens-em-mariana-perguntas-e-respostas.html>. Acesso em: 10 abril 24

ROSA, J.G. *João Guimarães Rosa: ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Ilustrado por Lane Smith. Traduzido por Pedro Maia. Companhia das Letrinhas, 1991.

Composições para o público infantil e a formação do leitor: análise comparativa entre a obra *Sagatrissuinorana* e a versão do conto *Os três porquinhos* proposta pelo Programa *Conta pra mim*

Mikaella Pereira da Silva*

Resumo

Este artigo analisa comparativamente dois objetos: a obra *Sagatrissuinorana* (2021), escrita por João Luiz Guimarães e ilustrada por Nelson Cruz, e o Programa *Conta pra mim* — especialmente a versão ali inscrita do conto *Os três porquinhos* —, parte da política governamental de alfabetização, promovido pela gestão federal dos anos 2019 a 2022 e em continuidade no governo que inicia sua atuação em 2023. Ambas serão consideradas quanto a seu papel na promoção da formação leitora, como elementos passíveis de análise e seleção do professor. Com relação a *Sagatrissuinorana*, nos debruçaremos sobre a materialidade que a distingue como um reconto em que estão intrincados linguagem verbal e não verbal (a ponto de serem indissociáveis as funções de escritor e ilustrador) para o que contribuem os elementos basais: i. o diálogo entre a trama e sua ilustração, atrelado a uma reconfiguração de um evento da realidade: os trágicos e criminosos atos das mineradoras nas cidades de Mariana e Brumadinho, localizadas no Estado de Minas Gerais; ii. a intertextualidade, também em diálogo com a ilustração, em especial com a composição tradicional *Os três porquinhos* e o corpus de obras de João Guimarães Rosa, a exemplo dos contos *Fita Verde no Cabelo* (2008), *Sagarana* (2001), *A terceira margem do rio* (2017), e o romance *Grande Sertão: Veredas* (2021). Com relação ao *Conta pra mim*, trataremos mais especificamente das ilustrações presentes na elaboração do conto tradicional *Os três porquinhos*, pondo em questão as estratégias de sua composição, construídas por um viés que mais cerceia que promove a formação leitora.

Palavras-chave: *Sagatrissuinorana*; *Conta pra Mim*; literatura; literatura infantil; ilustração.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras em Literaturas de Língua Portuguesa da PUC Minas. Bolsista CAPES II. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6433-0460>

Compositions for children and reader development: a comparative analysis of *Sagatrisuitorana* and the *The Three Little Pigs* version by the *Conta pra Mim* Program

Abstract

This article provides a comparative analysis of two objects: the novel *Sagatrisuitorana* (2021), written by João Luiz Guimarães and illustrated by Nelson Cruz, and the *Conta pra mim* Program, specifically focusing on its rendition of the story *The Three Little Pigs*. The latter constitutes a component of the government's literacy initiative, which was promoted by the federal administration from 2019 to 2022 and is sustained by the current government, which commenced its term in 2023. Both objects will be examined in terms of their role in fostering reading development, serving as evaluative resources for educators. With regard to *Sagatrisuitorana*, our focus lies on the materiality that distinguishes it as a retelling in which verbal and non-verbal language are intertwined, blurring the distinction between the roles of writer and illustrator. Several key elements contribute to this phenomenon: i. the dialogue between the plot and its illustrations, which reconfigure real events, notably the tragic and criminal actions of mining companies in the cities of Mariana and Brumadinho, situated in the state of Minas Gerais; ii. intertextuality, particularly evident in the dialogue with the illustrations, drawing from traditional compositions like *The Three Little Pigs* and the work of João Guimarães Rosa, such as the short stories *Fita Verde no Cabelo* (2008), *Sagarana* (2001), *A Terceira Margem do Rio* (2017), and the novel *Grande Sertão: Veredas* (2021). With regards to *Conta pra Mim*, we will specifically address the illustrations found in the development of the traditional tale *The Three Little Pigs*, questioning the strategies of its composition, which are biased towards limiting rather than promoting reading development.

Keywords: *Sagatrisuitorana*; *Conta pra mim*; literature; children's literature; illustration.

Considerações iniciais

Este estudo se propõe a comparar duas produções direcionadas ao público infantil, refletindo sobre elas como objetos que se propõem a contribuir para a formação leitora: a primeira, *Sagatrisuitorana*, obra de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz, publicada pela ÔZé Editora, vencedora do Prêmio Jabuti de 2021, na categoria infantil, e melhor livro do ano. Inspirando-se na linguagem de Guimarães Rosa, os autores compõem uma releitura do conto tradicional *Os três porquinhos*, associando-o à tragédia-crime promovida mineradoras em Minas Gerais; a segunda é a versão do conto *Os três porquinhos*, em edição veiculada pelo MEC, conforme o programa *Conta pra mim*, inserido no Plano Nacional de Alfabetização. De acordo com o site oficial do programa, o seu objetivo é promover a “Literacia Familiar”, ou seja, visa orientar e dar orientações de leitura, interação e conversa com as crianças, além de propor a estimulação de quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Tomando essas habilidades como norte principal, o *Conta pra Mim* tem em seu catálogo materiais tais como contos, fábulas, poesias e biografias, além de cantigas, áudios com narração e fábulas contadas pelo compositor e intérprete Toquinho.

Sendo assim, ambas as produções se pautam no conto popular do século X, de autoria desconhecida, recontado pelos Irmãos Grimm, século XVII, divulgado pela narração do australiano Joseph Jacobs, século XVIII, versão difundida amplamente sob várias adaptações. A história de Jacobs narra a vida de três porquinhos que decidiram sair da casa da mãe e construir suas próprias casas — uma de palha, outra de madeira e a última de tijolos. Um lobo persegue dois primeiros porquinhos, derruba suas casas e os devora. O terceiro, porém, utilizando-se da esperteza, consegue se desvencilhar, criando uma armadilha para cozinhar e comer o lobo ao final. Em versões mais amenas, o primeiro morador foge de sua casa, indo para a do segundo irmão; novamente o lobo os intimida, o que os faz escapar e chegar à casa do terceiro irmão que, mais esperto, articula um plano para se livrarem do algoz, provocando a sua fuga ou sua morte.

A comparação a que nos propomos entre *Sagatrisuitorana* e a versão constante no programa *Conta pra Mim* parte dos personagens comuns às duas produções — Os três Porquinhos e o Lobo — bem como

do cenário em que vivem, pautando a construção estética das obras, de forma a compreender como os sentidos que produzem afetam a formação leitora. Conforme tentaremos demonstrar, enquanto *Sagatrissuinorana*, demonstra cuidado ao elaborar o livro, levando em consideração a formação do arquivo literário e do pensamento crítico do leitor, possibilitando-lhe confrontar tanto a realidade quanto a interação entre textos por meio de estranhamentos estéticos, a versão de *Os três porquinhos* produzida e veiculada pelo programa *Conta pra Mim* recorta algo da temática e do enredo, desconsiderando elementos essenciais da constituição do conto tradicional, comprometendo a formação leitora. Na análise, tomamos como pontos comparativos a construção dos personagens, do enredo e o repertório sociocultural utilizado para a elaboração das obras. O paralelo justifica-se porque elucida questões importantes para a formação leitora — a circulação de cada uma das construções, a intencionalidade e sua correlação com elementos estéticos e os efeitos que promovem sobre um leitor especial, aquele que está em formação.

Sagatrissuinorana reconta *Os três porquinhos ajustada* a uma metáfora do contexto em que tem se dado o rompimento de barragens de mineração, evento recorrente, inclusive em nível catastrófico, marcadamente em Minas Gerais. Assim como na obra original, *Os três Porquinhos* também constroem suas casas de palha, madeira e tijolos, porém, ao final da narrativa, a perspectiva se transforma, e o “mar” de lama gerado pelo rompimento da barragem, além de trazer mudanças trágicas para a paisagem, assola todos os personagens. Por meio da obra, os autores prestam homenagem a todas as vítimas dessas tragédias-crimes.

A obra é também uma homenagem a João Guimarães Rosa, o que se verifica pelas referências a obras do autor mineiro na composição da trama. Sua organização se pauta, então, em uma tríade intertextual: o factual colapso de barragens de mineração, o conto tradicional e a obra de Guimarães Rosa, algo sugerido pelo radical ‘tri’ presente no título. A ilustração é fator fundamental na construção da obra, um livro ilustrado, constituindo-se como uma narrativa própria e em diálogo com a trama verbal.

A versão composta pelo programa *Conta pra Mim* faz parte do rol de versões cujo enredo é menos aterrorizador: há a presença da mãe conselheira (que fizessem suas casas com zelo), dois filhotes porquinhos mais jovens desobedientes e preguiçosos (constroem suas casas com

material que daria menos trabalho, palha e madeira, perto do lago e da montanha, de forma que pudessem se divertir), um mais velho obediente e trabalhador (optou por se utilizar de pedras e fazer a construção junto às árvores, para se proteger), o lobo cai na esperta armadilha do terceiro porquinho e é castigado. A moral da história – é preciso obedecer aos conselhos da mãe – encerra o conto.

A construção imagética acompanha o enredo, sem constituir-se como produção própria, não potencializando a interação entre o significado da imagem e significado do texto.

Essa breve exposição inicial das duas obras anuncia o que se desenvolverá ao longo deste estudo comparativo entre a obra de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz, *Os três Porquinhos*, versão proposta pelo programa *Conta pra Mim*, idealizado pelo Ministério da Educação. Enquanto o *Conta pra Mim* apresenta fábulas tradicionais com histórias encurtadas, enquadradas em um formato “de pouca elaboração estética, com predomínio de um coloquialismo empobrecido no registro da linguagem” (Cosson, 2022, p.25) e ainda ilustradas precariamente, *Sagatrissuinorana* se desenvolve esteticamente por meio de constituintes verbais que remetem à linguagem roseana e por meio de ilustrações inusitadas, ambos estranhamentos que indivisam a factualidade dos crimes das mineradoras e o conjunto ficcional, postos em intrínseco diálogo.

A produção de sentidos entre os dois objetos de estudo caminha em direção oposta: *Sagatrissuinorana* sensibiliza o leitor, carregando-o de medo, apreensão e tristeza, em uma trilha fomentada por rico jogo de estranhamentos verbais e visuais; *Conta pra Mim* descarrega o leitor de sensações, comprometendo a formação leitora porque nega o contato com aqueles recursos.

Especialmente quanto ao papel da suma importância das ilustrações nesse processo formativo, consideramos o pensamento de Celia Abicalil Belmiro e Milene Chalfum, para quem “o acesso à leitura da imagem como uma linguagem ativa e com capacidade criadora é um convite ao leitor para um envolvimento diferenciado com o livro de imagens” (Belmiro; Chalfum, 2020, p. 71). Um livro que apresenta imagens em que a criança consiga se envolver, estimula cognitivamente a sua imaginação e possibilita a ela criar seus próprios personagens quando os livros não apresentarem

figuras, processo corroborado pelo pensamento de Inês Aparecida Mobrince, quando ela afirma que

Os livros sem texto, cheios de ilustrações, estimulam a imaginação da criança, permitindo que ela mesma faça uso do “verbo”, oralizando as muitas possibilidades que as ilustrações permitem. O contato com ilustrações são sobretudo “experiências de olhar”, de “ver” diferenciado, conforme a percepção que a criança tem no mundo. (Mobrince, 1990, p. 45).

Assim, enquanto *Sagatrissuinorana* assume a perspectiva defendida por Mobrince e permite que o leitor faça uma imersão na história também através das imagens, as ilustrações das fábulas do programa *Conta pra Mim* — ainda que apresentem cores fortes e chamativas — não contribuem efetivamente para o estímulo da criança. A exemplo, imagens de personagens são mal elaboradas e traços se reproduzem nas narrativas, com adaptações nos modelos das roupas e cor dos cabelos, sem expressividade facial ou gestual, características que possibilitem, portanto, a diferenciação dos personagens das histórias. Isso desestimula a experiência leitora, impede a imaginação e a reprodução de forma lúdica das diversas formas de contar e recontar a história através das imagens.

Essas reflexões iniciais indicam que, neste estudo, tomamos a concepção de leitura como atividade de produção de sentido em correlação, portanto, com a de leitor como aquele que é construtor de sentido, utilizando-se de conhecimentos que lhe permitam captar as alusões que são fomentadas pelo texto com que lida. Trata-se, conforme nos elucidam Koch e Elias (2006), de compreender a leitura como “uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor”, em que

“se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade” (Koch e Elias, 2006, p.19).

Considerando que a leitura pressupõe a ativação de conhecimentos de ordem linguística, textual, de mundo, de genericidade, de esquemas

cognitivos, do fomento de bagagem cultural, entre outros, é fundamental, para o leitor em formação, que é o leitor infantil, que a obra lhe seja, em alguma medida, palatável, de forma que tenha acesso aos significados passíveis de decodificação, sempre processualmente. Para isso, é fundamental o papel do professor, um mediador que providencia que a percepção das iscas que o texto oferece, conforme sua contextualização, seus procedimentos estéticos, suas alusões.

Com esse norte, passaremos a tratar de elementos fundamentais para a promoção da leitura como atividade de interação autor-texto-leitor. Trataremos dos recursos de construção do processo intertextual na obra *Sagatrisuinorana*, considerando o conto tradicional *Os três Porquinhos*, do australiano Joseph Jacob (2010), os contos *Sagarana* (2017), *Fita Verde no cabelo* (2008), bem como o romance *Grande Sertão: Veredas* (2021), de Guimarães Rosa. A partir desse *corpus*, discutiremos a importância da relação entre a linguagem verbal e a imagética que se processa na obra infantojuvenil.

Em seguida nos dedicaremos às reflexões acerca da fábula *Os três Porquinhos*, versão do programa *Conta pra Mim*, especialmente da ilustração. Por fim, a conclusão, em que elucidaremos a comparação, considerando o condicionamento de ambos os materiais à formação do leitor.

Sagatrisuinorana: uma obra, entrecruzamentos de três textos e um convite ao trabalho de formação do leitor

Os elementos verbais e imagéticos do livro *Sagatrisuinorana* formam uma construção que remete a obras de Guimarães Rosa e ao conto *Os três Porquinhos*. Por meio da reconstrução da fábula, desse diálogo com o escritor mineiro e das ilustrações, a obra promove discussões sobre acontecimentos graves para o estado de Minas Gerais, o Brasil e todo o planeta: os rompimentos das barragens de mineração de Mariana e Brumadinho, que acarretaram centenas de mortes humanas e de animais e a destruição de duas bacias hidrográficas, do Rio Doce e Rio Paraopeba. Assim, a trama denuncia esteticamente crimes ambientais e promove consciência política a respeito das ações vorazes das mineradoras, partícipes do sistema

capitalista, fazendo cumprir a função de resistência da literatura não só pelo tema que discute, mas principalmente pela forma como o faz. Constitui-se dessa forma como material estético e ético, adequada, portanto, à formação leitora e ainda objeto de discussão sobre o fazer literário, pois o traçado de sua composição é um convite à percepção de sua metalinguagem.

A análise que aqui se propõe sobre a construção estética da obra permite inferir que ela se direciona a variadas faixas etárias, haja vista a gama de estratégias que orienta para níveis de leitura conforme o perfil do leitor, e assim promover liberdade aos professores para elaborarem projetos de ensino e aprendizagem que sejam trabalhados desde o Fundamental I até o Ensino Médio.

A intertextualidade presente na obra de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz ocorre, entre outras formas, através de palavras e expressões que remetem a obras de Guimarães Rosa. Dessa forma, o leitor modelo da narrativa *Sagatrissuinatorana* precisa ser leitor roseano, chave que lhe permite que ele aceite o convite que lhe é feito esteticamente e adentrar na obra; estimula-o a lembrar, a retomar o autor mineiro; facilita que mergulhe em uma nova leitura. Ora, esse leitor modelo é formado processualmente, para o que contribui o professor que é, afinal, “o principal mediador da leitura” (Cosson, 2020, p.12). Sendo assim, também o professor precisa ser um leitor modelo, com a especificidade de saber lidar metalinguisticamente com o discurso literário, para, assim, ensinar modos de acesso aos sentidos permitidos pelo engendramento da trama. Nesse percurso de ensino e aprendizagem, é necessário, então, percorrer pequenas trilhas metalinguísticas e assim compreender estratégias estéticas que desvendem camadas de leitura, nas quais, especialmente na obra em estudo, se associam palavra e imagem.

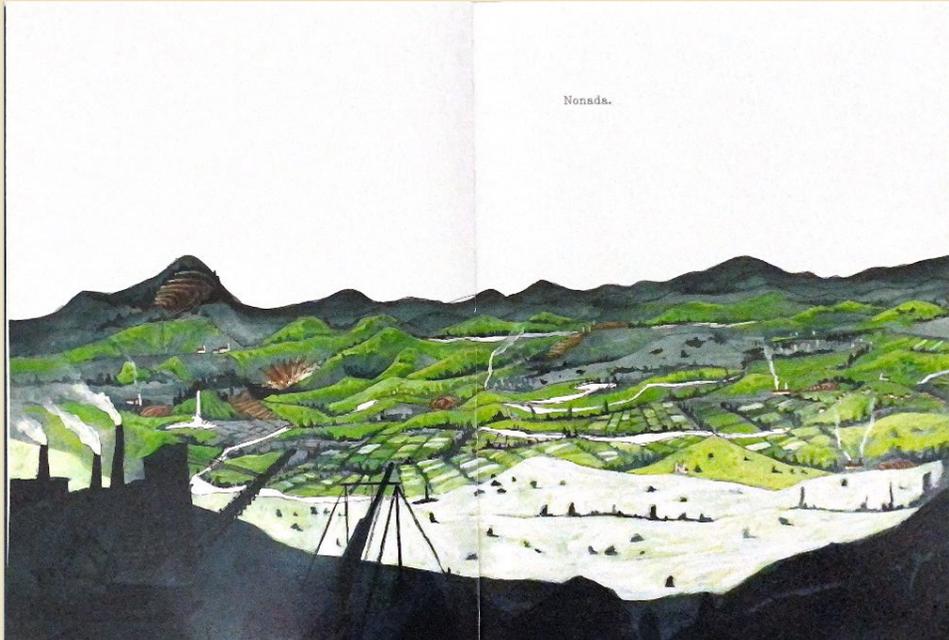
Sagatrissuinatorana delinea esse caminho desde o título, cuja composição é provocativa e estimula a leitura do conto. A compreensão do ineditismo da expressão solicita sua separação em morfemas. Segundo Kiyomura, ao analisar a palavra ‘sagarana’, título de um conto de Rosa, temos **saga**, radical de origem germânica que significa conto heróico ou lenda, e **rana**, sufixo de origem tupi, “o que exprime semelhança” (Kiyomura, (2018, p.439). Logo, Sagarana significa “próximo de uma saga”. Fazendo o mesmo processo com *Sagatrissuinatorana*, verifica-se o acréscimo do radical latino **tri** (três) e do vocábulo **suíno** (porco), resultando em uma primeira

interpretação, “saga semelhante à dos três porcos”, que, associada à trama, permite a inferência “saga semelhante à história dos três porquinhos”. Isso porque a trama se entrecruza com o enredo do conto tradicional: o conjunto de personagens é composto de três porquinhos que são ameaçados por um lobo, o que faz com que busquem socorro entre si, de casa a casa onde habitam. Ocorre que o título exige outros passos para outros níveis de leitura. Então outra perspectiva surge, determinada pela associação entre a trama e a tragédia-crime que ocorreu nas cidades de Mariana e Brumadinho, quando as barragens das mineradoras colapsaram. Essa segunda ideia tem fonte a partir das seguintes páginas iniciais: “Fatos que ouvi não foram de fato. Ou quase” (Guimarães; Cruz, 2021). Por fim, a partir do título, adicionado às duas frases e ao todo da obra, apresenta-se a tríade de sentidos: uma saga semelhante ao enredo do conto tradicional; a saga ‘real’ provocada pelas empresas de mineração; a saga que recobre as duas sagas, fazendo uma tríade de semelhanças. Sendo assim, ao assemelhar, a obra diferencia, singulariza, porque, partindo de um real, “desvenda um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer” (Perrone-Moisés, 1990, p.102), pois o reconto estético da história popular junto à história factual resulta na compreensão da implacabilidade das mineradoras e do capitalismo.

Dando continuidade à análise do processo intertextual, encontramos um uso e uma colocação: já na primeira página de *Sagatrisuinorana*, assim como se dá na obra *Grande sertão: Veredas* (2021), está registrada a palavra “Nonada”. No romance, é uso do protagonista e narrador Riobaldo. Seu significado é “não é nada”, algo que “estaria, numa imitação da Criação, sendo criado *ex-nihilo*”, segundo “O léxico de Guimarães Rosa” (Martins, 2001, p.354). Trata-se, portanto, de uma referência bíblica, ‘no princípio era o nada’. Porém, na obra de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz, a palavra vem associada à imagem. Na mesma primeira página, (Figura 1), encontramos um cenário que recobre uma página dupla (toda a obra se estrutura dessa forma, promovendo uma leitura horizontal ampliada) e que se compõe de duas partes acopladas: uma, dominante, um local campestre, claro, em que prevalece um tom verdejante, mas entremeado de detalhes estranhos à natureza, estes em tom amarronzado, talvez, a princípio, ininteligíveis, e que vão tomando corpo ao longo das páginas seguintes; outra, escurecida, exige olhar atento para a percepção de que se compõe da imagem de máquinas pesadas e que se direcionam para o campo. Trata-se

de uma paisagem antitética tanto pelos tons — claro/verde e escuro/preto — quanto pelo conteúdo — natureza e maquinário. A predominância do primeiro segmento e a quase ocultação do segundo promovem a sensação de que o campo não tem fim, assim como a paisagem roseana: “os gerais correm em volta. Esses gerais são sem tamanho” (Rosa, 2021, p.13).

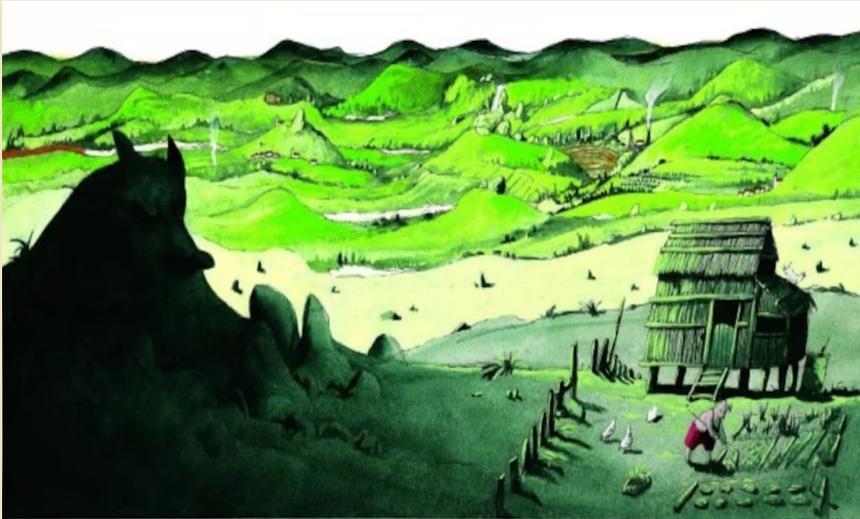
Figura 1: Primeira imagem da paisagem do livro *Sagatrissuinorana*



Fonte: Guimarães; Cruz (2021).

Essa sensação de amplitude dada por meio da profundidade dos traços dos desenhos e do convite à ultrapassagem do limiar das páginas é ilusória (o que anunciam os detalhes inusuais em meio ao verde). O cenário vai sofrendo alterações conforme o andamento da trama do início até o final, (Figura 2), quando as máquinas vão se encorpendo, a mineração vai invadindo todo o espaço, até que todos os personagens são tomados pelo mar de lama que também parece não terminar nunca no campo visual. Dessa junção palavra e imagem infere-se novo revestimento para a expressão ‘nonada’, qual seja, há um princípio contrário à criação, uma destruição se anuncia, um nada.

Figura 2: Terceira ilustração do livro *Sagatrissuínorana*



Fonte: Guimarães; Cruz (2021).

Passemos a outro diálogo, desta vez em relação a *Fita Verde no Cabelo*¹(2008). O narrador de *Sagatrissuínorana* descreve os personagens em suas ações: são “porcos que porcavam”, uma clara alusão à descrição dos personagens de Rosa nesse conto: “velhos e velhas que velhavam” e “lenhadores que por lá lenhavam” (Rosa, 2008, p.5). Em ambas as obras, os personagens cumprem suas funções, sem questionamentos, sem reflexão; não se dão conta do perigo que os cerca. Fita-Verde, a protagonista, não percebe a morte à espreita, inevitável em última instância dentro do processo natural da existência, porque é “a que por enquanto” (Rosa, 2008, p.5) é inocente, não tem juízo, ou seja, ainda não viveu experiências que a fizessem sentir a mão da morte. Ao vivê-las, vai adquirir juízo suficientemente e se porá como todos os outros, a *velhar e lenhar* — precavidamente passará a não correr riscos. Seu inimigo, seu antagonista, seu lobo, é a morte inevitável, parte do ciclo natural da existência, então compreendida. Por sua vez, os porcos de *Sagatrissuínorana* não percebem a morte, talvez porque ela seja uma morte antecipada de sua última instância, uma que não faz parte do ciclo da vida, provocada precocemente pela ação humana, especificamente pelas mineradoras e o capitalismo. Trata-se de uma inversão do conto roseano,

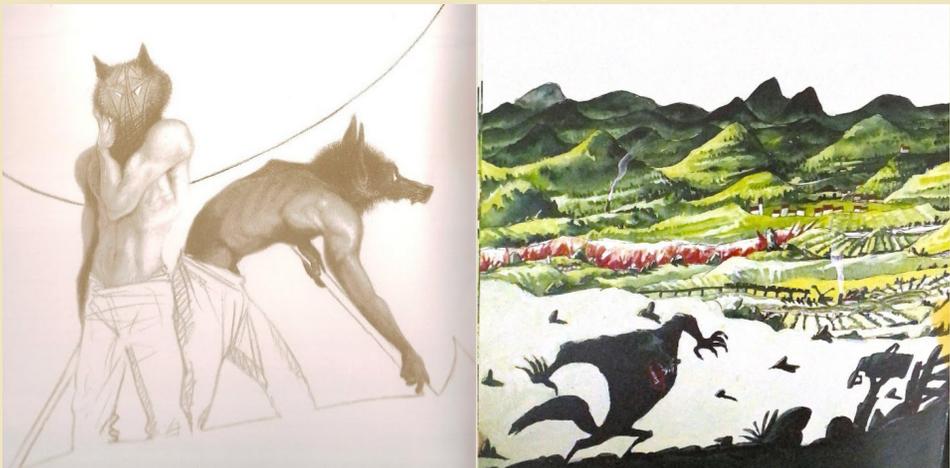
¹ Interessante a este estudo a publicação feita pela editora Nova Fronteira, pois a ilustração que a compõe será objeto de reflexão.

com a sinalização mais para a apatia, a ignorância de todos os personagens, que, como veremos a seguir, se igualar-se-ão em sua falta de consciência ante os processos econômicos e políticos destruidores que cercam seu cotidiano de miudezas: o antagonista tradicional, o mal metaforizado em lobo, será destronado; o protagonista, o bem metaforizado em porquinhos, será levado à insignificância.

Para a composição desse processo de inversão, passemos aos recursos imagéticos. A observação das imagens permite associá-las às referências que o ilustrador Nelson Cruz invoca para o livro. Verifica-se que ele tem como base referencial a mesma ideia do ilustrador Roger Mello, conforme a edição de *Fita Verde no Cabelo* (2008) utilizada para este trabalho. Nela, o lobo é um ser antropomórfico e representa a morte: está de pé, tem o corpo magro, veste calças e carrega uma foice. A semi transformação do lobo possibilita pensar esse personagem como uma metáfora de homem, numa linha de interpretação que se caminha à análise psicanalítica do texto, conforme Bruno Bettelheim estuda em sua obra *A psicanálise dos contos de fadas* (2002).

Em *Sagatrisuïnorana* o lobo também assume a mesma posição de ficar em pé, uma postura humana, para correr e parecer maior, provocando medo nos três porquinhos (vide figura 3).

Figura 3: Montagem com ilustrações dos lobos de *Fita Verde no Cabelo* e *Sagatrisuïnorana*



Fonte: Rosa; Mello (2008) e Guimarães; Cruz (2021).

Essa forma de antropomorfização em *Sagatrisuinorana* é muito importante, haja vista que se constituirá de uma inversão do conto original não só porque o lobo deixará de ser o vilão da trama, como pelo fato de que haverá um mal maior que ele, cuja voracidade é capaz de destruir tudo e todos. Lobo e porquinhos acabarão sob a mesma tempestade provocada pela mineração e estarão dentro do mesmo barco, todos sucumbindo sob o mar de lama. A força e a agilidade assumidas pela postura de *homo erectus*, o que lhe possibilitaria andar, correr e se deslocar pela paisagem, não é um atributo que o qualifica diante de uma força maior, a da exploração mineradora. Instaura-se — na cena verbal e imagética — o interdiscurso factual, do registro de algo deveras acontecido, o colapso das barragens de mineração, e estético, da trama do “recontado à vera” (Guimarães; Cruz; 2021).

Antes algoz, o lobo será nivelado aos porquinhos, e todos acabam por correr para longe da lama, uma tentativa inútil de fuga, quando a narrativa assume tom de um pavor insuportável, configurado por duas estratégias. A primeira delas, a reafirmação do entendimento de Riobaldo sobre a existência do demônio, misturada ao entendimento da morte por Fita-Verde, evidente na seguinte passagem:

– “porque diabo não há.

Existe é ruindade humana.

Travessia.

E a lama trespassou o vale, no meio do redemunho,

mastigando, banguela, com suas gengivas de terra,

o tão frágil e breve corpo”

(Guimarães; Cruz (2021)).

A segunda, a explicitação desse diálogo intra roseano, materializado da justaposição de palavras em “delobodeporcodecasadetudo” (Guimarães; Cruz, 2021), ilustrado pela imagem (Figura 4) em que a lama que devora lobo e porquinhos, antes iludidos nos papéis de algoz e vítima-herói, agora todos vítimas de um único algoz, a mineração, sem inclusive nenhuma chance de cometerem atos heróicos.

Figura 4: delobodeporcodecasadetudo



Fonte: Guimarães; Cruz (2021).

Explorar algumas intertextualidades presentes no livro de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz em sua composição verbo-visual nos permite compreender que é possível abordar temas importantes na literatura infantil tratados esteticamente, e que essas obras apresentam vasta fonte de ideias que podem ser exploradas de formas diversas nas mais variadas idades, conforme Rildon Cosson afirma:

Atualmente, as obras literárias endereçadas às crianças se ocupam das mais diversas temáticas, adotam diferentes materialidades para seus suportes e incorporam inovações artísticas e tecnológicas que atravessam as fronteiras entre a escrita e a tela. O resultado são obras que apresentam tal riqueza de elementos criativos e sofisticação textual que podem ser lidas em diversos níveis, desafiando a perspectiva ingênua de que o endereçamento às crianças não exige um trabalho complexo de elaboração literária. (Cosson, 2022, p. 24).

A fala de Cosson exemplifica bem o que a obra *Sagatrissuinorana* possibilita para a formação leitora não só para as crianças, mas para adolescentes, processo para o qual a mediação do professor importa. A elaboração cuidadosa dessa obra literária, fomenta discussões sobre as tragédias-crimes realizadas pelas mineradoras que provocam rompimentos de barragens e a percepção metalinguística da estética por meio da conjugação palavra-imagem, o que incentiva a ação do professor na formação

do leitor em diversas faixas etárias. A gama de recursos estéticos permite a ele escolher quais seriam os adequados para determinado grupo, atentando para a história que as ilustrações contam; a história que a linguagem verbal conta; a história que o entrelaçamento entre as duas linguagens conta; as possibilidades interpretativas que as obras referenciadas permitem; a relação entre acontecimentos históricos e a construção 'fingida' da trama; enfim, a conjugação de todos os elementos que se alinhavam na totalidade da obra.

Trata-se de material literário que possibilita ao professor contribuir para a formação de um leitor que se atenta ao contexto e ao texto em sua condição estética.

Pode-se considerar que há obras literárias, como essa em análise, que têm requerido maior elaboração e cuidado dos escritores, para que as crianças desenvolvam desde cedo o gosto pela leitura, abordando perspectivas que, diferentemente do *Conta pra Mim*, suscitem desenvolvimento de habilidades leitoras e o entrosamento entre escola, em sua função formativa, e alunos.

Como (des)formar leitores e a ilustração no programa *Conta pra Mim*

Como vimos, a construção das imagens da obra *Sagatrisuinorana*, por Nelson Cruz, é importante para a contação da história, pois elas fazem parte do desenvolvimento da trama. O leitor é capaz de interpretar, por meio delas e da sua relação com a linguagem verbal, sendo estimulado em sua capacidade criativa e imaginativa.

De acordo com Celia Abicalil e Milene Chalfun,

Em relação às imagens, e especialmente ao livro de imagem, devem-se levar em conta as escolhas imagéticas e o modo em que a sequência de imagens se apresenta. Assim, assumem-se as características do discurso verbal para a elaboração do discurso visual (Abicalil; Chalfun, 2022, p. 74).

As ilustrações de Cruz refletem as falas das autoras, pois têm um andamento autônomo e se articulam à estética verbal, ajudando nos conta/

reconta possíveis. Elas ultrapassam a ideia de que os desenhos devam ilustrar o enredo, pois constituem material narrativo entrecruzado à trama verbal. Além disso, surpreende o leitor quando, em leitura atenta, ao passar as páginas, percebe junto com um dos três porquinhos a chegada do lobo que, nas primeiras páginas, permanece escondido atrás das rochas e aos poucos vai aparecendo. O mesmo ocorre com a representação do rompimento das barragens que acontece concomitantemente, porém ao fundo, na paisagem, enquanto o leitor está disperso com a história em primeiro plano. Só aos poucos, e para surpresa dos personagens e do leitor, a onda de lama chega, mudando a vida dos personagens e o horizonte.

Comparada à obra *Sagatrissuinorana* e os livros postados no programa *Conta pra Mim*, ficam visíveis as diferenças com os cuidados relacionados às ilustrações e o descaso quanto à importância que estas representam para o estímulo à formação da criança. Como apresentado na seção anterior, as imagens, além de contarem histórias, colaboram para a imaginação dos leitores e despertam a atenção, gerando sensibilidade. Por meio de *Sagatrissuinorana*, os leitores são levados a experiências sentimentais de apreensão com a chegada do Lobo; curiosidade para saber se os três porquinhos escapariam de serem devorados; medo com o que pode ocorrer ao longo da história; tristeza e indignação ante o fim trágico.

Como afirma Fernando Ferreira *et al*,

A contribuição da ilustração para o crescimento da literatura infantil foi fundamental, pois a partir das imagens presentes nas obras, o pequeno leitor tem a oportunidade de interagir, observar formas, contextualizar informações presentes tanto no texto escrito quanto no visual e conseqüentemente ter uma melhor compreensão, pois sabemos que a criança é estimulada pelas imagens, um texto onde prevalece somente a leitura escrita certamente não produz o mesmo interesse na criança, quanto aquele que apresenta as personagens, as paisagens. (Ferreira *et al*, 2012, p.16)

Entretanto, diferente do que afirmam os autores, pais e crianças — públicos-alvo do programa — são bombardeados por imagens que não contêm recursos estimuladores. Nada há que promova o exercício da autonomia para acompanhar as sequências de imagens apresentadas, compreender e recriar a história que está sendo narrada.

Analisando as imagens de capas das histórias de ficção com princesas, observamos que as personagens principais se replicam, segurando o vestido e tendo a mesma postura física: movimento dos braços, mãos e pés; ondulação e cor dos cabelos. Trocadas, as imagens não provocariam espanto, talvez a alteração sequer fosse notada.

O mesmo ocorre com as ilustrações de *Os três Porquinhos* do programa *Conta pra Mim*. Os porquinhos pouco se diferem nas características sendo reconhecidos apenas pelas vestimentas. Ao compararmos a capa elaborada pelo *Conta pra Mim* com a de *Sagatrissuinorana* observa-se a falta de elementos e detalhes que ajudariam a estimular a curiosidade do leitor para o que a obra irá contar. Enquanto a primeira capa explora a paisagem já dando indícios do estouro da barragem e utiliza-se da figura do porquinho para reafirmar que o livro é um conto, a segunda coloca em evidência apenas os porquinhos dando pouco destaque para a paisagem e sem elaborar tantos os traços dos desenhos, apresentando um horizonte genérico com uma árvore e algumas florezinhas para remeter à floresta — cenário onde toda a história ocorre.

Figuras 5: Montagem com as Capas dos livros *Sagatrissuinorana* e *Os três Porquinhos* do programa *Conta pra Mim*



Fonte: Guimarães, Cruz (2021); Programa *Conta pra Mim* (2020).

Adentrando nas análises sobre *Os três Porquinhos*, ao acompanharmos apenas as sequências imagéticas, não é possível seguir o trajeto proposto pelo enredo, uma vez que as ilustrações só fazem sentido sobrepostas à parte escrita. A título de ilustrar a afirmação, apresentamos a sequência da parte final da história em que vimos o lobo soprando a casa de tijolos. Em seguida, ele aparece misteriosamente no telhado. Por fim, a última imagem registra os três porquinhos se abraçando, sem que o leitor saiba o que de fato ocorreu com o lobo.

Figura 6: Sequência de imagem do livro
Os três porquinhos do programa Conta pra Mim.



Fonte: Programa *Conta pra Mim*, p. 12-14, 2020.

A sequência acima comprova a dificuldade que uma criança em processo de letramento — e/ou considerando pais não alfabetizados — teria em lidar com a história. A (re) criação estaria comprometida.

Ainda sob a perspectiva imagética, novamente o programa do Ministério da Educação apresenta ilustrações que, em sequência, não colaboram para o desenvolvimento do imaginário, impedindo refabulação quando contada separadamente. A exemplo, a representação das casas de palha e de madeira (páginas 3 e 4) que pouco diferem entre si. Não existem mudanças nos formatos e nas texturas — há leves distinções no telhado, mas que passam despercebidas — e os tons amarronzados utilizados para colorir as duas casas passam para o leitor a sensação de que ambas foram construídas do mesmo material (madeira). Caso seja retirado o segmento verbal, o leitor é induzido a pensar que ambas as cenas registram o mesmo personagem com roupas diferentes, o que se acentua pelo fato de que a

paisagem não indica que os porquinhos moram afastados: são as mesmas montanhas e a grama verde.

Figura 7: Montagem com ilustrações das casas de palha e de madeira construídas pelos porquinhos



Fonte: Programa *Conta pra Mim*, p. 4-5, 2020.

Se afirmamos que a ilustração é importante para o desenvolvimento cognitivo e que auxilia na percepção de formas, encontramos no programa do Ministério da Educação a falta de estímulos nesses aspectos. Ainda que as imagens possam chamar atenção por suas cores vivas e chamativas, parecemos difícil que a criança mantenha interesse. Por não conseguir visualizar uma sequência lógica, ela apenas observaria imagens sem um lastro vivo entre si e em diálogo com a trama verbalmente construída.

A versão de *Os três porquinhos* em estudo é uma adaptação exígua da história escrita por Joseph Jacobs ou de versões em que o lobo não é bem-sucedido em nenhuma de suas proposições, pois retira partes essenciais para a narração da história, deixando apenas uma visão geral que pouco explora a trama. A exemplo, a esperteza do terceiro porquinho de criar estratégias para fugir dos planos do lobo é retirada, eliminando a sensação de suspense e a expectativa de sucesso. Nas versões tradicionais, sua maturidade, esperteza e inteligência o levam a ser o herói que acaba cozinhando e comendo o lobo, e nada disso se verifica na sequência de

página. Chama a atenção especialmente o final da narrativa. Na versão do *Conta pra Mim*, os três porquinhos ficam felizes, juntos, festejando a vitória sobre o lobo, apesar de as casas mais frágeis terem sido destruídas pelo sopro do vilão, conforme versões mais amenizadoras. Segundo a versão do australiano, também as casas mais frágeis foram destruídas, mas seus donos foram comidos pelo lobo, em consequência de terem realizado um trabalho mal feito, como um castigo. Trata-se de um moralismo por meio de uma alta penalização dos mais fracos e menos ajuizados: pagar a imaturidade e a engraçada preguiça com a morte é pena cruel. No caso da versão em estudo, embora a crueldade não seja exposta, a moral da história contra os mais fracos e menos ajuizados permanece.

As cenas excluídas pelo *Conta pra Mim* excluem concomitantemente do leitor os sentimentos de apreensão e surpresa, além de moralizar a lição dada ao final da história. No conto original entende-se que é necessário ser esperto e bom trabalhador para sobreviver, já a adaptação mostra que isso não é tão importante se existe alguém para assumir as responsabilidades. Agrava o problema o moralismo nessa modificação da cena final, elegendo a culpabilização como valor universal em detrimento de outros.

Considerações finais

Quando se pensa na formação de um leitor, é preciso que se leve em conta a adequação da obra a esse objetivo. Neste trabalho, refletimos acerca da estética de duas obras, *Sagatrisuinorana* de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz, coautores na relação palavra-imagem, e *Os três Porquinhos*, versão posta no programa *Conta pra Mim*.

A configuração das duas obras na sua relação com um público em formação leitora nos permitiu refletir acerca de uma intenção formativa que delas emanasse. A primeira envolve o leitor num entranhado jogo entre imagem e palavra, exigindo, um adentrar nos “bosques da ficção” (Umberto Eco, 1994) acoplado a uma sensibilidade intensa diante da realidade ali denunciada esteticamente. A segunda coloca a linguagem sob controle, marionetizando a construção da trama e consequentemente do leitor para uma concepção de crime e castigo em nível infantil.

O papel do professor como leitor primeiro, que compreende as exigências próprias de cada obra para que a tome ou não como objeto de ensino e aprendizagem, fundamenta o percurso de comparação entre as duas obras. Fizemos um levantamento de algumas linhas de força para o acesso ao fazer literário como parte de um processo necessário ao trabalho do professor e que lhe permite a seleção de obras e a mediação da leitura. A apropriação tanto de *Sagatrisuitorana* quanto de *Os três Porquinhos* na versão do *Conta pra Mim* exige a lida com linguagem e com modos de construção singulares. Isso significa que ensinar a ler literatura pressupõe compreender o fazer literário, o que se dá na investigação do texto acoplada aos consequentes efeitos de sentido. Esse é um exercício de formação leitora que se replicará na sala de aula, levando em conta autor-obra-leitor.

Como evidenciamos, as obras apresentam aspectos que diferem entre si. Em *Sagatrisuitorana* o autor João Luiz Guimarães e o ilustrador Nelson Cruz compõem aspectos que promovem a liberdade de contar e recontar a história através da linguagem escrita, das imagens apresentadas, numa relação inusitada, provocativa, sensibilizadora, buscando a adesão do leitor para a reconstrução da realidade de forma estética.

Percebemos que existe um cuidado para que a história seja percebida em seu desdobramento de histórias, abordando um assunto forte, transformado em tema sensível, de forma que pessoas de diferentes idades possam lidar e abordar discussões importantes sobre os estouros das barragens e quais impactos esses acontecimentos causaram tanto para as pessoas que sofreram e sofrem as consequências ainda hoje, tanto para os estragos ambientais irreparáveis. Literatura premiada como produção para o público infantil, a obra finca pé nesse público e ainda nele próprio se prolifera pela vida afora, haja vista sua riqueza de formas.

Sob a ótica da sala de aula, diversos são os planos que podem ser elaborados pensando no processo formativo que *Sagatrisuitorana* propicia, em movimentos de ir e vir, conforme as faixas etárias do estudante forem se perfazendo, com as leituras das obras de Guimarães Rosa e de contos tradicionais, por exemplo, para, enfim, entrever as intertextualidades nela presentes. A quem serve essa literatura, senão a leitores diversos, em movimentos de leitura e releitura, em um aprendizado constante?

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: Guia de literacia familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Os três porquinhos*. Ministério da Educação (org.). Secretaria de Alfabetização (coord.). Brasília: MEC, SEALF, 2020.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2002

BELMIRO, Célia Abicalil; CHALFUM, Milene. Ver, contar, dizer: o que está em jogo na leitura de imagens? In: PINHEIRO, Marta Passos; LOPES, Vera (org.). *Literatura e concepções no Conta pra Mim: o que dizem os pesquisadores?* Belo Horizonte: Editora PUC Minas. E-book. Disponível em: <https://editora.pucminas.br/obra/literatura-e-concepcoes-teoricas-no-counta-pra-mim-o-que-dizem-os-pesquisadores>. Acesso em: 10 de maio de 2024

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GUIMARAES, J. L. *Sagatrisuitorana*. São Paulo: OZE editora 2021.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010

JACOB, Joseph. *Os três porquinhos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. E-book

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. *Leitura: teoria & prática*. Campinas, ano 9, n. 15, p. 44 – 46, jun. 1990.

PANTOJA, Fernando Ferreira; MIRANDA, Josciléia Barbosa; GONÇALVES, Shirlene dos Santos; GONÇALVES, Valdenice Souza. *A ilustração dos livros infantis: um recurso essencial na formação do leitor*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/952>. Acesso em: 15 de abril de 2024.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores na escrivantina*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

PINHEIRO, Marta Passos; LOPES, Vera (org.). *Literatura e concepções no Conta pra Mim: o que dizem os pesquisadores?* Belo Horizonte: Editora PUC Minas. E-book. Disponível em: <https://editora.pucminas.br/obra/literatura-e-concepcoes-teoricas-no-counta-para-mim-o-que-dizem-os-pesquisadores>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo*, nova velha estória. Ilustrações de Roger Mello. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 2001.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Crítica Literária, ensino de literatura e *best-sellers**

Gabriel Felipe da Silva**

Resumo

Os debates acerca da literatura e seu ensino estão em constante discussão nos campos da educação no Brasil, no entanto alguns pontos merecem maior destaque, haja vista sua especial relevância para o ensino de literatura. Nesse sentido, o artigo pretende investigar de que maneira obras relegadas pela crítica podem desempenhar um papel positivo no ensino de literatura e na formação de leitores na Educação Básica. Embora alguns críticos estigmatizem e, preconceituosamente, definam como um tipo de literatura menor, ou mesmo não literatura, esses textos literários têm sido objeto de grande consumo por crianças, adolescentes e jovens adultos, o que denota a importância dessas obras. As discussões, pelos estudos literários, em programas de literaturas, sobre o ensino de literatura são poucas, em razão de pesquisadores da área considerarem ser um tema a ser discutido pelos estudiosos da educação, tese da qual discordamos. Dessa forma, o artigo se justifica para preencher a lacuna existente, além de inserir os estudos literários em um tema extremamente caro para estudantes e pesquisadores de literatura.

Palavras-chave: ensino de literatura; crítica Literária; *best-seller*.

* Uma versão anterior deste artigo foi submetida como Trabalho de Conclusão de Curso na especialização em Estudos Linguísticos e Literários no IFRJ. Após uma revisão cuidadosa, que envolveu a derrubada de algumas colunas, a construção de novos pilares, o reforço das vigas e diversas alterações, apresenta-se agora como um texto renovado e aprimorado.

** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Doutorando em Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrando em Ciência da Literatura e bolsista CAPES (PROEX). Mestre em Estudos Literários pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro efetivo da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Professor e pesquisador do ensino básico e técnico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3095-9197>.

Literary Criticism, teaching literature and *best-sellers*

Abstract

Debates about literature and its teaching are constantly being discussed in the fields of education in Brazil, but some points deserve greater emphasis, given their special relevance to the teaching of literature. In this sense, the article aims to investigate how works that have been relegated by critics can play a positive role in the teaching of literature and the training of readers in primary education. Although some critics stigmatise and prejudice them as a type of lesser literature, or even non-literature, these literary texts have been widely consumed by children, teenagers and young adults, which demonstrates the importance of these works. There has been little discussion of the teaching of literature in literary studies programmes, because researchers in the field consider it to be a topic to be discussed by education scholars, a thesis we disagree with. In this way, the article is justified in terms of filling the existing gap, as well as introducing literary studies to a subject that is extremely dear to the hearts of literature students and researchers.

Keywords: teaching literature; literary criticism; *best-seller*.

Introdução

A noção do que é *best-seller* tem sofrido mudanças com o passar do tempo. Em um determinado período, *best-seller* indica que um determinado livro foi um sucesso de vendas ou poderia se referir a um livro de especial qualidade estética ou, ainda, o contrário: uma obra com pouco trabalho estético, mas que, por alguma razão, foi bem recepcionada pelo público.

Assim, um livro considerado um *best-seller* pode ser aquele que atinge um grande número de vendas, mas também pode ser um trabalho reconhecido pela sua excelência literária, profundidade temática ou inovação estilística. Além disso, há obras¹ que podem ser canonizadas pela sua importância histórica, cultural, intelectual ou mesmo pelo nome de quem a assina, de modo que o nome do autor por si só já atestaria a qualidade da obra, uma visão, naturalmente, romântica e arraigada na ideia do gênio, mesmo que não tenham alcançado grande sucesso comercial em seu lançamento.

Atualmente, próximo a um consenso, *best-seller* tornou-se uma classificação, do ponto de vista acadêmico, pejorativa a fim de classificar determinados livros (ou outros produtos culturais) desenvolvidos em um contexto neoliberal e, portanto, nos moldes da indústria cultural que visa o lucro em detrimento da qualidade artística e estética (Adorno; Horkheimer, 1985; Reimão, 1992). Dentro desse cenário, Muniz Sodré (1978) assevera que essas obras são criadas com base em uma repetição de estruturas. Dessa forma, essa repetição e pouca profundidade decorrentes do capitalismo selvagem transformam a obra em um produto que, em princípio, não desenvolve nos leitores uma reflexão crítica a respeito do objeto, visto que o processo de desfamiliarização ou estranhamento não é possível de ser plenamente alcançado.

Em vista disso, tornam-se tão somente obras de entretenimento ou, para utilizar a expressão de Harold Bloom (1997), de “prazer fácil”: “o texto existe não para dar prazer, mas, sim, para dar o grande desprazer ou um prazer mais difícil do que aquele que um texto menor poderia dar” (Bloom, 1997, p. 43, grifo nosso). Com isso, o papel da obra é causar um desconforto

¹ Machado de Assis, por exemplo, foi um grande fracasso editorial, mas em razão de sua estética inovadora, foi canonizado. Por outro lado, Parda Mallet, Aluísio Azevedo, Alfredo Gallis, para citar apenas três foram escritores de espantoso sucesso comercial, mas não tiveram o devido reconhecimento estético e foram apagados da Literatura Brasileira (Mendes, 2022; Mendes; Moreira, 2021; Mendes; Santos, 2023).

a fim de mobilizar no leitor diferentes pensamentos que não poderiam ser acionados senão por meio da literatura, isto é, desautomatizando a percepção (Chklovski, 2013) e pondo em evidência não só a linguagem utilizada, mas também as questões em torno dela, como o social. Nessa toada, o fim não é o entretenimento, mas a desautomatização, porquanto é por meio desse estranhamento que questões importantes são postas à mesa, em outras palavras, quando o leitor sentir-se incomodado, com todas as suas verdades desconstruídas e com uma nova visão de mundo, ele terá, de fato, lido Literatura, pois obras desenvolvidas para e a partir da indústria cultural, provavelmente, não serão capazes de gerar o desconforto supramencionado.

No âmbito dessa discussão, tornam-se proeminentes as considerações de alguns integrantes da Escola de Frankfurt, responsáveis pelo conceito de Indústria Cultural:

Sim, a cultura de massa recebe o seu duvidoso nome exatamente por conformar-se às necessidades de distração e diversão de grupos consumidores com um nível de formação relativamente baixo, ao invés de, inversamente, formar o público mais amplo numa cultura intacta em sua substância (Habermas, 1962 *apud* Holfeldt; Martino; França, 2011, p. 139).

Com efeito, acentua-se que a diversão e distração em jogo pelos autores é proporcionada, especialmente, por gêneros que estão na lista da “subliteratura”. Sodré, ao discutir o tema, elenca alguns: “De fato, os livros normalmente rotulados como *best-seller* nos inventários de revistas e jornais ou nas prateleiras das próprias livrarias, costumam misturar elementos policiais com aventuras, com sentimento ou sexo, com terror, com sagas familiares, etc.” (Sodré, 1985, p. 95).

Dadas essas condi es, chama-se a aten o para a discrimina o existente para com obras que possam despertar alguma emo o no leitor. Resgatando as pondera es de Antoine Compagnon, ao discutir as (re) configura es da literatura e da tradi o, assinala que

Sob a etiqueta de paraliteratura, os livros para crianças, o romance policial, a história em quadrinhos foram assimilados.  s vésperas do século XXI, a literatura   novamente quase tão liberal quanto as belas-letras antes da profissionaliza o da sociedade” (Compagnon, 2010, p. 34).

Nesse bojo, a explanação de Sodré (1985), à semelhança do que observa Compagnon (2010)², é de que essas obras não possuem, na visão dos mais conservadores, elementos estruturais e estéticos que as fazem ser literaturas, em outras palavras, não são dignas de comporem o sistema das belas-letas, notadamente a de tradição romântica.

Nessa esteira, a intransigência e certo elitismo de alguns teóricos, tal como o já mencionado Harold Bloom, segundo Leyla Perrone-Moisés: “[...] em nada contribuiu para o resgate do ensino literário; pelo contrário, só reforçou os argumentos dos culturalistas atacados (2016, p. 32)”. Desse modo, a causa reside numa falta de consenso e de critérios claramente estabelecidos dentro dos estudos literários para a crítica literária, situações que “têm tido um impacto devastador no ensino literário” (Perrone-Moisés, 2016, p. 31)³.

Pelo exposto, qual seria o papel dos *best-sellers* no ensino de literatura? Obras relegadas pela crítica especializada poderiam auxiliar de algum modo? Por um lado, para alguns pesquisadores, sim, posto que esse tipo de obra poderia democratizar o acesso à literatura pelas camadas mais populares da sociedade que, provavelmente, não conseguiriam realizar, a princípio, a leitura de obras que integram o cânone (Paz, 2004). Por outro lado, a exemplo de Perrone-Moisés (2016), conforme será discutido adiante, oferecer essas obras não democratizaria o ensino de literatura.

Seja pelas narrativas que abordam sexo, gênero entre outras coisas relacionadas à adolescência, é notório que esse tipo de literatura adquiriu um público expressivo e bem específico. Nessa esfera, pode-se verificar que sagas literárias e obras do tipo *best-sellers* possuem alguma importância, o que deve ser observado, porquanto esse tipo de literatura pode ser um caminho interessante para a discussão de variadas questões. Diante do exposto, além de contribuírem para a formação de leitores também é possível trabalhar questões interdisciplinares de história, sociologia, filosofia, ética, moral, cultura etc., temas que são de grande interesse pelos jovens.

Assuntos como discriminação, violência, sexualidade, homossexualidade, preconceito, entre muitos outros, até bem pouco tempo atrás, estiveram silenciados na produção literária para os leitores “menores”, uma vez que seus

produtores, editores, pais e instituições optaram por lhes representar um mundo

² Fique claro que são discussões realizadas pelos autores sobre o tema e não a visão deles.

³ Foi utilizada uma versão em pdf da obra, logo o número de páginas pode não corresponder à versão física.

quase sempre homogêneo, ordenado, igualitário, como uma desejada projeção de um microcosmo familiar. O fato de tais obras possuírem temáticas atuais desperta o interesse dos jovens (Santos, 2011 p. 38).

Nessa direção, a discussão empreendida pelo escritor Osman Lins⁴ revela que “muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores” (Lins, 1977, p. 35). Há um discurso de que atualmente os jovens não querem ou não possuem interesse pela leitura literária (Silva, 2016), preferindo a facilidade das redes sociais, todavia isso não tem se mostrado uma verdade absoluta. A questão reside em um apagamento da forma literária, isto é, uma estrutura narrativa mais simples, um trabalho menos artístico com a linguagem, em favor do desenvolvimento de um conteúdo mais atraente ao público: supervalorização do fundo em detrimento da forma. Algo que já tem acontecido, inclusive, no nível superior, especialmente a partir da década de 80 com a ascensão da Theory que culminou nos Studies, dissertações e teses têm focado no conteúdo em detrimento da estrutura (Souza, 2018), de igual modo literaturas temáticas, isto é, que não priorizam a linguagem têm estado em destaque.

Diante do mencionado, não parece proveitoso esperar, em muitos casos, que — diante da velocidade em que se pode obter distração e entretenimento por meio de outros produtos culturais como as redes sociais e cinemas ou com um romance que discute as vivências de um adolescente gay e depressivo — os jovens tenham interesse em uma literatura que possui um trabalho bem desenvolvido com a linguagem, aquela em que o foco reside na própria palavra, de modo a se diferenciar da fala comum (Eagleton, 2019) ou à luz das contribuições do formalista Roman Jakobson, para quem a linguagem representa uma “violência contra a fala comum” (*apud*, Eagleton, 2019, p. 3). Desse modo, é natural que os mais novos⁵ tendam a seguir um caminho temático/conteudístico, ou seja, busquem um livro que trate de temas com os quais eles se reconheçam (Barbosa; Caixeiro; Lima; Elpes, 2009; Santos, 2011), elemento este que será visto por meio do conteúdo e não da estética.

4 Muito embora não trate do tipo de literatura que estamos falando, mesmo porque era um dos quais era contrário aos “prazeres fáceis”, cito-o pela relevância da reflexão.

5 No trabalho, estamos pensando em um público que vai do 9º ao 3º ano do ensino médio, cujas idades podem variar entre 14 e 18 anos.

Vista a ampliação de acesso aos textos literários, a questão, talvez, seja o fato de os alunos lerem aquilo que o ambiente institucional espera que eles não leiam. Diante das conclusões apresentadas Roger Chartier: “aqueles que são considerados não leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima” (2009, p. 103-104), é plausível pensarmos na introdução dessas obras no ambiente escolar como uma forma de preparação.

Ao discorrer sobre as perspectivas do cânone escolar, Antônio de Pádua Silva (2016) destaca que as obras utilizadas na escola são legitimadas por uma elite teórica em um círculo vicioso: impostos aos alunos de graduação e esses, quando professores forem, farão o mesmo (Silva, 2016). Lucíola, Os dragões não conhecem o paraíso, Laços de família, A moreninha, Clara dos Anjos, Macunaíma, Quincas Bobas, O cortiço, Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Iracema, Vidas Secas, O Quinze, entre outros, são os títulos que costumam compor o cânone escolar e são impostos aos alunos (Silva, 2016).

Sendo assim, é perceptível que a literatura do tipo *best-seller* auxiliou no aumento de leitores literários. Vejamos:

Os Best Sellers, por exemplo, além de superarem em percentual o número de leituras frente à Literatura, conta com duas atenuantes que, na contramão discursiva, soam como agravantes para os defensores da exclusividade da Literatura como modelo ou modo de abordagem em sala de aula. Cada volume dos Best Sellers citados, em sua maioria absoluta, ultrapassa as 400 (quatrocentas) páginas e, ainda por cima, são produzidas em série, ou seja, vai contar com um leitor nos episódios I, II, III e assim por diante (há séries com até 9 volumes ou episódios) (Silva, 2016, p. 142).

O problema ao redor do ensino da literatura está, também, dentro da academia quando os espaços dedicados aos estudos literários não contribuem para que pesquisas sobre o tema sejam desenvolvidas em seus respectivos departamentos de literatura, direcionando-os a programas profissionais ou de educação e ensino, o que não ocorre com, por exemplo, pesquisas relacionadas ao ensino de língua que são produzidas na e pela própria área de linguística.

A partir do exposto, percebe-se que os estudos linguísticos têm demonstrado mais interesse e produzido mais conteúdo sobre o ensino de literatura que a área de estudos literários. Não há problema que linguistas estejam pesquisando sobre o tema, mas deve-se questionar o porquê boa parte da produção sobre o ensino de literatura está a ser feita em outras áreas e não nos departamentos de literatura.

Nessa esteira, observam Amorim e Lins da Silva (2020) que “a área de Linguística Aplicada tem demonstrado cada vez mais interesse pela abordagem do ensino de literatura a partir de enquadramentos diversos” (p. 163). Os autores comentam sobre o Congresso Brasileiro de Linguística aplicada (CBLA) de 2011, que contou com 21 simpósios, tendo 1 discutido o ensino de literatura em diversas perspectivas, inclusive em língua estrangeira, além de contar com comunicações e pôsteres. Os pesquisadores confessam que

A presença desses trabalhos em um evento que não apresentava como tema ou como eixo de comunicações o ensino de literaturas – havia, no entanto, um eixo denominado Linguagem e literatura – e do simpósio mencionado, já indica, de alguma forma, uma movimentação dos linguistas aplicados em prol de investigações no campo da abordagem de textos literários em salas de aula, mesmo que ainda de forma muito relacionada ao ensino-aprendizagem da língua inglesa (Amorim, Lins da Silva, 2020, p. 170),

o que mais uma vez sustenta e nos faz questionar as razões pelas quais parte dos pesquisadores de literatura têm ignorado o tema ensino de literatura. Como já mencionado, isso se dá em grande medida por estarmos, ainda, presos a duas visões: 1) intrínseca de literatura, em que nada que não seja o texto literário importa e 2) extrínseca, que discute aspectos históricos, sociais e culturais representados na literatura. O estudo intrínseco da literatura se desenvolveu com maior afinco no século XX, com a criação e desenvolvimento das correntes imanentistas, o Formalismo Russo no final da década de 1910 e na década de 1920, Estruturalismo e Nova Crítica entre os anos 50 e 70 (Araújo, 2020), após um grande período em que os estudos literários estavam voltados para elementos externos a obra literária (Wellek, Warren, 2003), de modo que gerou certo embate entre os que defendiam o

historicismo e aqueles que preferiam o imanentismo (Ceserani, 1990 *apud* Moura, 2013).

Literatura e ensino

Ao pensar o texto literário, é preciso observar que a literatura é uma arte e como tal não pode ser estudada sem levar em conta os valores subjetivos da obra. A definição do que vem a ser essa arte não é fechada, tão pouco fixa, podem-se encontrar diversos conceitos nos manuais de Teoria Literária. Um dos mais aceitos, mas que tem sido colocado à prova constantemente pelos pós-estruturalistas, é que o que faz um texto literário são as características que formam a literariedade, o que já foi explicado quando falamos de Jakobson.

Nessa toada, as literaturas infantil e juvenil têm uma relevância histórica expressiva, pois contribuíram e contribuem em larga medida para o letramento literário. Obras como *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela e a Fera*, *Cinderela*, e tantos outros clássicos infanto-juvenis, que foram adaptados e readaptados para o cinema, teatro e musicais, todos eles ecoam ainda hoje em diversas partes do mundo, sendo considerados *best-sellers*. Sob essa perspectiva, a literatura juvenil pode ser uma grande aliada para a formação de leitor literário, visto que por meio de textos leves é possível representar, contextualizar e ensinar fatos interessantes. Dessa maneira, o ensino torna-se mais dinâmico, divertido e simples; são textos que permitem uma melhor associação e interpretação por terem em seu conteúdo temas relevantes aos leitores:

De forma ampla e generalizada, os principais interesses dos jovens adultos e adolescentes em todos os tempos têm sido o conhecimento do próprio corpo, as relações sociais, afetivas, amorosas e sexuais, as dificuldades de relacionamento em família e com amigos. Publicações recentes tratam de preconceitos raciais, sexuais, de gênero, sociais, financeiros; de problemas em família, separação dos pais, abuso sexual, dificuldades de diálogo, disputas entre irmãos; de iniciação sexual, gravidez e aborto, da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; de crianças e adolescentes em situação de rua, de problemas políticos etc. (Leahy-Dios, 2005, p. 40).

No Brasil, segue-se um paradigma para o ensino de literatura, que não tem proporcionado uma formação de qualidade para os egressos da educação básica (Cereja, 2005 *apud* Santos; Reis; Nascimento, 2016). No ensino fundamental, por exemplo, o ensino de literatura se restringe à leitura de alguns contos e crônicas e, no ensino médio, os alunos são expostos a romances. Nesse sentido, vale ressaltar que é necessário que haja uma transição antes de inserir livros mais densos na grade curricular. Outro ponto a ser destacado é que, no ensino médio, o aluno dificilmente lê os livros propostos em sua totalidade, acessando apenas trechos ou fragmentos da obra, e o professor, por sua vez, apresenta resumos e adaptações cinematográficas, quando muito, impossibilitando o aluno de ter acesso ao texto integral. Com esse paradigma claramente:

Não se formam leitores com fragmentos de texto, com leituras esporádicas, com a simples adição de mais uma atividade escolar. Não se formam leitores em programas de leitura onde não haja espaço para a escolha individual, para o interesse próprio, para a busca pessoal de respostas. Por tudo isso se percebe que não se pode atropelar o processo (Cunha, 2008, p. 66).

É evidente que dentro de uma sala de aula torna-se utópico fazer com que todos os discentes presentes se interessem pelo texto abordado pelo professor, no entanto convém que nos esforcemos para atrair o maior número de alunos. Diante disso, os contos de fadas são narrativas cujo universo repleto de bruxas, reis, rainhas, príncipes, fadas e animais falantes pode ter uma melhor recepção. Nesse universo, os conflitos vividos por tais personagens são sempre resolvidos por meio de elementos mágicos. A criança transfere essas personagens para o seu mundo, acreditando que os seus problemas existenciais podem ser solucionados da mesma forma, ou seja, por intermédio da magia. Assim, o leitor mirim encontra-se no “universo da fantasia”, pois o conto de fadas, como explicita Bruno Bettelheim (1980), projeta o alívio de todas as pressões, uma vez que não só oferece formas de resolver problemas, mas também promete uma solução “feliz” para eles (Gonçalves, 2009) e com isso, talvez, o interesse pela leitura seja potencializado.

Antônio de Pádua Dias da Silva (2016) em seu livro *O ensino de Literatura hoje da crise do conceito à noção de escritas* fez uma crítica sobre

o ensino de literatura na educação básica. O autor realizou uma pesquisa no ensino básico, com os três anos do ensino médio, com a participação de 96 informantes. Verificou que 79,22% dos alunos que gozam do hábito de leitura, leem obras que se afastam do cânone escolar e acadêmico, isto é, deixam de lado obras de Literatura. Baseado nesse dado, é possível inferir que nossos alunos leem, mas como já mencionado anteriormente, só não leem aquilo que é esperado pela escola. Conclusão à qual o autor também chega: “Esse dado se torna bastante relevante no contexto da tese aqui defendida, porque é um retrato do que o jovem está lendo atualmente” (Silva, 2016, p. 139).

Alguns educadores, por vezes, negligenciam a necessidade de manejar a fala com os alunos, isto é, não menosprezar as obras mencionadas pelo discente. Assim, deve-se evitar, por exemplo, dizer que determinada obra não é literatura, sugerindo a leitura de obras mais consideradas, ou seja, “verdadeiros livros” ou rotulando certas atividades como meramente uma perda de tempo como a leitura de “subliteratura” (Silva, 2023). Essas atitudes não se mostram apropriadas, visto que só contribuem para o afastamento do aluno:

continuamos afirmando que os alunos não leem, que há uma crise da leitura na Educação Básica, que os estudantes não conseguem atingir os níveis mínimos de verificação de interpretação textual e de mundo? Deveremos insistir nesse discurso monótono, exclusivista, excludente, discriminatório, culpabilizando toda uma geração pela falta de empatia pelos textos e linguagens de 143 séculos atrás? Não deveríamos, nós, formadores de professores de Língua Materna, professores da Educação Básica, construtores de currículos para a Educação Básica, inverter a pergunta e tomar a consciência de por que continuo insistindo na Literatura como único modo de ler a “arte Literária”? (Silva, 2016, p. 142).

O motivo muito provavelmente está ancorado no fato de os cursos estarem, em parte, presos a visões elitistas da literatura, especialmente, no campo teórico ou nas correntes literárias que privilegiavam apenas uma parte do sistema literário, qual seja o texto. Com a consolidação dos Estudos Culturais e dos estudos de Teoria e Estética da recepção e do efeito, o leitor assume uma posição de privilégio, fazendo; portanto, parte da literatura. Todavia, a figura do leitor ainda é, ao menos no ensino básico, preterida.

O cânone literário e a escola

A literatura é uma forma importante de comunicação e ensino. Durante as correntes imanentistas do século XX houve um período de pesquisas intrínsecas no estudo de literatura, ou seja, a obra era colocada como ponto principal da discussão. Em outras palavras, o historicismo e sociologismo são ofuscados e a estética torna-se núcleo do debate. Em vista do exposto, a nossa proposta, por seu turno, tenta equilibrar uma argumentação baseada no gosto, ou seja, o aluno como centro, mas sem perder de vista a estética do texto literário. No âmbito dessa discussão, Antonio Candido assevera que a literatura só é literatura quando constituída por três elementos básicos: “a existência de um conjunto de produtores literários”, “um conjunto de receptores”, bem como a de “um mecanismo transmissor, que liga uns a outros” (Candido, 2009, p. 25).

Do que foi estabelecido por Antonio Candido, são trazidos à cena; portanto, as figuras do autor, do leitor e da obra, respectivamente. Esses três elementos compõem o sistema literário candiano⁶. Com efeito, o leitor tem papel fundamental, uma vez que sem ele a literatura deixa de existir e perde sua principal, mas não exclusiva, função: interação com o leitor. Conforme as considerações de Umberto Eco (2020), é necessário um posicionamento ativo do leitor nessa interação, momento em que ele preencherá as lacunas deixadas pelo texto literário que é naturalmente “incompleto” (Eco, 2020, p. 73) e atualizará o texto, revelando o “não-dito”.

Desta feita, considerando a tese proposta por Marisa Lajolo, a literatura é essencial para um paradigma educacional livre de autoritarismo, o que é alcançado quando há uma democratização nas escolhas das obras, em outras palavras, a cidadania não pode ser plenamente exercida e a literatura apropriada, se o professor ou a escola não fornece a possibilidade de literaturas outras para além das canônicas presentes no currículo.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o

⁶ Os elementos que constituem esse sistema estão longe de serem simples ou autoexplicativos, na concepção Candiana. Por razões de foco, não entraremos no mérito da discussão. Para tanto, Cf. Rallo (2005), Candido (2009; 2023).

cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas por que precisa ler muitos (Lajolo, 2000, p. 106)⁷.

Ainda há motivos para se pensar que a literatura é caminho singular para a liberdade do homem, posto que

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que se desfruta o cidadão (Lajolo, 2000, p. 105).

A pesquisadora evidencia que a leitura literária é uma modalidade de leitura, contudo não se deve esquecer que há outras. Ela não faz distinção ao tipo de literatura, diferentemente de alguns teóricos que insistem em diminuir e desacreditar as obras não consagradas:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (Soares, 2006, p. 21).

Por consequência, não é proveitoso o não uso de *best-sellers* e literatura juvenil na escola, mas o uso prematuro de obras clássicas que não se revelam favoráveis à formação do leitor que ainda não tenha desenvolvida uma bagagem literária suficientemente adequada para avançar a um próximo nível, conforme asseverado por Leyla Perrone-Moisés (2016) ao discutir semelhante questão. A antecipação pode se tornar um problema na formação desses alunos enquanto leitores, visto que parte deles não possui hábito de leitura literária nem com textos contemporâneos, de tal forma que a leitura de textos escritos com um português requintado poderá diminuir as chances de atraí-lo bem como de formá-lo enquanto leitor. Assim, parece-

⁷ Foi utilizada uma versão escaneada, a paginação pode não corresponder ao livro impresso.

nos razoável a escola, em um primeiro momento, desenvolver o gosto pela literatura, nos termos de Márcia Abreu (2006).

Outrossim, pode-se imaginar que alunos do ensino médio, etapa em que efetivamente há o ensino de literatura, já tiveram a formação de uma base ao longo dos 4 anos do ensino fundamental II. Ocorre que isso não encontra respaldo na realidade do caso concreto, visto que: a) não existe disciplina de literatura no ensino fundamental; b) ela é ensinada, quando é, junto da disciplina de língua portuguesa e/ou redação. Então, deve-se partir do pressuposto que a formação literária do aluno, na prática, acontece a partir do primeiro ano do ensino médio, momento em que ele terá, ao menos é o que a Base Nacional Comum Curricular prevê, contato com os principais conceitos dos estudos literários, bem como com as principais obras (ainda que elas não sejam satisfatoriamente abordadas pelo professor).

Outrossim, a boa literatura possui sua complexidade e por essa exata razão deve ser estudada na escola, ambiente em que o aluno terá subsídios do professor para desemaranhar potenciais embaraços linguísticos. Apropriando-nos do exemplo de Leyla Perrone-Moisés, o aluno de física não inicia seus estudos pela equivalência de massa e energia representada pela fórmula $E=mc^2$, de Albert Einstein, mas pelos fundamentos gerais da física, o mesmo deve ser feito com o ensino de literatura.

Com efeito, a teórica, crítica e professora, por outro lado, alerta para o risco da substituição da literatura por produtos culturais mais palatáveis, o que para ela é uma “irresponsabilidade”, continua: “Além de privar os alunos do conhecimento de sua herança cultural [...]” (Perrone-Moisés; Andrade; Maia, 2016, p. 12), completa asseverando que o argumento de democratização “como nivelção baseada na “realidade dos alunos” redundando em injustiça social” (Perrone-Moisés; Andrade; Maia, 2016, p. 12). Desse modo, “Oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos, e privá-lo de um bem a que ele tem direito” (Perrone-Moisés; Andrade; Maia, 2016, p. 12) e tal direito, conforme já foi discutido por Antonio Candido (2023) é indispensável a todo ser humano. Não só a comida, a casa e a saúde são necessárias, de tal maneira que tanto os bens compressíveis quanto os incompressíveis são impreteríveis a qualquer cidadão: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (Candido, 2023, p. 187). Ademais, o ensino

de literatura deve “elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística” (Perrone-Moisés; Andrade; Maia, 2016, p. 12).

À vista disso, a utilização inadequada da literatura, isto é, um manejo técnico, ou seja, o uso bancário (Freire, 1987) pouco contribui para uma formação crítica do aluno. Esse paradigma acontece quando, em apertado resumo, apresenta-se características estéticas de um período literário, escolhe-se um fragmento de texto e por fim solicita-se ao aluno que identifique ali as características que foram ensinadas anteriormente. Isso não potencializa a leitura literária do aluno, tampouco o levará a uma real crítica do texto, ou seja, o aluno não assumirá uma postura interpretativa (Durão; Cechinel, 2022). Trata-se mais de um exercício de percepção e relação do que de reflexão⁸.

Não há, porém, problema numa aula de literatura ensinar o professor a seguir um paradigma histórico-nacional, isto é, ensinar que durante o Barroco as pessoas estavam em um momento conflituoso em razão da reforma e contrarreforma da igreja e que isso refletiu nas obras literárias de diferentes maneiras: linguagem extremamente erudita, exagero na escrita e na construção das ideias, antíteses etc., pelo contrário: isso deve ser objeto de discussão. No entanto, qual a importância de o aluno saber dessas características se ele não lerá a obra e não a discutirá? Assim, propomos que deve existir um balanceamento nas discussões histórico-nacionais, críticas e teóricas.

Por fim, conforme já observamos, não digamos que elas, as obras que fazem parte do nosso cânone, não devam ser efetivamente lidas e trabalhadas — mesmo porque urge que retornemos a elas cada vez mais —, todavia como asseverado ao longo do texto: não se pode preterir as obras do tipo *best-seller* justamente por serem mais bem recepcionadas pelo público aqui em questão, esses textos devem ser gerenciados para a formação do leitor literário, como uma preparação, um trampolim para alcançar novas experiências. Após o preparo, a introdução e a formação do gosto, ainda que paulatinamente, as obras que fazem parte do cânone literário brasileiro serão melhores experienciadas. Ao que pese a leitura literária estar intimamente ligada ao letramento literário, usar obras com

⁸ Poderia aprofundar a questão pensando no absurdo que é recortar um excerto de Grande Sertão: Veredas e pedir para que o aluno ali encontre características do Modernismo brasileiro. É uma barbaridade pensar que excertos de livro são suficientes para formar leitores ou, ainda, para determinar a estética de um período literário.

linguagem mais distante da atual pode prejudicar o aluno, além de, talvez, afugentá-lo da leitura (Cosson, 2012).

O método e a literatura

Esse paradigma, histórico-nacional ou historiográfico (Cosson, 2020), de ensino consiste, basicamente, numa apresentação do contexto histórico e social da época, bibliografia do autor e leitura, quando há, de fragmentos de textos. Essa forma de ensino privilegia essencialmente os elementos externos ao texto literário. Nabil Araújo em aula aberta na Universidade Mackenzie nos alerta que essa forma de ensino de literatura também tem sido utilizada no ensino superior (Programa de Pós-graduação em Letras, 2022).

Nessa seara, temos que o não trato direto do texto literário acaba por levar os alunos, seja do ensino básico ou superior, a não desenvolverem intimidade e experiência estética com a literatura, logo o discente nunca terá uma formação integral e sólida com a literatura. Esse afastamento do texto literário parece contribuir para, hoje, nós termos no ensino superior o desenvolvimento de muitos trabalhos temáticos, isto é, a monografia, dissertação ou tese discute os aspectos sociais, culturais, raciais e de gênero, mas não o texto literário em si.

A leitura literária é uma prática individual e pessoal, logo não convém à escola, ao governo, ao professor e mesmo à família impor 100% do que o aluno deve ou não ler, visto que isso pouco contribui para a formação de leitores, além de ser responsável por

Terapeutiza [r] a educação, valendo-se de um conceito de 'formação integral' que significa, não o confronto produtivo do indivíduo com o mundo da cultura, mas sim a consciência de que os sujeitos são compostos de uma dimensão afetiva que deve ser cultivada pelas chamadas 'competências sócio-emocionais – amabilidade, autogestão, engajamento com os outros, resiliência emocional, abertura ao novo (Durão; Cechinel, 2022, p. 71).

Assim sendo, o ensino de história da literatura é exclusivo do professor, uma vez que a aula, por esse paradigma, é por excelência expositiva e com pouco espaço para o diálogo (Rezende; Dalvi, 2013). O aluno não participa além disso e, ironicamente, as aulas de literatura estão distantes da leitura do livro literário. É motivo de questionamento: por que não há leitura nas aulas de literatura? A leitura na escola tem importância, visto que a fabulação é uma necessidade (Candido, 2023) e sem ela não haverá o desenvolvimento de habilidades importantes para uma formação integral. A palavra conecta-se ao homem por meio da linguagem literária que está intimamente ligada ao contexto social e cultura do indivíduo. A humanização do homem é feita partir da literatura, segundo Candido (2023), e a leitura como faculdade e prática coletiva sempre objetivando a reflexão da natureza e do social. Por esse mesmo caminho, Lajolo (2000) disserta que a escolarização é o modo pelo qual leitores podem entrelaçar os conhecimentos sociais e do mundo, “a leitura da palavra à leitura da palavramundo” (Freire, 1987).

Se por um lado existe uma espécie de “vale tudo”, em que todo tipo de texto é permitido, sob o argumento de democratizar e não elitizar o ensino de literatura, por outro mantém-se um, para utilizar a expressão de Nabil, “autoritarismo canônico” sem que as duas formas levem o aluno da educação básica “a desenvolver a competência crítica “ (Araújo, 2017, p. 36). Vejamos o que o autor comenta a respeito da pedagogia presente nos estudos literários no que diz respeito à formação de futuros professores literatura.

Não pode haver modificação efetiva na pedagogia literária de nível médio sem mudança efetiva na pedagogia literária de nível superior (voltada para a formação do professor da educação básica). Em nossos cursos de Letras, contudo, essa preocupação pedagógica com uma prática voltada para a formação do futuro docente tende a ser negligenciada em favor de um conteúdo puramente teórico, provavelmente na confiança de que a referida dimensão prático-pedagógica será contemplada pelas disciplinas que o graduando deve cursar na Faculdade de Educação (“Didática”, “Estágio supervisionado”, “Práticas pedagógicas em avaliação da aprendizagem”, etc.). Sem negar a importância destas disciplinas, o fato é que quase nunca o conteúdo teórico específico abordado em Teoria da Literatura se verá devidamente relacionado com a prática pedagógica exercitada

por elas, gerando-se, com isso, certa “esquizofrenia” acadêmica do graduando em Letras quanto à literatura: dominará um conteúdo teórico desprovido de uma prática pedagógica que lhe seja inerente e exercerá uma prática pedagógica desvinculada do conteúdo teórico específico assimilado nas disciplinas de Teoria da Literatura (Araújo, 2017, p. 37).

Nesse diapasão, acrescenta-se, ao exposto por Nabil, outro problema: cada vez mais as disciplinas específicas da área de letras têm sofrido drástica redução, ao passo que as pedagógicas nas últimas reformas têm ocupado cerca de 50% do currículo de graduação, sem que isso tenha resultado em uma formação mais sólida de licenciados, pelo contrário, a defasagem de professores de língua e literatura está em um nível preocupante (Souza, 2016). Formam-se professores de letras que não dominam as técnicas mais básicas de crítica e teoria literária, sintaxe, produção de textos.

Considerações Finais

As discussões sobre ensino de literatura desenvolvidas em cursos de estudos literários ainda são tímidas. O trabalho visou comentar a viabilidade do uso de obras do tipo *best-seller* para o ensino de literatura na educação básica, uma vez que atualmente a literatura, como arte de entretenimento que é, tem competido com produtos supostamente mais atraentes como a internet, ou com as redes sociais, Netflix entre outras coisas, tendo, portanto, a literatura perdido certo espaço nesse âmbito, sobretudo quando existe a necessidade de realizar leitura de obras complexas, algo que já havia sido diagnosticado por Antonio Candido na década de 50, ao comentar sobre rádio e cinema que figuravam como “meios expressivos novos” que poderiam colocar em xeque a tradição literária (Alves, 2011):

Antes que a consolidação da instrução permitisse consolidar a difusão da literatura literária [...], estes veículos possibilitaram, graças à palavra oral, à imagem, ao som (que superam aquilo que no texto escrito são limitações para quem não se enquadrou numa certa tradição), que um número sempre maior de pessoas participasse de maneira mais fácil dessa quota de sonho e de emoção que

garantia o prestígio tradicional do livro. E para quem não se enquadrava numa certa tradição, o livro apresenta limitações que aquelas vias superaram, diminuindo a exigência de concentração espiritual (Candido, 1985, p. 137).

Em vista disso, constatamos que obras que fogem do cânone escolar, mesmo diante dos novos meios expressivos, podem ser uma opção viável a fim de despertar não só o gosto pela leitura, mas também para auxiliar no desenvolvimento da crítica literária, mesmo porque na escola o que se ensina (ou deveria ser ensinado) é crítica, dado que não existe a possibilidade de se ensinar literatura, conforme observa Northrop Frye:

A física é um corpo organizado de conhecimento sobre a natureza, e quem a estuda diz que está aprendendo física, não natureza. A arte, como a natureza, tem que ser distinguida do estudo sistemático dela, que é a crítica. É, pois, impossível “aprender literatura”: aprende-se sobre ela em certa medida, mas o que se aprende, transitivamente, é a crítica de literatura. De modo semelhante, a dificuldade frequentemente sentida em “ensinar literatura” emerge do fato de que isso não pode ser feito: a crítica da literatura é tudo o que pode ser diretamente ensinado (Frye, 1957, p. 11).

Do mesmo modo Antonio Candido (1988) e Nabil Araújo (2017) argumentam que o que se ensina é crítica literária. Diante disso, cremos que a crítica possa ser desenvolvida desde as obras menos complexas esteticamente até as mais desenvolvidas, como *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. Para tanto não é necessário um jogo de elitismo entre as obras, mas um movimento que equilibre estética, crítica e gosto, com especial atenção aos elementos formais da obra.

Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALVES, Luis Alberto Nogueira. Sobre a Formação da Literatura Brasileira. *O eixo e a roda*: v. 20, n. 1, p. 87-102, 2011.
- AMORIM, Marcel Álvaro de; LINS DA SILVA, Mariana Roque. O ensino de literaturas na Linguística Aplicada brasileira. *Raído*, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 163–189, 2020. DOI: 10.30612/raido.v14i36.11695. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11695>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ARAÚJO, Nabil. Literatura e ensino - da crítica literária. *Rev. Bra. Lit. Comp*, v. 19, n. 32, p. 26-42, 2017.
- ARAÚJO, Nabil. *Teoria da Literatura e História da Crítica: Momentos decisivos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020.
- BARBOSA, Begma Tavares; CAIXEIRO, Laís Mendes; LIMA, Tamires Gomes; ELPES, Michel Lima. A literatura na escola: escolhas de jovens leitores. *PRINCIPIA*, Juiz de Fora, v., p. 68-83, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. São Paulo: Paz Terra, 1980.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. Lisboa: Temas e Debates, 2013 [1997].
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e Cultura de 1900 a 1945. In: CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985, p. 109-138.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 1º ed. São Paulo: Todavia, 2023.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *vários escritos*, 3º ed. São Paulo: Duas cidades, 2023 [1995], p. 183-209.

CANDIDO, Antonio. *O método crítico de Silvio Romero*. São Paulo: EdUSP, 1988.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial/Editora Unesp, 2009.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como procedimento. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 2013.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Acesso à leitura no Brasil. In: AMORIM, Galeno (org.) *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p. 49-60.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1987].

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica: quatro ensaios*. Trad. de Marcus de Martini. São Paulo: É Realizações, 2014 [1957].

GONÇALVES, Laiza Karine. *A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil*. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura). Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS. Porto Alegre 2009.

HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera (orgs.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana. A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos. Em: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (org). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 33-56

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturas brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

MENDES, Leonardo. Pardal Mallet, naturalismo e modernidade no Brasil oitocentista. *Revista Graphos*, vol. 24, nº 2, p. 29-48, 2022.

MENDES, Leonardo.; MOREIRA, Aline. Alfredo Gallis (1859-1910), pequeno naturalista. *Convergência Lusíada*, v. 32, n. 46, p. 358-385, 9 out. 2021.

MENDES, Leonardo.; SANTOS, Marina Pozes Pereira dos. Livro de uma sogra (1895), de Alúcio Azevedo (ou “como conservar o amor sexual”). *Via Atlântica, [S. l.]*, v. 24, n. 1, p. 328-358, 2023. DOI: 10.11606/va.i43.196964. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/196964>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MOURA, Aline da Almeida. *A arte de escrever histórias: Experimentos contemporâneos de historiografia literária*. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=30022@1>. Acesso em: 22 set. 2023.

PAZ, Eliane Hatherly. Massa de qualidade. In: *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla; ANDRADE, Fábio; MAIA, Eduardo Cesar. (Entrevista) Entrevista com Leyla Perrone-Moisés. *Estudos Universitários*, [S. l.], v. 33, n. 1/2, p. 6–12, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/256440>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Programa de Pós-graduação em Letras [Nabil Araújo]. *Literatura na Educação Básica: por que, o que e como ensinar?* - Com Prof. Nabil Araújo (UERJ). *Youtube*, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=abgCvaPmlKo>. Acesso em: 11 Ago. 2024.

REIMÃO, Sandra. Sobre a noção de *best-seller*. *Portal Metodista*, [S. l.], n. 18, p. 53-60, 1992.

REZENDE, Neide; DALVI, Maria; Faleiros, Rita (org). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos Estudos Literários*. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Ray da Silva; REIS, Camila dos Santos; NASCIMENTO, João Paulo de Andrade. Literatura na sala de aula: novo olhar perante o ensino-aprendizagem da língua materna. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, v. 9, n. 9, p. 1-15, 2016.

SILVA, Antônio de Pádua. *O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

SILVA, Gabriel Felipe da. Os percalços no ensino de Literaturas. In: AZEVEDO, MARCELA; LOPES, T. W. R. S.; SILVA, A. S.; PINHEIRO, I.

C. (org.). *Linguagem e Literatura: democracia e resistência*. 1 ed. São Paulo*: Literano, 2023, v. 1, p. 334-347.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2006.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: A literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

SODRÉ, Muniz. *Teoria da Literatura de Massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da Literatura, trajetória, fundamentos, problemas*. São Paulo: É Realizações, 2018.

SOUZA, Roberto Acízelo. *Um pouco de método: nos estudos literários em particular, com extensão às humanidades em geral*. 1ª. ed. São Paulo: É realizações, 2016.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Seção livre

Dos jornais ao universo infantil: a saga de *O lagarto*, de José Saramago

Vera Lopes*
Daniel Vecchio**

Resumo

Neste artigo, veremos como a crônica “O lagarto” desloca-se do contexto jornalístico (local de origem), inserindo-se cada vez mais no espaço literário, de modo a atingir o seu grau máximo de literariedade ao ser publicada como um distinto conto de fadas. Assim, da realidade vivente ao maravilhoso, perpassaremos pelas técnicas de transposições aplicadas sobre a crônica saramaguiana, sempre se atendo às operações refigurativas do texto em suas variadas edições. Nossa estratégia de análise consistirá na aproximação e diferenciação entre a crônica e o conto como modalidades do texto literário, visto que, nas distintas edições produzidas a partir do texto original, veremos que a crônica tende a se afastar da referencialidade factual e a se aproximar, mais pormenorizadamente, da narrativa infantil. Portanto, tendo em vista os processos de hibridização como ponto de partida teórico para o desenvolvimento deste trabalho, buscaremos refletir sobre as possíveis relações entre a crônica e o conto, tendo como base teórica os estudos de Dominique Maingueneau (1990), Ítalo Calvino (1999) e Nelly Novaes Coelho (1987) e Peter Hunt (2010).

Palavras-chave: gêneros literários; transposição; representação; metáfora.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de literatura no Programa de Pós Graduação em LETRAS da PUC Minas; coordenadora dos grupos de pesquisa “José Saramago, leitor de Karl Marx” e “Bakhtin e a literatura”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8109-6520>

** Doutor em História pela UNICAMP. Pesquisador de Pós-Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ / FAPERJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1696-8369>

From newspapers to the children's universe: The saga of *The lagarto*, by José Saramago

Abstract

In this article, we will see how the chronicle “The Lizard” moves from the journalistic context (place of origin), increasingly inserting itself into the literary space, in order to reach its maximum degree of literariness when published as a distinct fairy tale. Thus, from living reality to the marvelous, we will go through the transposition techniques applied to the Saramaguian chronicle, always paying attention to the refigurative operations of the text in its various editions. Our analysis strategy will consist of approximating and differentiating between the chronicle and the short story as literary text modalities, since, in the different editions produced from the original text, we will see that the chronicle tends to move away from factual referentiality and get closer, more intensely, to children's narrative. Therefore, taking into account the processes of hybridization as a theoretical starting point for the development of this work, we will seek to reflect on the possible relationships between the chronicle and the short story, having as a theoretical basis the studies of Dominique Maingueneau (1990), Ítalo Calvino (1999) and Nelly Novaes Coelho (1987 and Peter Hunt (2010).

Keywords: literary genres; transposition; representation; metaphor.

Introdução

As crônicas tratam geralmente de fatos da vida cotidiana. Sem tramas densas ou grandes conflitos, elas prezam pelo aspecto informal e relatam problemas comuns. José Saramago trata desse gênero em crônica publicada n' *O Jornal*, em 18 de janeiro de 1985, na qual elucida metalinguisticamente a composição, as condições de produção peculiares ao gênero, com ironia:

A crônica, antigamente, era a flor das redações, o botão de rosa na lapela, ou o cravo, ainda inocente e sem veleidades de emblema, marcescendo em lhe chegando a hora. A crônica, então, dava pano para abas e mangas: arroubo lírico e sentimental, em geral campestre, mensagem críptica à imortal bem-amada, confiança intimíssima ao ignoto leitor, desabafo vertido no ombro paciente da coluna, em corpo oito, às vezes em itálico. E também servia, a crônica, para zagunchar disfarçadamente o fascismo local, os chefes e subchefes, ousando pôr claras as palavras autorizadas, baixando à entrelinha quando a prudência fosse maior que o atrevimento, mais tarde com grandes demonstrações de alegria infantil se o censor de miolo trôpego, ou sonolento, ou simplesmente ignorante, deixava passar sem emenda o atentado, e por causa disso veio a ser chamado à pedra, lá entre eles. O mundo estava desta maneira feito e mal despontavam sinais de ter futuro diferente. Mas o futuro veio mesmo, novo, e o mundo mudou. Mudou muito? mudou pouco? mudou assim-assim? Agora temos a democracia, louvada seja, a liberdade de imprensa está-nos garantida a lei, o direito de reunião, associação, expressão e manifestação, somos, finalmente, felizes. (Saramago, 1999, p.129-130)¹

Tal gênero se desenvolve em Saramago tendo em vista suas características de resistência política por confrontarem o fascismo, chegando as crônicas a serem compiladas em livro por várias editoras, sobretudo no período livre de censura: pelas Editorial Futura, em 1973; Caminho, 1986; Companhia das Letras, 1996, entre outras inúmeras traduções. Diante desse alargamento editorial da crônica de Saramago, o presente artigo objetiva investigar o processo de hibridização e transformação dos gêneros literários a partir da crônica "O lagarto", situado na

¹ Todas as citações de José Saramago utilizado no artigo serão apresentadas a partir da grafia original, ou seja, do português lusitano.

coletânea *A bagagem do viajante* (1973), e da sua versão em conto, publicada, em 2016, pela Companhia das Letrinhas.

Nossa estratégia de análise consistirá na aproximação e diferenciação entre a crônica e o conto como modalidades literárias, pois, nas edições a partir do texto original, “a crônica tende a se afastar da referencialidade factual e a se aproximar, mais ou menos intensamente, da linguagem poética” (Bastazin, 2006, p. 1). Tomando os processos de hibridização como referência teórica, refletiremos sobre as relações entre a crônica e o conto, bem como sobre a constituição da linguagem que se transforma da referencialidade para a poética, com base nos estudos de Dominique Maingueneau (1990), Ítalo Calvino (1999), Nelly Novaes Coelho (1987 e Peter Hunt (2010).

A mudança observada no processo de refiguração da crônica “O lagarto” propicia a abertura de espaço para se repensarem os gêneros literários no contexto da modernidade, pois “Este fato, cada vez mais presente na atualidade, acaba produzindo um fator tensional de difícil, senão quase impossível, diferenciação entre certos gêneros narrativos, anteriormente de fácil diferenciação” (Bastazin, 2006, p. 9). Logo, “Indagar sobre os limites e as controvérsias que envolvem diferentes modalidades de textos literários é de fundamental importância para a reflexão e possíveis delimitações, por exemplo, da crônica e do conto como formas literárias pertencentes ao rol dos gêneros trabalhados por José Saramago” (Bastazin, 2006, p. 1). Para tanto, veremos como a crônica “O lagarto” desloca-se do contexto jornalístico (local de origem), inserindo-se cada vez mais no espaço literário, de modo a atingir o seu grau máximo de literariedade ao ser tomada como um distinto conto de fadas. Assim, da realidade vivente ao maravilhoso, perpassaremos pelas técnicas de transposições aplicadas sobre a crônica saramaguiana, sempre nos atendo às operações refigurativas do texto em suas variadas edições.

Em síntese, tratamos o texto “O lagarto” como produto de certos fatores e circunstâncias e, sobretudo, como objeto(s) editorial(is), administrado(s) por diferentes atores sociais e suas funções e valores, distribuído(s) por instituições que os avalizam no decorrer do tempo. Ademais, refletimos acerca da relação que tem a composição estética na constituição desse objeto editorial, processada no ato criativo e que aguarda vir à luz quando tomada pelo olhar do outro.

1 Os aspectos realistas e metafóricos da crônica de José Saramago

José Saramago, em 1998, escrevia “que, para entender quem eu sou, há que ir às crônicas. As crônicas dizem tudo (e provavelmente mais do que a obra que veio depois) aquilo que eu sou como pessoa, como sensibilidade, como percepção das coisas, como entendimento do mundo: tudo isso está nas crônicas” (Saramago cf. Reis, 1998, p. 46). Junto a esses traços empíricos, o gênero crônica em José Saramago tende a promover uma aliança entre os gêneros jornalístico e literário. A relação suscitada pelo autor de um discurso de caráter opinativo associado a outro discurso fundamentado por estruturas poéticas cria “um novo tecido textual que torna ambíguas tanto as estruturas composicionais da crônica quanto da prosa ficcional” (Bastazin, 2006, p. 12).

Saulo Gomes Thimóteo reconhece esse tecido ambíguo ao afirmar que “Todos os itens, ainda que aplicáveis à obra saramaguiana, em geral, presentificam-se em suas crônicas, no sentido de revelar uma constante dualidade, [...]” (Gomes, 2016, p. 41), aspecto que corrobora os estudos de Maria Alzira Seixo, que assim verifica desde os títulos das suas primeiras coletâneas, a exemplo da bipolarização do título *Deste mundo e de outro*. No caso da escrita saramaguiana, portanto, é preciso notar o cruzamento entre “a voz do cronista, do jornalista, do contista, do poeta, ou simplesmente, do narrador. A crônica se faz metalinguagem e faz pensar sobre si mesma” (Bastazin, 2006, p. 12).

Nesse sentido, na crônica “O lagarto”, como em toda a escrita de José Saramago, “a realidade e a imaginação encontram-se muito próximas, sem que a imaginação apague o sentido da realidade, e sem que a realidade mate a beleza e o encanto que somos capazes de encontrar, criar e querer no mundo” (Nogueira, 2016, p. 245). Para compreendermos esse cruzamento de sentidos, no entanto, é preciso nos ater primeiramente aos aspectos realistas do texto, de modo a apontar mais concisamente seu surgimento e as apropriações poéticas exercidas sobre ele, mantendo, assim, suas

principais características éticas e estéticas que celebrizaram este autor: a narrativa literária como representação e descoberta do mundo, da passagem do tempo e

das transformações da História; a subversão de ideias feitas, pessoas, instituições e acontecimentos históricos tornados intocáveis pelos discursos oficiais; a escrita fluida e transparente, sem “aqueles ritmos e aquela espécie de ramificação constante” (Saramago, como citado em Reis, 2015, p. 45) e sem aquela “espécie de barroquismo” que marcaram os primeiros romances do autor; o recurso à fusão do apontamento mais realista com elementos do maravilhoso e do fantástico; a assunção de que o escritor e o homem que lhe corresponde são uma e a mesma pessoa, e que, portanto, a responsabilidade ética da escrita deve prolongar-se na responsabilidade do escritor enquanto cidadão (Nogueira, 2016, p. 243).

Uma das frases iniciais da crônica, “A história é de fadas” (Saramago, 1996, p. 77), constitui, nesse sentido, “uma espécie de síntese da escrita de Saramago” (Nogueira, 2016, p. 243), apresentando-se como um texto que reúne em si as principais características éticas e estéticas elaboradas pelo autor, em realce a frases que introduzem o ato de contar um conto:

De hoje não passa. Ando há muito tempo para contar uma história de fadas, mas isto de fadas foi chão que deu uvas, já ninguém acredita, e por mais que venha jurar e trejar, o mais certo é rirem-se de mim. Afinal de contas, será a minha simples palavra contra a troça de um milhão de habitantes. Pois vá o barco à água, que o remo logo se arranjará (Saramago, 1996, p. 77).

No parágrafo inicial da crônica, já é possível vislumbrar a hibridização do estatuto genológico da narrativa, visto que o texto da coletânea de 1973 se aproxima mais de um conto de fadas do que de uma crônica. Há aqui, portanto, um jogo entre real e ficcional sendo proposto ao leitor, exercício intensificado conforme as transposições editoriais se realizam. Por ora, cabe afirmar que a história contada acerca do lagarto que inexplicavelmente se metamorfoseia se abre à crítica literária se nos dispusermos a pensar o texto fonte a partir de elementos extraliterários que compõem a biografia do autor, o que faremos adiante.

1.1 Onde as oliveiras choram: os impactos ambientais da política agrária da Comunidade Económica Europeia (CEE)

A história do lagarto verde marca o livro autoficcional de José Saramago *As pequenas memórias* (2006), quando o menino Zé entra em contato com a natureza, sensibilizando-se às coisas pequenas que agiam sobre suas experiências vividas especialmente em Azinhaga, sua aldeia ribatejana de nascimento. Nele, o menino reconhece-se parte da natureza em equilíbrio: “A criança, durante o tempo que o foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela” (Saramago, 2006, p. 35).

Nessa aldeia viviam Josefa e Jerónimo, avós maternos e referências fundamentais na vida de Saramago. Em *As pequenas memórias*, onde escreve sobre “as recordações e experiências do tempo em que era pequeno” (Saramago, 2006, p. 108), acompanha a vida no entorno do curso do Almonda, rio da sua aldeia que se encontra com o Tejo e acompanha também cada

[...] cobra rastejando, uma formiga levantando ao ar uma pragana de trigo, um porco a comer do cocho, um sapo bamboleando sobre as pernas tortas, ou então uma pedra, uma teia de aranha, a leiva de terra levantada pelo ferro do arado, um ninho abandonado, a lágrima de resina escorrida no tronco do pessegueiro, a geadá brilhando sobre as ervas rasteiras. Ou o rio (Saramago, 2006, p. 13).

A aldeia, sua gente e seus avós, “transmitem a José Saramago o gosto por uma vida simples e autêntica, que decorre da ligação natural entre ser humano e mundo físico” (Silva, 2022, p. 74), fonte da sabedoria ancestral que o ensina a agir eticamente em comunidade e com a vida em geral. Nessa obra, ele nos conta o episódio em que o seu avô Jerónimo, analfabeto, encontrando-se aos 72 anos muito doente e intuindo a morte, “irá, de árvore em árvore do seu quintal, abraçar os troncos, despedir-se deles, das sombras amigas, dos frutos que não voltará a comer” (Saramago, 2006, p. 115).

Além dessa singela memória, Saramago se remete a uma outra despedida, a das oliveiras centenárias por parte dos lagartos, que, com sua destruição, perdem o habitat natural. A antiga paisagem de Azinhaga foi destruída porque muitas herdades arrancaram os velhos olivais para um

cultivo extensivo mais lucrativo de oliveiras. Plantam-se oliveiras que crescem mais depressa, o que facilita a colheita da azeitona para embaratecer o trabalho e o produto. No entanto, o rompimento com as oliveiras ancestrais provoca um grave desequilíbrio à natureza, o que acabou por expulsar toda uma fauna e flora que se orquestrava no entorno dos velhos olivais, levando a população a se arrependar porque a própria qualidade da terra piorou irreversivelmente com a nova cultura.

Nesse cenário de exploração da terra, reduzida a simples matéria-prima para servir ao poder supremo do mercado econômico, Saramago centraliza-se no lagarto que perdera o habitat com a recente transformação agrícola e que o incita a imaginar uma invasão reptiliana nos espaços urbanos. A fuga do lagarto verde, portanto, tem justificativa fundada em acontecimentos ocorridos nas décadas de 1970 e 80, quando Portugal negocia e concretiza a entrada do país na CEE, “levando não só à rutura com a política agrícola da Reforma Agrária, mas levando também à adoção das normas europeias, nomeadamente, com a entrada em vigor da PAC,² o que muda radicalmente a evolução da agricultura nacional” (Esperança, 2016, p. 25).

Em consequência, a paisagem se modifica, levando o rio a tornar-se uma “humilde corrente de água poluída e malcheirosa” (Saramago, 2006, p. 13), cercada de cultivo extensivo de novas oliveiras e milhos transgênicos. Conclui Saramago que “Azinhaga, está naquele lugar por assim dizer desde os alvares da nacionalidade [...], mas dessa estupenda veterania nada ficou” (Saramago, 2006, p. 9). Hoje ela não é a sua aldeia, mas a aldeia onde habitam as suas memórias e sua imaginação de infância e juventude, das quais o lagarto verde faz parte, assim como o olival com troncos em cujas locas “se acoitavam os lagartos” (Saramago, 2006. P. 12), memórias que reistem ante a destruição provocada pelas políticas agrícolas da CEE: “Contam-me agora que se está voltando a plantar oliveiras”, escreve o autor; “o que não sei é onde se irão meter os lagartos” (Saramago, 2006, p. 13).

Na busca pelos lagartos, Saramago apreende seu ágil movimento na estrutura narrativa, entremeada de espaços em branco, “figurando frinchas por onde esses seres vivos alapardados ao sol da memória se escapam quando pretendemos alcançá-los com os gestos das nossas sombras escritas” (Seixo, 2006, p. 2).

2 “A PAC (Política Agrícola Comum) foi criada em 1957 pelo tratado de Roma (tratado fundador da CEE) tendo como objetivo uniformizar os sistemas agrícolas (rega, plantações, financiamentos...)” (Esperança, 2016, p. 26).

1.2 Dos olivais de Azinhaga, um lagarto cronicamente inviável

Como observado, para adentrarmos nos contatos mais efetivos de José Saramago com os olivais, é preciso nos deter um pouco na sua infância vivida em Azinhaga. Em *As pequenas memórias*, é possível acompanhar os laços que o autor teceu com a natureza de sua aldeia ribatejana, onde a oliveira reinava com abundância por entre os rios Almonda e Tejo: “Atravessar sozinho as ardentes extensões dos olivais, abrir um árduo caminho por entre os arbustos, os troncos, as silvas, as plantas trepadeiras que erguiam muralhas quase compactas nas margens dos dois rios, escutar sentado numa clareira sombria o silêncio da mata [...]” (Saramago, 2006, p.17).

A oliveira torna-se, desse modo, um forte sinal memorialístico de sua infância, antiga paisagem que marcou a vida do escritor: “Ignoro em que altura se terá introduzido na região o cultivo extensivo da oliveira, mas não duvido, porque assim o afirmaria a tradição pela boca dos velhos, de que por cima dos mais antigos daqueles olivais já teriam passado, pelo menos, dois ou três séculos. Não passarão outros” (Saramago, 2006, p. 11).

As antigas oliveiras de sua região foi, para sua tristeza, desaparecendo, em função das regras de uma Comunidade Europeia criticada, sobretudo em *Folhas Políticas*, *A Jangada de Pedra* e *Cadernos de Lanzarote*. Sob tais políticas, as monoculturas direcionadas à exportação foram cada vez mais dominando o seu cenário de infância, antes rodeada de pequenos agricultores e suas produções artesanais:

Hectares e hectares de terra plantados de oliveiras foram impiedosamente rasoirados há alguns anos, cortaram-se centenas de milhares de árvores, extirparam-se do solo profundo, ou ali se deixaram a apodrecer, as velhas raízes que, durante gerações e gerações, haviam dado luz às candeias e sabor ao caldo. Por cada pé de oliveira arrancado, a Comunidade Europeia pagou um prémio aos proprietários das terras, na sua maioria grandes latifundiários, e hoje, em lugar dos misteriosos e vagamente inquietantes olivais do meu tempo de criança e adolescente, em lugar dos troncos retorcidos, cobertos de musgo e líquenes, esburacados de locas onde se açoitavam os lagartos, em lugar dos dosséis de ramos carregados de azeitonas negras e de pássaros, o que se nos apresenta aos olhos é uma enorme, um monótono, um interminável campo de milho híbrido,

todo com a mesma altura, talvez com o mesmo número de folhas nas canoilas, e amanhã talvez com a mesma disposição e o mesmo número de maçarocas, e cada maçaroca talvez com o mesmo número de bagos. [...] ouço dizer à gente da aldeia que foi um erro, um disparate dos maiores, terem-se arrancado os velhos olivais. Também inutilmente se chorará o azeite derramado. Contam-me agora que se está voltando a plantar oliveiras, mas daquelas que, por muitos anos que viviam, serão sempre pequenas. Crescem mais depressa e as azeitonas colhem-se mais facilmente. O que não sei é onde se irão meter os lagartos. (Saramago, 2006, p. 12-13 grifo dos autores).

Esse lamento, de certa forma, estabelece a sua ligação de sempre com a árvore de oliveira que hoje, em frente à Casa dos Bicos — Fundação Saramago, em Lisboa, acolhe parte das cinzas do escritor, assim como a recém plantada Rua das Oliveiras, que marcou as comemorações do primeiro centenário do escritor em Azinhaga. Trata-se de toda uma simbologia de sua ligação com a terra e com essas saudosas árvores, símbolo de resistência ambiental contra as novas monoculturas que empobrecem o solo e causam danos irreparáveis ao ambiente e à população, crítica que preenche muitas das páginas escritas por José Saramago.

As oliveiras centenárias foram impiedosamente substituídas por outras menores e mais produtivas, o que fez com que os lagartos partissem por não conseguirem mais habitar a região. É delicada a preocupação do autor com o desaparecimento dos lagartos que habitavam as oliveiras da sua Azinhaga natal, uma vez substituído esse tipo de paisagem por outras de caráter hegemônico pela CEE, causando fortes desequilíbrios ambientais. Desse cenário destrutivo, registrada no livro *As pequenas memórias*, é que se desdobra a crônica “O lagarto”. Na crônica, o réptil protagonista viaja de Azinhaga até Lisboa, onde se diverte em pleno Chiado, criando confusão entre os transeuntes: “Era um animal soberbo. Um pouco soerguido, como se fosse lançar-se numa súbita corrida, enfrentava as pessoas e os automóveis” (Saramago, 1996, p. 77). Entre manifestações e peripécias diversas, “Oliveiras e lagartos estão, assim, vingados, ou melhor, repovoam uma cidade que parece crescer sem tempo para pensar [na natureza e] no outro” (Roque, 2012, p. 6).

Os lagartos, que de início o autor se perguntava onde se tinham metido, encontram-se, afinal, por entre essas páginas da crônica, como

pequenas memórias demarcadas como símbolo da familiaridade terrestre e do gosto pelo sol e pelas lendas ouvidas quando menino. A preocupação pelos lagartos da sua região revela-nos, sobretudo, a figura do réptil como símbolo do “reconhecimento da inocência perdida” (Seixo, 2006, p. 3), de alguém que passou a perceber os impactos socioambientais provocados pelas mazelas políticas e econômicas que afetavam a sua região: “A simbólica de Saramago é sempre objectual e pede para ser lida à letra, como palavra a saber pelos sentidos, mas a sua notação sóbria, despojada, emerge isolada no texto, a despertar os sonhos e tentações, também no espírito do leitor” (Seixo, 2006, p. 3).

Na crônica “O lagarto”, portanto, José Saramago trata da aparição inesperada de um lagarto gigante no meio da rua da movimentada região do Chiado. Tal aparição provoca uma ruptura na rotina dos moradores e pedestres daquela localidade, tornando-se a eles uma séria ameaça. O bicho, que fica praticamente imóvel todo o tempo, é cercado por olhares aterrorizados até que planejam uma ação de ataque contra ele, a expulsá-lo mais uma vez: “E a salvo das janelas, pessoas davam conselhos e opiniões. Mas tudo contra o lagarto” (Saramago, 1996, p. 78). Nesse cenário conflituoso, “Há janelas a abrir. Há leituras a empreender. Há experiências possíveis” (Nascimento, 2017, p. 146) de leitura que podem revelar os mais simbólicos bastidores dessa insólita crônica derivada de uma específica conjuntura ambiental e agrícola de Portugal, derivações que passaremos a tratar a partir do próximo tópico.

2 Caminhos saramaguianos para a narrativa infantil

Não bastasse ao leitor, adulto ou infantil, da obra *O lagarto*³ deparar-se com uma construção que, em suas estratégias estéticas, seja algo intrigante, também tem que se haver com sua condição de objeto editorial, dadas as transformações pelas quais ela tem passado, apresentando-se em uma cadeia discursiva sinuosa.

Lembremos que *O lagarto* foi originalmente publicado como crônica em jornal, sendo levado a ser parte de uma coletânea em livro de

3 O título da crônica em itálico se remete não à crônica, mas ao livro adaptado e ilustrado em 2016 pela Companhia das Letrinhas.

crônicas — *A bagagem do viajante* (1986, Editorial Caminho) —, e, por fim (e até este momento) configurado como gênero conto e ainda ilustrado por xilografuras (2016, Companhia das Letrinhas).

A intrigante mobilidade desse texto exige refletir sobre a midiologia que a impulsiona, ou seja, “as modalidades de suporte e de transporte dos enunciados” (Salgado *et al.*, p.18), o que significa pensar, como Dominique Maingueneau em sua obra *O discurso literário* (2006), que “a transmissão de um texto não vem depois de sua produção; a maneira como o texto se institui materialmente é parte integrante de seu sentido” (Maingueneau, 2006, p.212). Essa perspectiva de leitura se delineia no sentido de “devolver ao ato do discurso seus materiais, de voltar a introduzir o suporte por sob a impressão, assim como a rede por sob a mensagem e como o corpo constituído por sob o corpo textual, de modo a instalar a heteronomia no cerne dos acontecimentos discursivos” (Maingueneau, 2006, p.213). Também é importante considerar que não se dissocia da midiologia a questão do gênero textual, pois a transitoriedade de um texto é autorizada por circunstâncias que interferem na constituição de sua própria mensagem. Tudo isso ainda se dá sob a permissão do estilo, modo de escrita que determina o reconhecimento da figura do autor, com sua seleção de expedientes estéticos.

Temos então configurada a autoria, “um nó de diferentes instâncias de trabalho, que só constituem uma unidade - o autor de uma obra - por estarem em implicação dinâmica; e as dinâmicas que são disparadas nos processos editoriais, por definição, procuram garantir-lhe uma condição reconhecível, uma *figuração*” (Salgado *et al.*, 2022, p.13). Em contrapartida, a encenação do criador atua em dimensão de regulação, “negocia a inserção de seu texto num certo estado do campo e no circuito da comunicação” (Maingueneau, 2006, p.143).

Tomemos *O lagarto* como produção literária e editorial, redimensionada, portanto, midiologicamente modalizada por suportes e transportes que atuam na configuração dos gêneros — da crônica de jornal a texto de coletânea de crônicas, transposta ainda ao livro que a configura em conto —, de forma que são produzidos sentidos condicionados a usos que leitores de feições distintas dela passam fazer. A efemeridade da crônica passa a sobreviver à passagem do tempo, quando, acompanhada de outras

crônicas, é publicada em suporte livro, até ser tomada como gênero conto e posta em outra brochura, acrescida de ilustração.

2.1 A legitimação do conto

A Maingueneau importa a cena de enunciação, na qual “a legitimação do dispositivo institucional, os conteúdos manifestos e a relação interlocutora se entrelaçam e se sustentam” (Maingueneau, 2006, p.135). Ainda segundo o estudioso, “a obra é enunciada através de um gênero do discurso que participa, num nível superior, da cena englobante literária” (Maingueneau, 2006, p.251), por isso denominada cena genérica. Nessa perspectiva, o texto *O lagarto* garantia por informações extratexto sua condição genérica de crônica, o que implicava expectativas por parte do leitor e de antecipações dessas expectativas por parte do autor, atendendo às circunstâncias de enunciação que o gerenciavam então.

A transposição para uma coletânea implica outras circunstâncias de enunciação que emolduraram o processo de inscrição do material linguístico em outros materiais, numa rede de interlocuções dada na tessitura autoral. Na mesma esteira se encontram as publicações que tomam *O lagarto* em outra cena enunciativa. Interessa para este estudo a edição veiculada pela Companhia das Letrinhas, 2016, em cuja ficha catalográfica consta o informe: “Índice para catálogo sistemático: Conto: Literatura Portuguesa 869.3”. No site da editora, encontramos uma outra seguinte informação: “Neste conto de José Saramago, um dia comum se transforma em um caos quando um lagarto gigante surge nas ruas de uma cidade.” (Companhia das Letras, s/a.).

Os documentos revelam que a cena genérica se reconfigura, conforme a responsabilidade editorial, passada às mãos de um setor da Companhia das Letras cujo cognome se constitui de um diminuto — Companhia das Letrinhas —, aludindo a um público infantil. Também o reconhecimento do gênero transmutado de crônica a conto, a cuja delimitação seja possível acrescentar o adjetivo infantil — conto infantil —, tendo em vista a associação do gênero ao público alvo da Letrinhas.

A mudança de situação de comunicação tem origem no trabalho do editor Alejandro García Schnetzer, que declara que “um texto só sobrevive

quando muda”, conforme anuncia o título de entrevista à revista Blimunda, n.51, da qual selecionamos duas perguntas-respostas, refletindo sobre a questão aqui tratada:

Porque escolheu esse texto? O que viu nele de especial? Porque me emocionou, José faz aparecer um lagarto no bairro do Chiado, um sáurio que espalha o pânico entre os transeuntes, mobiliza os bombeiros, o exército, e converte-se numa flor vermelha. O facto é que Saramago o escreveu anos antes da Revolução dos Cravos. Poderia pensar-se, como Kafka, que a arte é um relógio que adianta ou lembrar-se o diálogo que essa estória estabelece com os versos de Drummond de Andrade em *A Flor e a Náusea**, que talvez Saramago conhecesse. Seja como for, pareceu-me uma estória capaz de circular entre os leitores dos 3 aos 99 anos, e que fazia sentido ilustrá-la, porque ainda se pode dizer dela, como de tantas estórias de José, que parece escrita ontem pela manhã.

O que é que o leitor que já conhece esse texto do livro *A Bagagem do Viajante* pode esperar de novo nesse livro? Todo o texto muda quando mudam as formas com que se oferece a leitura. Nenhum texto é igual quando é relido ou encarado através de uma nova apresentação. É o mesmo ler Shakespeare em livro ou vê-lo representado? A repetição não é igualdade, é diferença. Talvez o mais evidente aqui seja que as ilustrações re-significam a estória e se estabelece um diálogo inédito, com uma profundidade diferente. Para quem não conhece a estória – a maioria –, oxalá seja uma surpresa. Só a leitura de cada um terá a última palavra, a única que importa, e se aconteceu ou não a emoção estética (Schnetzer, 2016, p. 74).

Pensemos na decisão tomada pelo entrevistado de mudar a trajetória enunciativa do texto: “Pareceu-me um conto curto, muito cuidado, que se podia ilustrar e configurar-se numa obra aberta a novos públicos”. A expressão ‘pareceu-me’ indica que Schnetzer, um leitor, compreendeu que a estrutura do texto é uma prefiguração atualizada nessa situação de recepção. A partitura que se delineia se põe em diálogo com esse leitor peculiar, que exerce o papel social de quem está à procura de material que pudesse “ilustrar e configurar-se numa obra aberta a novos públicos”. O texto, assim, exerce influência sobre esse sujeito-leitor, no sentido de que, referenciando seu arquivo cultural e seus interesses, provoca nele impressões.

Tal subjetividade leitora fica bastante clara na segunda resposta, quando Schnetzer assume que a crônica o emocionou pelo ineditismo construído por Saramago, que “faz aparecer um lagarto no bairro do Chiado, um sáurio que espalha o pânico entre os transeuntes, mobiliza os bombeiros, o exército, e converte-se numa flor vermelha”. Além da emoção, o enredo lhe deflagra conhecimentos típicos de um leitor com alto nível de experiência leitora, capaz de apreender alusões configuradas na obra, conforme resposta à segunda questão: a Revolução dos Cravos; Kafka, em *A Verdade Sobre Sancho Pança* (1931); Borges, em *Kafka e seus precursores* (1952); e Carlos Drummond de Andrade, em *A Flor e a Náusea* (1942). Esse aparato de sugestões emanadas da obra fomentou no leitor-editor a clareza de que estava diante de “uma estória capaz de circular entre os leitores dos 3 aos 99 anos”. Por isso acrescenta “que fazia sentido ilustrá-la, porque ainda se pode dizer dela, como de tantas estórias de José, que parece escrita ontem pela manhã”.

Nota-se a maturidade leitora, capaz de associações sobre literatura comparada no nível proposto por Jorge Luis Borges, em “Pierre Menard, autor de Quixote”. No ensaio, o poeta argentino desconstrói a relação cronológica entre obras e estuda

a técnica do anacronismo deliberado e das atribuições errôneas. Essa técnica de aplicação infinita nos leva a percorrer a Odisséia como se fosse posterior à Eneida e o livro *Le Jardin du Centaure* de Madame Henri Bachelier como se fosse de madame Henri Bachelier. Atribuir a Louis Ferdinand Céline ou a James Joyce a *Imitação de Cristo* não é suficiente renovação dessas tênues advertências espirituais? (Borges, 1999, v.I, p.490-498).

Nessa mesma seara de reflexões, Borges, refletindo acerca de Kafka e textos que, sendo anteriores a ele, o anunciam, profetiza: “O fato é que cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção do passado, como há de modificar o futuro” (Borges, 1999, v.II, p.98). Segundo essa compreensão de Schnetzer, Saramago teria antecipado a Revolução dos Cravos, impingindo a cor vermelha à flor rosa.

Ele acentua o entendimento de que “todo o texto muda quando mudam as formas com que se oferece a leitura. Nenhum texto é igual quando é relido ou encarado através de uma nova apresentação”. Assim,

repetir o ato de leitura do mesmo objeto seria realização distinta a cada vez, pois o caráter de obra aberta está instaurado no texto saramaguiano, para o que a ilustração contribuiria na configuração do, agora, conto. Todo o processo instaura o entrevistado no campo da autoria, situação que lhe permite agregar outros sujeitos-leitores.

Porém, há uma largueza no perfil da recepção indicada por Schnetzer: de 3 a 99 anos. Partindo de que todo texto implica um leitor, compreendemos que o tema, a linguagem, os níveis de alusão constantes em uma obra são os recursos que permitem leituras em várias instâncias. Assim, o leitor pode contribuir para a relação interativa que lhe é proposta/demandada, mediante um arcabouço estético firme que impeça o deslimite da interpretação e que permita a ação leitora no preenchimento de vazios e retomada de alusões. Pode ainda apreender a 'cenografia' da obra, que

se legitima criando um enlaçamento, dando a ver ao leitor um mundo cujo caráter convoca a própria cenografia que o propõe e nenhuma outra: através daquilo que diz, o mundo que ela representa, a obra tem de justificar tacitamente essa cenografia que ela mesma impõe desde o início" (Maingueneau, 2006, p.253).

A composição de *O lagarto*, dada a complexidade de sua cenografia, faz-nos concordar com a sua condição de obra para leitores de 3 a 99 anos. Para melhor apreendermos tal cenografia, propomo-nos então a refletir acerca da configuração estética do objeto editorial *O lagarto*, atendo-nos a aspectos estéticos, de maneira a compreender como seus ingredientes permitem situá-lo na condição de gênero conto, para essa ampla gama etária, mas especialmente de forma a elucidar sua orientação para crianças, conforme a publicação pela Companhia das Letrinhas.

2.2. A configuração estética que amplia a gama de gêneros

Alguns elementos se constituem como traços estéticos na composição de *O lagarto* na edição da Companhia das Letrinhas, que surge como objeto de leitura para crianças, a começar pelo fato de que há distribuição estratégica de cenas em páginas distintas (diferente do

seu estado de crônica, em um só bloco de parágrafos), interferindo nas sensações provocadas em um leitor que está em formação.

Assim, os dois primeiros parágrafos estão isolados em uma primeira página. Neles o narrador se apresenta, em primeira pessoa, como um escritor. Já aqui se estabelecem pactos de leitura. Essa fala autoral promove um ar de verdade que pode capturar o leitor, tornando-o fiel às orientações que lhe são apresentadas. Isso permite que ele caia na rede proposta: “A história é de fadas. Não que elas apareçam (nem eu o afirmei)” (Saramago, 2016, s/p). Interessante a observação do narrador, pois parece haver nela uma tautologia, já que não necessariamente as fadas são personagens dessa forma de narrativa. Nelly Novaes Coelho nos ensina, ao comparar o conto de fadas e o conto maravilhoso, que as narrativas do primeiro grupo se compõem

com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc) e têm como eixo gerador uma problemática existencial. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou de heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher. A efabulação básica do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado (Coelho, 1987, p.13).

A fala repetitiva pode não ser intrigante para determinado leitor que não tenha em seu arquivo cultural a informação sobre a forma narrativa ou para aquele que “se rende ao livro nos termos do próprio livro” (Hunt, 2010, p.81), perfis que não permitem o questionamento. Entretanto, ainda é possível outro pacto: a promessa da obviedade de ser uma história de fadas sem fadas é uma cilada, algo que poria certo leitor em estado de desconfiança, atento a outras situações que permitam examinar mais de perto essa posição ambígua do narrador. Ainda é preciso ressaltar que o narrador declara que sua tarefa é um tanto inútil, já que “isto de fadas foi

chão que já deu uvas”, o que pode promover mais desconfiança, já que ele mesmo considera que a produção do gênero não faz mais sentido.

Após começar o texto com essa fala, o narrador muito rapidamente volta suas palavras para a cena que vai desencadear o enredo, sem, no entanto, sair de cena. Conforme a narrativa vai demonstrar, ele é sombra constante, comentarista inscrito no modo de ver todo o fato, algo muito importante por que contribui fundamentalmente para a formação leitora: trata-se daquele que fornece ao leitor níveis de histórias, instâncias que vão sendo apreendidas no decorrer do processo de desenvolvimento da capacidade leitora. Também será ele a categoria que fornece elementos linguísticos e textuais a serem decodificados; a denotação e a conotação; as alusões a formas literárias, a cultura literária e a cultura em geral. Sendo assim, a compreensão da obra se dará conforme o grau de desenvolvimento do leitor, menos ou mais maduro na percepção da metalinguagem que se mostra pelas frinchas da narração.

Com todo esse poder, o narrador de *O lagarto* começa por impactar o leitor, inserindo-o em um cenário urbano, o Chiado, onde aparece inesperadamente um lagarto. Esse movimento se dá em instâncias: i. repentinamente o narrador muda de assunto: falava do gênero história de fadas e, sem nenhuma coesão, passa ao enredo: “A história é de fadas. Não que elas apareçam [nem eu o afirmei]. Sim, apareceu um lagarto no Chiado. (Saramago, 2016, s/p); ii. também de súbito o lagarto aparece no Chiado, em meio a um cotidiano cidadão. Trata-se da superposição da forma de narrar e do fato narrado. A que se deve essa rápida mudança de assunto? Que nível de leitor ficará curioso com relação a isso? Dependendo do pacto de leitura, a estratégia será algo imperceptível ou pouco importante. Dependendo, será um recurso instigante, um lance de dados, uma questão sobre a qual o narrador não se dispõe a discorrer, mas que fica processada na leitura.

Contribui para essa passagem rápida de fala e cenário, um elemento fático: a que se refere esse “sim”, na frase “Sim, apareceu um lagarto no Chiado”? O recurso antecipa o assombro que a cena provoca. É como se um fato estivesse em andamento: o dia seguia numa área urbana central, pessoas transitavam por ali, e então do nada aparece um lagarto, o que faz com que todos comentem com ardor aquela estranheza... O advérbio seria o elemento introdutório de uma resposta, uma parte de um diálogo pressuposto, do qual o leitor passa a fazer parte, incrédulo também diante do narrado:

Grande e verde, um sardão imponente, com uns olhos que pareciam de cristal negro, o corpo flexuoso coberto de escamas, o rabo longo e ágil, as patas rápidas. Ficou parado no meio da rua, com a boca entreaberta, disparando a língua bifida, enquanto a pele branca e fina do pescoço latejava compassadamente” (Saramago, 2016, s/p).

Dessa forma se estabelecem o tempo e o espaço da narrativa, que fogem ao caráter mítico comum às histórias de fadas: situando a narrativa no Chiado, perde-se o ‘era uma vez’, chave que retira o texto da realidade imediata e o configura na perene reflexão sobre os anseios humanos. Parece quebrar-se a gramática geral da narratividade do conto de fadas, o que, dependendo do conhecimento prévio do leitor sobre essa modalidade do gênero conto, também coordena pactos diferentes de leitura: pode passar imperceptível, pode ser um ingrediente a mais na discussão metalinguística inicial.

A composição estranha dessa narração e do quadro apresentado contribui para o impedimento de que o leitor preveja o que virá a seguir, tomado pelo impacto dos recursos até aqui apontados. Assim, ele é possivelmente tomado de expectativa, esta que será atendida com a virada de página, algo a que o leitor é impulsionado.

Vê-se até aqui uma estratégia editorial, uma interferência significativa no texto que antes fora publicado em jornal e coletânea. A intervenção promove efeitos singulares em leitores singulares. Um leitor em formação, que não é um analista de texto, recebe um texto organizado para ele, de forma que o sentido se dê na relação estabelecida no ato da leitura, que lhe propicia operar com o texto. No entanto, atentemos ao fato de que outros leitores podem atuar mais analiticamente, de forma que possam, por exemplo, comparar as publicações:

Os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos como denotativos; e assim os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem – todos fatores que contribuem para a formação do sentido (Hunt, 2010, p.106).

Nesse sentido, o papel do narrador em *O lagarto* continua sendo fundamental, agora no sentido de que orienta para um núcleo emocional pró lagarto, por exemplo, pela seleção de adjetivos, verbos e advérbios que lhe dão forma, movimento e vida: sardão imponente; corpo flexuoso, rabo longo e ágil, patas rápidas; disparando a língua bífida; pele do pescoço latejava compassadamente.

Posteriormente, essa voz alardeia a diferença entre a impotência do animal e a reação desmedida a ele; sua coragem mediante tanta covardia; convidando o leitor a pactuar com ele a compaixão pelo animal e/ou a percepção do absurdo que é toda uma sociedade atacar essa pequena e frágil existência. Os fatos são alinhados por meio da exposição de dois blocos antitéticos, elucidando, metaforicamente, a covardia da maioria sobre a dignidade uma minoria. O clímax compõe-se do “ataque geral”, quando estava ‘tudo contra o lagarto’ (Saramago, 2010, s/p), momento propício para que a magia aconteça e salve determinado leitor da angústia que domina a cena. Porém, a mesma cena pode fornecer, em contrapartida, outra interpretação, a de que o lagarto tenha sido assassinado.

Alguns fatores contribuem para essas possibilidades leitoras, entre eles a recorrente atuação metalinguística do narrador e a metáfora que envolve a transformação do lagarto. O narrador declara que “a história está quase a acabar. Chegamos precisamente ao ponto em que as fadas intervêm, embora por manifestação indireta” (Saramago, 2016, s/p). Novamente se dá a pleonástica informação, ainda seguida da ação mágica:

O qual lagarto, de repente [por intervenção das fadas, não esqueçam], se transformou numa rosa rubra, cor de sangue, pousada sobre o asfalto negro, como uma ferida na cidade (...). A rosa crescia, abria as pétalas, lavava de perfume as fachadas encardidas dos prédios. (...) E então a rosa moveu-se rapidamente, tornou-se branca, as pétalas transformaram-se em penas e asas – e uma pomba levantou voo para o céu azul (Saramago, 2016, s/p).

Na cena, domina o sobrenatural, o maravilhoso, a metamorfose, de forma que “entre o real do cotidiano e o mistério do imaginário, desaparecem as fronteiras, mostrando a vida como algo muito difícil de ser enfrentado, mas, talvez, por isso mesmo, extremamente valiosa e merecedora dos mais extremos sacrifícios” (Coelho, 1987, p.75).

Os componentes da passagem têm simbologias ambivalentes, pois a flor rosa, perfume, cores vermelha e branca, asas, pomba e céu indiciam um leque de interpretações, pois remetem a um renascimento místico, ao sacrifício, portanto à vida e à morte. Por isso, o destino dessa paisagem metafórica se alarga. Considerando que o destinatário da literatura infantil é alguém “que aprende socialmente e a quem se dirigem textos, que pretendem favorecer sua educação social através de uma proposta de valores, de modelos de relação social e de interpretação ordenada do mundo” (Colomer, 2003. p.173), é possível compreender a permissão para o alívio que dela decorre, por meio da promoção de um final de salvação para o lagarto, que escapa, livre das ameaças que o rodeiam.

Entretanto, outra produção de sentido torna-se possível quando se somam: o discurso renitente do narrador sobre a forma textual, sobre ser conto de fadas sem fadas; a configuração realista do tempo e do espaço; a ambiguidade da metáfora em que consiste a metamorfose; a alusão possível aos versos de Drummond (1983, p.161) (Uma flor nasceu na rua!/Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego./Uma flor ainda desbotada/ilude a polícia, rompe o asfalto.(...) Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio), leitura que compreende a fala inicial de Schnetzer, remetendo a modos de leitura com cruzamentos teóricos e literários, conforme composições de Kafka e Borges anunciadas anteriormente. Nesse caso, não há salvação nem para o lagarto nem para o leitor: aquele, assassinado por toda uma sociedade; este, rendido ante a brutal realidade exposta sobremaneira pela metáfora fatal da transformação do lagarto em rosa rubra balsâmica, pousada no asfalto, tornada pomba que voa ao céu. Conforme Fiorin, a metáfora é uma figura “que dá concretude a uma ideia abstrata (...), aumentando a intensidade do sentido” (Fiorin, 2018, p.34), definição que contribui para a compreensão do lagarto como símile do ser vitimado não por ser estranho em si mesmo, mas por ser algo estranhado pelo olhar de um outro que se permite, assim, assassiná-lo.

Voltemos à fala inicial “isto de fadas foi chão que já deu uvas”, da qual depreendemos: primeiramente, a frase é falaciosa, pois um público em formação poderia fazer o pacto com o maravilhoso, desconsiderando, por exemplo, os recursos de fuga do conto de fadas, como da delimitação atemporal e a-espacial do ‘era uma vez’; em segundo lugar, a frase é um

aviso de que não há mesmo possibilidade de se construir contos mágicos, pois a realidade brutal não suporta mistérios que remetam à salvação.

Que leitor se arvorará de uma ou outra interpretação, ou ainda de mais outras não tratadas nesta seção, é algo que só pode se verificar nos atos de leitura, enquanto o texto vai sobrevivendo conforme suas mudanças, todas amparadas no projeto estético autoral, no qual dialogam vários partícipes, do autor ao leitor implícito, que ocasionalmente pode ser um editor que joga sua rede sobre outros leitores.

No caso da(s) leitura(s) da obra *O lagarto*, em seus suportes variados, se dá(ão) alicerçada(s) no procedimento estético que é imodificável, atuando contra o que Umberto Eco nos ensina:

A função dos contos imodificáveis é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. (...) Os contos “já feitos” os ensinam também a morrer” (Eco, 2003, p.21),

O lagarto educa para o Fado quer seja seu leitor em formação, que está se qualificando, quer seja seu leitor analista, que desvela mais instâncias propostas pela estética que institui enredo, espaço, tempo e personagens, porque ensina a todos que, pactuando com o narrador nos vários níveis propostos, encontra sua própria história de leitor e, portanto, sua própria história de vida.

3 O lagarto preto da xilogravura de José Francisco Borges

O lançamento de *O lagarto* em uma edição com ilustrações reapresenta tal narrativa ao público leitor depois de mais de 40 anos da publicação do texto original, de modo que as palavras de Saramago juntamente às xilogravuras de José Francisco Borges⁴ recontem essa história

⁴ “José Francisco Borges (Bezerras, Pernambuco, 1935). É um dos maiores artistas da xilogravura popular no Brasil, e uma figura-chave da tradição de cordel. Aos 12 anos ingressou na escola, mas abandonou-a dez meses depois para trabalhar como pedreiro, pintor, carpinteiro e vendedor ambulante. Quase sem educação formal. J. Borges alfabetizou-se para ler os versos de cordel e em 1964 publicou a sua primeira obra no gênero: O encontro de

de fadas, aproximando-a do universo infantil e juvenil. Por conseguinte, este tópico tem como objetivo observar como as narrativas, a verbal e a verbovisual, dessa recente edição estabelecem no livro *O lagarto* uma relação palavra-imagem não só de complementação, mas, sobretudo, de “ampliação de sentidos dos textos em cada leitura” (Wanderley, 2022, p. 129).

Lembremos que o editor argentino Alejandro García Schnetzer pensa que “Uma estória para um álbum pode estar numa carta, num romance, num conto, na resposta a uma entrevista, numa crônica...” (Schnetzer, 2016, p. 74). Na mesma entrevista, afirma: “Pareceu-me um conto curto, muito cuidado, que se podia ilustrar e configurar-se numa obra aberta a novos públicos” (Schnetzer, 2016, p. 74). Ainda declara que seus outros trabalhos como editor partem da leitura e da possibilidade de “re-significação” dos textos com a ilustração (Schnetzer (2016, p. 76). Assim, a transposição de gêneros se sugere, entre outras possibilidades, pela aproximação do conteúdo da nova edição com o universo infantil, mesmo que não haja, no texto, qualquer referência explícita a esse direcionamento, como em *A maior flor do mundo*, única obra de Saramago escrita declaradamente para o público infantil.

De acordo com o editor, “Nenhum texto é igual quando é lido ou encarado através de uma nova apresentação” (Schnetzer, 2006, p. 76). Dessa forma, é eminente a elaboração de uma análise dos aspectos gráficos da obra *O lagarto*, centrando na observação de elementos que compõem essa nova edição do texto e que são referenciados pelo editor como “re-significadores” da crônica de Saramago: “Nessa matéria, a ilustração, como narrativa visual que se materializa nas xilogravuras de José Francisco Borges, constitui-se importante parceria para as palavras de Saramago na contação dessa história que é apresentada ao público com o propósito de despertar, na contemporaneidade, novas leituras e novos leitores” (Wanderley, 2022, p. 130-131).

Com *O lagarto* de 2016, “A visão do escritor, claramente expressa na crônica, começa a perder sua nitidez e, em diferentes níveis de gradação, acaba por abrir espaços para que a função estética se expresse e mesmo se sobreponha à função referencial da linguagem” (Bastazin, 2006, p. 10).

dois vaqueiros no Sertão de Petrolina, a que se seguiram mais de duzentos cordéis até aos dias de hoje. O seu trabalho foi objecto de exposições nos Estados Unidos, França, Alemanha, Itália, Suíça, México e Venezuela. Em 1990 recebeu a Medalha de Honra da Fundação Joaquim Nabuco; em 1999 foi distinguido com a Ordem de Mérito Cultural do Governo do Brasil; em 2000, com o Prémio Cultural da UNESCO e em 2006 foi reconhecido como Património Vivo de Pernambuco” (Blimunda, 2016, p. 80).

Nesse sentido, a característica peculiar da crônica “perde sentido na medida que essa se desloca da imprensa efêmera e conquista o espaço nobre do livro de ficção. O distanciamento da crônica e a aproximação do conto manifestam-se pelo transitar entre o discurso referencial propriamente dito e a construção poética da linguagem” (Bastazin, 2006, p. 10).

Privilegiado com um belo projeto gráfico, a edição oferece ao leitor o traçado rústico de José Francisco Borges, artista e cordelista que representa o povo talhado na madeira, acentuando com suas formas o “[...], inesperado, o inverossímil que são fortes temperos para a imaginação, num ato de ludicidade e invenção” (Nascimento, 2017, p. 133). Centrado em um conteúdo lírico, os fatos narrados nessa edição ilustrada são extraídos do real para assumir um caráter textual distintamente metafórico e, sobretudo, poético. Logo, “*O lagarto é [mais] um exemplo perfeito da práxis e da poésis artística e intelectual de José Saramago, [...]*” (Nogueira, 2016, p. 243-244).

Mesmo considerando que o grau de referencialidade da crônica seja maior que sua literariedade, observa-se que é ainda na crônica saramaguiana que se inicia a transmutação de gêneros, apresentando-se sua cronística como um discurso tomado pela contaminação poética, a exemplo da história de um lagarto que, depois de expulso de seu habitat pela devastação criminosa dos antigos olivais, acaba por invadir a cidade para virar flor e pombo no desfecho da narrativa: “É o olhar poético que busca a descoberta do que está encoberto; [...]. Poderíamos arriscar dizer, que é o novo fazendo-se *no e do* velho. É o texto sobrepondo-se aos fatos: o que era real transforma-se em textual. A notícia vira crônica que vira poesia - esvaziamento de formas para construção de novas formas” (Bastazin, 2006, p. 12).

A palavra, antes imagem esvaziada pelo caráter informativo da crônica, passa a ser, em Saramago, preenchida de conotações líricas por um autor que se vê responsável pela experiência do sujeito e pelo horizonte de expectativa dos acontecimentos que representa e com que dialoga no espaço do jornal. O leitor se depara, na crônica, com um verdadeiro espaço de criação imaginário, onde (quase) todas as transposições são possíveis: “Sons, cores, movimentos, odores, enfim, motivações não convencionais asseguram, nesse texto, a percepção estética do objeto. [...], ou seja, espaço pleno que traz em suas entranhas a densidade de ‘todas as possibilidades’” (Bastazin, 2006, p. 13).

Dir-se-á, com razão, que o livro dá conta da expressão indelével provocada no sujeito da escrita, desdobrando-se sobre os troços despegados da recordação, seja “por pessoas (os avós maternos, o primo José Dinis, o irmão Francisco), lugares (o rio Almonda e o Tejo, o olival, ruas do Chiado)” (Seixo, 2006, p. 2). Tudo isso é a crônica, um lugar original formulado “em estilo indirecto (como o nome que a contingência cola à pessoa), a colocar no coração da frase um caminho tosco de vida (a “azinhaga”), ligado à História e à imaginação, às águas do rio e às árvores que o bordejam, e ao extenso olival com troncos em cujas locas ‘se acoitavam os lagartos’, [...]” (Seixo, 2006, p. 2).

A tudo isto acresce o surgimento do mágico poder inventivo de símbolos e estranhas personagens que a povoam. Quando o narrador anuncia que a “história é de fadas”, situando o leitor em relação ao gênero literário e à legitimidade dos contos de fadas, indica, por si só, sua disposição para o conto maravilhoso, que “é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas”, já dizia Walter Benjamin (1985, p. 215).

A partir desse e de outros elementos estéticos, Alejandro García Schnetzer teve a ideia de combinar a crônica de José Saramago à arte ilustrativa e pictórica de J. Borges, transpondo definitivamente os escritos originais. Para Alejandro Schnetzer, seu trabalho editorial não se reduz a reproduzir textos já conhecidos de grandes escritores como José Saramago, visto que, segundo ele, “Todo o texto muda quando mudam as formas com que se oferece a leitura. Nenhum texto é igual quando é relido ou encarado através de uma nova apresentação. É o mesmo ler Shakespeare em livro ou vê-lo representado? A repetição não é igualdade, é diferença” (Schnetzer, 2016, p. 76).

Dessa forma, é possível observar como “as narrativas, a verbal e a verbovisual, desenvolvem-se no livro *O lagarto* estabelecendo, através da relação palavra-imagem, não somente o diálogo, mas também a complementação e até mesmo a ampliação de sentidos dos textos em cada leitura” (Wanderley, 2022, p. 129). Na descrição cronística do lagarto, o narrador estabelece um vínculo estreito com a realidade que o cerca, enquanto na edição ilustrada de 2016 o animal ganha um “viés próximo do fantástico, ‘soberbo’, capaz de parar tudo, de ser percebido e temido

por todos, mesmo aqueles que estavam longe, sendo que, apesar de seu real tamanho, a sua descrição sugere a ideia de uma criatura monstruosa” (Wanderley, 2022, p. 131-132).

A edição ilustrada de *O lagarto*, portanto, apresenta ao leitor um animal fictício, uma espécie de monstro que mistura elementos do real e do imaginário, tornando-o próximo daqueles “animais fantásticos, comuns nas histórias de fadas e tão próximos do universo infantil. O lagarto, assim como outros animais encantados das histórias de fadas, dá o tom do enredo saramaguiano e chama a atenção do leitor, despertando-lhe a curiosidade e o encantamento” (Wanderley, 2022, p. 132).

Além disso, o desenho de J. Borges não se caracteriza por apresentar imagens com perspectiva ou proporção. Como xilogravurista, apresenta uma técnica própria de justaposicionar e colorir os cenários, compondo imagens que, em sua maioria, se remetem a personagens fantásticos. Há, em sua vasta produção, várias xilogravuras dedicadas a criaturas monstruosas, seres híbridos, dragões, serpentes enormes, entre outros, como pode ser notado em muitas de suas obras.

O lagarto representado na edição ilustrada apresenta-se em grandes dimensões, com capa dura a apresentar as xilogravuras, que, por sua vez, tem a predominância de tons terrosos em contraste com as cores primárias preto (predominante nas artes xilográficas), branco, verde e azul (figura 1)⁵. Junto às cores primárias, a assimetria e as desproporções figurativas contribuem para a construção do sobrenatural que rompe com a ordem, saltando aos olhos o efeito extraordinário do conjunto, que desemboca no susto coletivo pela “aparição” do réptil na grande cidade, elemento constituinte do fantástico. Em síntese, as ilustrações de *O lagarto* remetem para uma tradição cultural e literária brasileira dita popular, a exemplo da literatura de cordel e as xilogravuras das capas dos chamados folhetos:

Há uma certa coincidência temática e de motivos e um diálogo implícito com obras clássicas da literatura de cordel como *O Pavão Misterioso*, e isso explicará, parece-nos, a escolha de J. Borges como autor das ilustrações deste livro. J. Borges, um mestre incontestado da xilogravura, tem ilustrado inúmeras capas de folhetos de cordel, mas também livros destinados ao grande público, como, entre outros, para além de *O Lagarto*, a edição brasileira completa, muito cuidada graficamente, dos contos dos Grimm (Nogueira, 2016, p. 244).

⁵ Imagens no anexo do artigo

Cabe ressaltar que o papel das ilustrações, nos livros dirigidos, antes de mais, aos públicos infantil e juvenil, não se resume à clarificação da mensagem. Para Carlos Nogueira (2016, p. 244), “a ilustração não é uma paráfrase que visa concretizar um texto, torná-lo simplesmente legível ou compreensível”. Desde a imagem da capa, o olhar do leitor é convidado a conhecer o tema e o personagem central do texto: ele anuncia um relato de ações centrado em um estranho monstro e uma ave parecida com uma pomba, que voa sobre ele. Tanto na capa quanto na folha de contraguarda, encontramos essa repetida presença da figura do pássaro vermelho, cuja sequência sugere o movimento de um voo que adentra as páginas do livro e guia o leitor ao longo da história contada.

Adornada de cores, a capa (figura 1), que nos apresenta uma espécie de síntese da história que será contada, é o primeiro registro visual ao qual o leitor tem acesso, constituindo um espaço “em que se estabelece o pacto de leitura” com o estilo da xilogravura de J. Borges (Wanderley, 2022, p. 134). As cores fortes e contrastantes chamam a atenção do leitor de todas as idades, atuando cognitivamente e emocionalmente sobre ele, visto que as gravuras desencadeiam impacto visual junto do grande público.

A primeira coisa que podemos notar na capa é que o lagarto do desenho de J. Borges não é verde como é descrito na crônica de Saramago. Sua imagem reproduzida em cor preta nos parece assinalar, a princípio, a marca do artista nas capas de seus folhetos de cordel, bem como serve para “ampliar o aspecto assustador desse lagarto, assim como preto é o solo do asfalto sobre o qual se apresenta, contrastando com o branco do fundo do cenário, das estrelas e da lua que habitam o céu de um azul muito azul e amplo, [...]” (Wanderley, 2022, p. 135).

A contracapa da edição, por sua vez, registra novamente as estrelas do céu, só que nesse caso o fundo é constituído por um verde carregado de esperança, visto que verde era a cor do habitat natural do lagarto antes da interferência do novo plano agrícola da CEE, que varreu os antigos olivais do país, alterando bruscamente o ecossistema de muitas aldeias. Cabe notar, também, que, na parte inferior dessa contracapa de fundo verde, aparecem próximos o lagarto e um carro, conotando “Uma possível referência à invasão humana ao espaço natural do réptil” (Wanderley, 2022, p. 135).

Na folha de rosto, o leitor se depara com uma espécie de criatura monstruosa embaixo de um céu azul estrelado, “ladeado por alguns prédios

da cidade, coloridos de vermelho, a indicar o perigo que esse ambiente pode representar à criatura, e de um verde cortado pelo concreto” (Wanderley, 2022, p. 136). Trata-se, sobretudo, “da dualidade do ambiente e do momento vivido por esse animal entre dois mundos” (Wanderley, 2022, p. 136), em nítido contraste com os fundos branco, azul ou verde que representam a natureza entrecortada.

A partir das ilustrações seguintes, o lagarto muda para a cor vermelha e fica de pé em posição de combate em muitas das cenas. A desassossegada cor vermelha do lagarto promove a interpretação de um ataque, parecendo indicar, sobretudo, que a criatura passa a representar perigo aos transeuntes, que, por sua vez, fogem assustados por entre os carros nas ruas da cidade (Figura 3). O pânico da multidão se apresenta sintetizado na imagem da criatura monstruosa, “um ser híbrido, com corpo de dragão e cabeça humana. Essa figura, comum entre as criaturas criadas por J. Borges, representa, na narrativa verbovisual, o pânico hiperbólico da multidão diante de um ser capaz de provocar uma reação desmedida, [...]” (Wanderley, 2022, p. 137).

Outro ponto curioso é a diferenciação da tonalidade de vermelhos em que se sucede a imagem do lagarto, em vermelho escuro quando se agiganta diante de seus agressores citadinos, até que o vermelho muda de tom, do escuro ao vermelho mais claro, como pode ser observado no momento de mais fragilidade do lagarto (figura 4).

Eis que surge a cena que encerra as páginas dessa história de fadas, que consiste na transformação do lagarto em uma pequena flor vermelha (figura 5), metáfora instaurada da “ferida na cidade”, ou seja, a flor rosa é a semente, o sinal ou vestígio deixado pela passagem daquele ser estranho pelo Chiado, palco futuro de uma outra flor vermelha que irá revolucionar o país. Na contemplação dessa transformação, o leitor se depara com outra transformação inesperada: um pássaro negro se revela por trás da flor e alça o voo rumo ao céu.

Observemos que mais uma vez surge o pássaro que, em seu voo, atravessa os principais momentos da história, mudando sua cor e o sentido de sua presença desde a capa até o desfecho da narrativa, quando é transformado em uma pomba, metafórico “convite para adentrar no mundo das histórias de fadas com suas alternâncias de dimensão e cor, assumindo ares de metamorfoses que se traduzem na força da vida, da mudança, da

magia e da poesia contida nas imagens” (Wanderley, 2022, p. 140). Nesse jogo de cores e dimensões, a edição ilustrada de *O lagarto* revela que, se o texto de Saramago independe das imagens de J. Borges para a construção de seus sentidos e significações junto ao público leitor, as imagens de J. Borges, entretanto, também desempenham um papel significativo na construção desse texto republicado, assumindo

[...], uma função descritiva (no detalhamento de cenários, objetos, personagens e assim por diante.); narrativa (conta uma história); expressiva (expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos próprios elementos plásticos, como linha cor, espaço, luz, etc.) e estética (chama a atenção para a maneira como foi realizada, para a linguagem visual). Estas funções se entrecruzam no texto de forma que não somente propõem ‘uma visualidade nova ao que está sendo dito com palavras’, mas também elaboram uma história paralela através de imagens que estimulam a fantasia e propiciam aos leitores a construção de diferentes leituras e sentidos para essa história (Wanderley, 2022, p. 141).

A ilustração de J. Borges, assim como as palavras de Saramago, representa uma poderosa ferramenta de expressão da tradição popular, o que posiciona a ilustração “como uma espécie de ‘autor secundário’ da obra duplamente lida, ou seja, a partir ilustração de J. Borges, surge um novo texto, que tem como referência as palavras de Saramago, das quais o ilustrador se apropria para elaborar um novo objeto artístico” (Wanderley, 2022, p. 141).

Republicada em um suporte com tantos recursos, a obra *O lagarto* evidencia a relação entre palavra e imagem na construção dessa edição infantojuvenil, ampliando com as imagens os sentidos criativos da crônica que registra a destruição ambiental de Azinhaga. No ato da leitura, palavras e imagens se complementam e se ampliam de forma que realidade e imaginação se interseccionam a ponto de sugerir novos sentidos à escrita de Saramago.

3. Conclusão

Ao longo deste estudo, perpassamos questões extra e intratextuais que determinam a filiação de *O lagarto* a gêneros distintos a partir do autor, da escolha editorial e do público alvo. *O lagarto* reeditado revela ao leitor pelo menos três aspectos comuns à sua escrita: “o seu compromisso com o passado, as transposições da expressão literária, a união do erudito e do popular, mesmo que em uma narrativa tão curta, e um certo sentimento de resistência, traduzido no texto através do ato de vingar e fazer persistir a história do lagarto, que, sem fadas, revela-se sob a força das contingências” (Wanderley, 2022, p. 133).

Em toda essa saga, o animal se protagoniza quer como objeto de representação da realidade quer como elemento maravilhoso. O processo é inscrito como elemento da crônica e do conto pelo tom saramaguiano, sua verve crítica, que, por meio de sua estética, jamais se abstém de denunciar situações perturbadoras, tal qual a intervenção econômica em espaços de história humana e (des)humanizada, como é o caso de sua aldeia natal. Tal qual também, e na mesma esteira, a impossibilidade de se acreditar em contos de fadas, ante o horror político e social que apedreja e mata.

Entendemos que a saga de *O lagarto* faz parte de um legado saramaguiano que se perpetua nas transposições que a obra vai adquirindo, chegando a públicos variados, com uma sobrevida,

tendo presente aquilo que de um escritor permanece entre nós, no quadro dos grandes eixos estruturantes de sua literatura e do seu pensamento: as suas personagens, os cenários ficcionais em que existem, as interações que protagonizam, as viagens que fazem, os conflitos a que dão lugar, as alegorias que os romances constroem, as ligações intertextuais que exibem, os mundos narrativos que configuram, os demais gêneros que cultivou, etc (Reis; Grunhagem, 2023, p.196).

E, acrescentamos nós, na gama de possibilidades leitoras que permitem reconfigurações em novos gêneros. O dialogismo que se tece nas relações autorais, em discurso do próprio autor entrecruzado com o de editores e de ilustradores configura uma rede que perpassa questões

da ordem da estética, da recepção, da midiologia. Essas instâncias, no caso de *O lagarto*, renovam o texto sem deixar perder a linha temática saramaguiana, elucidando questões como a ética como condição para a convivência social e a preservação ambiental, a pequenez humana, a memória coletiva, a violência, a capacidade de resistir, pensamentos presentes na ampla produção saramaguiana. Assim, quer seja um leitor em formação quer seja um leitor experiente, aquele cujos olhos recaem sobre a publicação do jornal, a compilação em livro ou a edição da Companhia das Letrinhas, alimentada pelas xilogravuras, é convocado a conviver com o sentido ético da existência, refletindo acerca da economia política que inescrupulosamente avassala a vida, ou acerca do impacto que causa o diferente, ou sobre a luta pela sobrevivência, ou ainda sobre a metaestética. Vai, enfim, haver-se com o outro real, histórico, maravilhoso, fantástico. E consigo mesmo, leitor.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. "A flor e a náusea" In: ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1983, pp. 161-162.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, pp. 197-221.

CALVINO, Ítalo. *Sobre o conto de fadas*. Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema, 1999.

CAMARGO, L. *A Ilustração do Livro Infantil*. Belo Horizonte, Brasil: Editora Lê, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

ECO, Umberto. *Sobre algumas funções da literatura*. In: ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Tradução de Sula letteratura. Rio de Janeiro: Record, 2003, pp. 9-21.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MARTINS, Adriana. As crônicas de José Saramago ou uma viagem pela oficina do romance. *Colóquio/Letras*, n. 151/152, p. 95-116, 1998.

MOUTINHO, Isabel. A crônica segundo José Saramago. *Colóquio/Letras*, n. 151/152, p. 81-94, 1998.

NASCIMENTO, Angeli Rose do. Janelas de experiências: entre obras e lagartos. *Abusões*, v. 5, n. 5, 2017, pp. 128-150. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.12957/abusoes.2017.30299>.

NOGUEIRA, Carlos. “Ando há muito tempo para contar uma história de fadas”: *O Lagarto*, de José Saramago. *Forma Breve: Revista de Literaturas*, n. 14, p. 241-246, 2016. Acesso em <https://proa.ua.pt/index.php/formabreve/issue/view/44>.

RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. BH: Autêntica, 2011.

REIS, Carlos; GRÜNHAGEN, Sara. *O essencial sobre José Saramago*. Lisboa: Imprensa Nacional, 2023

ROQUE, Fátima. *História, memória, viagem: percursos do eu e do (s) outro(s) em Saramago*. Conferência Literatura & Turismo, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 26 Nov de 2012.

SARAMAGO, José; BORGES, J. *O Lagarto*. São Paulo: Cia das Letrinhas-FJS, 2016.

SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARAMAGO, José. *Folhas políticas*. Lisboa: Caminho, 1999.

SARAMAGO, José. *A bagagem do viajante* (Crônicas). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHNETZER, A. G. Saramaguiana: um texto só sobrevive quando muda (Entrevista). *Blimunda*, v. 51, p. 71-78, 2016.

SEIXO, Maria Alzira. *História do lagarto verde*. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, n. 846, 8 nov. 2006, s/p. Acesso em: <https://visao.pt/jornaldeletras/bloguesjl/josesaramago/2010-06-18-historia-do-lagarto-verdef562777/>.

SILVA, Liliana Martins Silva. Onde se irão meter os lagartos? Uma abordagem ecológica de “As Pequenas Memórias”. *Revista de Letras, série III*, n. 5, p. 69-78, 2022. Acesso em: <https://revistadeletras.utad.pt/index.php/revistadeletras/article/view/306>.

THIMÓTEO, Saulo G. *Está lá tudo: a crônica e o cosmos de José Saramago*. Curitiba: Appris, 2016.

WANDERLEY, Naelza de Araújo. *O lagarto: “uma história de fadas” contada nas palavras de Saramago e na xilogravura de J. Borges*. *Revista da Anpoll*, v. 53, n. 3, p. 129-142, 2022. Acesso em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i3.1810>.

Figura 1

Capa e contra-capa do livro *O lagarto* — Edição brasileira



Saramago (2016)

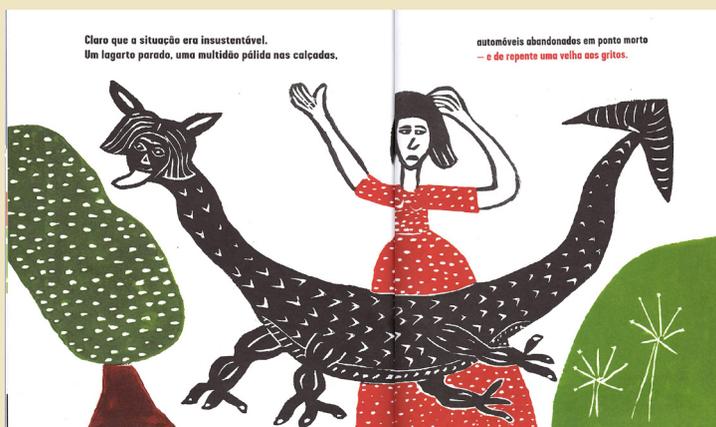
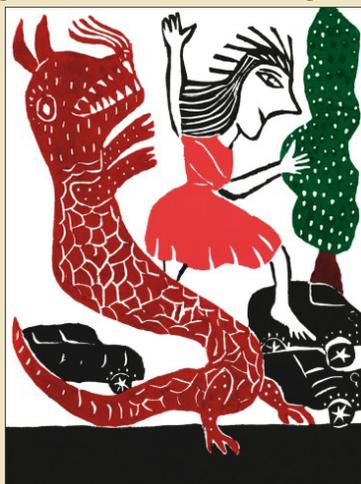
Figura 2

Folha de rosto e página inicial



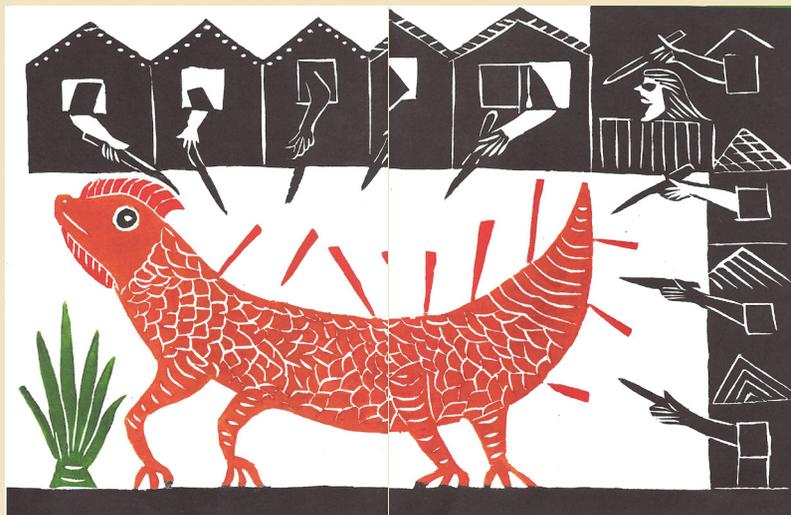
Saramago (2016)

Figura 3
Páginas ilustradas de *O lagarto*



Saramago (2016)

Figura 4
Páginas ilustradas de *O lagarto*



Saramago (2016)

Figura 5
Páginas ilustradas de *O lagarto*



Saramago (2016)