



Filigranas Literárias

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva (Org.)

UERR
EDIÇÕES

1ª edição
2022

Filigranas Literárias

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva (Org.)

Sobre Literatura, Cultura e Arte. Copyright © 2022 by Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva (Org.). Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Esta obra pode ser reproduzida, adaptada ou copiada, desde que mencionada a fonte/autoria. A violação dos direitos dos autores é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei N. 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, N. 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
Tel. (95) 2121-0944
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Conselho Editorial

Isabella Coutinho Costa
Márcia Teixeira Falcão
Mário Maciel de Lima Júnior
Rafael Parente Ferreira Dias
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira

Equipe Editorial

Carlos Eduardo Bezerra Rocha
Cláudio Souza da Silva Júnior
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz

Projeto e diagramação

Cláudio Souza Jr.
claudio@uerr.edu.br

Revisão

Raíssa Medici de Oliveira, Maria
Georgina dos Santos Pinho e Silva

Imagem da capa

Carmen Silva

Universidade Estadual de Roraima

Regys Odlare Lima de Freitas, *Reitor*.
Cláudio Travassos Delicato, *Vice-Reitor*.
Elemar Kleber Favreto, *Pró-Reitor de Ensino e Graduação*.
Vinícius Denardin Cardoso, *Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*.
André Faria Russo, *Pró-Reitor de Extensão e Cultura*.
Alvim Bandeira Neto, *Pró-Reitor de Planejamento e Administração*.
Ana Lúcia de Souza Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*.
Francisco Robson Bessa Queiroz, *Pró-Reitor de Gestão de Pessoas*.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Filigranas literárias [livro eletrônico] /
Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva (org.). --
1. ed. -- Boa Vista, RR : UERR Edições, 2022.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-89203-29-2

1. Arte e cultura 2. Literatura - Coletâneas
3. Literatura brasileira - Coletâneas I. Silva, Maria
Georgina dos Santos Pinho e.

22-133374

CDD-800

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura 800

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

1ª Edição, 2022.



Dedico esta obra a todos os meus alunos que, no afã com a literatura,
revelam mundos.

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.

(Antônio Cândido)

APRESENTAÇÃO

Com grande satisfação apresentamos à comunidade acadêmica e ao público em geral um conjunto de trabalhos que se inserem no campo de estudo da literatura. Os estudos presentes nesta coletânea é o resultado dos trabalhos finais de graduandas do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, e trazem reflexões e questionamentos de temas variados como narrativa fantástica, cordel, símbolo, contação de histórias, microssérie, ilustração e preconceito, permitindo um diálogo com a literatura, focalizando os leitores numa modulação própria dessa área de estudo crítico, a partir dos mais diversos olhares.

Composto por oito capítulos, o livro “Filigranas Literárias” se inicia com Maria Júlia Aguiar Abadi, que discute questões sobre a narrativa fantástica a partir de uma análise da obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling (2017). A autora analisa qual variação do fantástico incide na obra em questão, argumentando que pessoas de diferentes idades se sentem atraídas por esse tipo de narrativa em razão do universo mágico e natural ali presente e de temas como amor, amizade, preconceito e questões sociais, o que identifica o leitor com a obra.

Josinaila Aparecida de Oliveira Alem reflete sobre a literatura de cordel, um gênero dinâmico que possui ampla variedade linguística e temática. A autora mostra como esse gênero é um desafio para muitos professores no que diz respeito à sua inserção na sala de aula, mas, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade, tendo em vista que essa literatura pode ser utilizada como instrumento de incentivo à leitura e consequentemente auxiliar no desenvolvimento da capacidade interpretativa e construção do senso crítico do aluno.

Angelita Carvalho da Silva faz uma discussão sobre a existência dos símbolos desde a primitividade. Para tanto, analisa o livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2016), obra repleta de símbolos e metáforas. O foco do estudo é despertar a curiosidade do leitor quanto aos sentidos e funções que os símbolos exprimem na narrativa.

Sandra Cristina Rodrigues apresenta os resultados iniciais de um projeto sobre contação de histórias desenvolvido na escola Cícero Vieira Neto (Pacaraima-RR) com turmas de 8º e 9º anos, apontando a escola como um espaço de aprendizagem que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, e que, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem, potencializa a formação do aluno leitor.

Karen Raylene Silva Souza faz uma análise da microssérie “Hoje é Dia de Maria” (2005), investigando as marcas da textualidade, os traços da linguagem local, a presença de um cotidiano específico e de um imaginário regional na narrativa e comprovando que um texto da oralidade, fator imperativo para resguardar o patrimônio cultural, pode chegar à televisão.

Ana Rosa Cabral Lima realiza descrição e análise do poema musicado “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré. A autora apresenta informações que mostram como o cordel está emparelhado à vida do autor e chega à conclusão de que a literatura de cordel é uma demonstração de intrepidez e conquista, uma vez que representa a vida difícil do sertanejo e da terra, por meio de rimas e melodias.

Dilna da Silva Simão apresenta uma reflexão sobre a literatura de autoria indígena por meio da obra *A boca da noite*, de Cristino Wapichana (2016). A autora recupera o diálogo entre imagem e texto a partir do olhar do escritor indígena, constatando que esse tipo de literatura fortalece a identidade e os valores socioculturais da população indígena, além de promover a diversidade.

Finalmente, Fernanda Reis da Silva discute sobre o preconceito racial a partir do livro *A ladeira da saudade*, de Ganymédes José (1983), argumentando sobre a desconstrução de estereótipos referentes à população negra, com o objetivo de promover a valorização da cultura afro-brasileira, haja vista que a literatura, além de ser uma fonte de conhecimento, promove discussões sobre o respeito às diferenças.

Em síntese, a obra “Filigranas Literárias” faz referência ao entrelaçamento dos fios de vozes das diversas autoras que alimentam

a literatura, reagrupam as palavras, as pausas, e está direcionado a pesquisadores, professores, alunos e todos os demais interessados em questões pertinentes à literatura, cultura e arte, oferecendo ao leitor novas maneiras de pensar e trabalhar a literatura na sala de aula, com discussões em diferentes campos dos estudos literários.

Agradeço a valiosa colaboração das minhas alunas Maria Júlia, Josinaila, Angelita, Sandra, Karen, Ana Rosa, Dilna e Fernanda, sobretudo por apresentarem temas enriquecedores e maneiras diferentes de estudar a literatura.

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva
Organizadora

SUMÁRIO

- HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL: UMA INTERFACE ENTRE O FANTÁSTICO E SUAS VARIAÇÕES.....9
Maria Júlia Aguiar Abadi, Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva
- LITERATURA DE CORDEL: CAMINHOS TEÓRICOS PARA O INCENTIVO À LEITURA.....33
Josinaila Aparecida de Oliveira Alem, Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva
- SÍMBOLOS NA OBRA O PEQUENO PRÍNCIPE, DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA.....53
Angelita Carvalho da Silva, Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva
- A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: MOTIVAÇÃO, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM.....76
Sandra Cristina Rodrigues, Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva
- “HOJE É DIA DE MARIA”: DA ORALIDADE À TELEVISÃO....101
Karen Raylene Silva Souza, Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva
- LITERATURA DE CORDEL: UM OLHAR SOBRE O SOFRIMENTO DO NORDESTINO NO POEMA “A TRISTE PARTIDA”, DE PATATIVA DO ASSARÉ.....131
Ana Rosa Cabral Lima
- LITERATURA INDÍGENA: O DIÁLOGO ENTRE TEXTO E ILUSTRAÇÃO NA OBRA A BOCA DA NOITE, DE CRISTINO WAPICHANA.....156
Dilna da Silva Simão, Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva
- A LADEIRA DA SAUDADE: A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DE GANYMÉDES JOSÉ.....175
Fernanda Reis da Silva, Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL: UMA INTERFACE ENTRE O FANTÁSTICO E SUAS VARIAÇÕES

Maria Júlia Aguiar Abadi

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

o fantástico, para o homem contemporâneo, é um modo entre cem de reaver a própria imagem. (Jean Paul Sartre)

INTRODUÇÃO

A convivência com fenômenos sobrenaturais insere o ser humano, através da história, em acontecimentos que são, no mínimo, curiosos para grande parte da sociedade, e que são abordados seja em forma de contos, mitos, lendas ou relatos que as pessoas não conseguem entender ou explicar segundo as leis naturais que regem o nosso mundo. Dentro desse contexto, podemos enquadrar a literatura, que, como outras formas de arte, nunca deixou de abordar temáticas que contemplassem os mistérios que rondam a imaginação do ser humano.

Em vista de tais temáticas voltadas para o sobrenatural e o insólito, dentro da literatura moderna surgiu uma nova vertente de reflexão para o cânone, a literatura fantástica. De acordo com Todorov (2010, p. 16), a propriedade fantástica diz respeito à hesitação “experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Ou seja, a sensação de dúvida ocasionada no leitor, mesmo que por um mínimo instante, é o que permite o surgimento do fantástico.

A partir do gênero fantástico e suas narrativas, é possível introduzir o mundo de Harry Potter em *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) como parte desse meio, levando em consideração que o mundo do jovem bruxo é tomado por eventos sobrenaturais e elementos estranhos, tais como a existência de gigantes, fantasmas, vassouras voadoras, bruxas, animais falantes, varinhas mágicas, lobisomens e até duendes, por exemplo.

A literatura fantástica surge da hesitação entre o real e o imaginário, logo, o estudo do tema foi motivado pela existência dessas duas possibilidades. Assim, buscamos analisar o livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) a fim de verificar qual variação do fantástico incide na obra, com o intuito de ampliar a visão de mundo do leitor sobre os conceitos e definições da teoria fantástica, considerando que essas acepções são indispensáveis ao homem. Em vista disso, o trabalho pode contribuir com as discussões do tema no ambiente acadêmico e mostrar que as alterações dos conceitos sobre o fantástico serviram para confirmar o gênero na crítica literária até a contemporaneidade.

Nesse sentido, o presente trabalho se assenta na área da literatura, mais particularmente no subgênero fantástico, considerando o tipo de narrativa que se estabelece na obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017), situada entre a ordem do real e do sobrenatural. Quanto à abordagem da pesquisa, foram utilizadas a qualitativa e a descritiva, levando em consideração que, para a coleta e análise dos dados, usamos a pesquisa bibliográfica, já que todas as informações sobre a temática foram obtidas por meio de material já publicado e composto, principalmente, de livros, artigos científicos e teses. Por fim, os autores utilizados para a discussão do tema foram Calvino (1993), Carmo (2015), Fischer (2003), Lovecraft (2008), Pelisoli (2006), Pimenta (2014), Silva e Lourenço (2010) e Volobuef (2000). Contudo, vale ressaltar que a base para a análise propriamente dita foram os postulados de Todorov (2010).

Ao longo deste trabalho realizamos uma contextualização da saga de Harry Potter, demonstrando os motivos de ela repercutir e despertar o prazer pela leitura no público leitor jovem. Discutimos também os conceitos e definições do fantástico, em busca de uma linha temporal histórica que mostre o desenvolvimento das discussões sobre esse gênero. Por fim, verificamos qual variação do fantástico incide na narrativa de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017), em busca da adequação às teorias do fantástico apresentadas por Todorov (2010).

Harry Potter nos convida a um fantástico passeio pelo mundo bruxo, que apresenta diversos elementos da literatura fantástica.

Partindo disso, é notório que essa literatura tem um forte poder de sedução entre os diversos públicos e ganha inúmeros admiradores ao longo da história. A partir disso, iniciamos o estudo sobre o fantástico e suas variações em *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017), o primeiro livro da saga do pequeno bruxo escrito por J. K. Rowling.

1 Harry Potter e seu impacto entre o público leitor

A britânica Joanne Kathleen Rowling, conhecida pelo pseudônimo J. K. Rowling, escreveu o primeiro livro da saga Harry Potter entre os anos de 1991 e 1995, partindo de uma ideia que teve enquanto fazia uma viagem entre Manchester e Londres, em 1990. Ao chegar à estação de King's Cross, a autora já havia mentalizado toda a história do jovem bruxo no mundo da magia, dando o nome *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (*Harry Potter e a Pedra Filosofal*) ao primeiro livro da franquia. Este, por sua vez, após ser rejeitado por nove editoras, foi editado na Grã-Bretanha pela Bloomsbury e, em seguida, nos Estados Unidos pela Scholastic, tornando-se rapidamente o livro mais vendido nos dois países.

De modo geral, a saga é constituída por sete livros: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997), *Harry Potter e a Câmara Secreta* (1998), *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (1999), *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2000), *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2003), *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* (2005) e *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (2007). Todas as obras foram adaptadas para 79 idiomas, tendo sido vendidos mais de 450 milhões de exemplares, sem contar as adaptações, que ganharam vida nas telas de cinema, deixando a saga e, conseqüentemente, o pequeno bruxo, ainda mais famosos. Em vista disso, não foi por acaso que no primeiro livro a personagem professora McGonagall afirmou: “Ele vai ser famoso, uma lenda. [...] Vão escrever livros sobre Harry. Todas as crianças no nosso mundo vão conhecer o nome dele!” (ROWLING, 2017, p. 15).

Resumidamente, todos os livros da série narram a trajetória de Harry, sendo apresentado, em cada obra, um ano de sua vida na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, lugar em que o garoto aprende cada

vez mais sobre o mundo da magia. Além disso, Harry possui um desafio ainda maior, que é derrotar o grande bruxo das trevas, Lord Voldemort, assassino de seus pais. Para este feito, Harry tem ao seu lado dois personagens importantes, Rony Weasley e Hermione Granger, seus melhores amigos ao longo de toda a saga.

A obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) narra o início das aventuras de Harry pelo mundo mágico, sendo que até então ele não fazia ideia da existência da magia ou do fato de que ele era um bruxo. O enredo descreve um pouco do sofrimento do protagonista na casa de seus tios, os Dursley, onde era colocado para dormir em um armário embaixo da escada e, constantemente, era maltratado pelos tios e pelo primo Duda. Entretanto, certo dia começaram a chegar cartas estranhas e em grande quantidade à casa, mas Harry foi impedido de lê-las por seus tios, que decidiram fugir para lugares distantes onde as cartas não chegavam. O que Harry não sabia era que o conteúdo dessas cartas era um convite para que ele ingressasse na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

Na noite em que Harry completou onze anos de idade, o gigante Rúbeo Hagrid revelou para ele toda a verdade sobre quem o garoto era e sobre a trágica morte de seus pais: Harry era um bruxo e, quando bebê, seus pais foram mortos pelo bruxo Lord Voldemort. Voldemort também tentou matar Harry, que sobreviveu tendo como lembrança deste dia apenas uma cicatriz em forma de raio na testa.

Após Harry descobrir que era um bruxo, ele foi levado pelo gigante Hagrid para estudar em Hogwarts, onde conheceu seus melhores amigos Ronald Weasley e Hermione Granger. Depois de alguns dias instalados no colégio, Harry e os amigos se perderam pelos corredores do castelo, indo parar em um andar proibido no qual encontraram um cachorro de três cabeças chamado Fofão, que mais tarde descobriram ser o guardião da Pedra Filosofal criada por Nicolau Flamel, uma pedra que poderia estender a vida de quem a tivesse.

Em seguida, após alguns acontecimentos estranhos, o trio passou a suspeitar que Severus Snape, o professor de Poções, estava tentando roubar a pedra, entretanto, após investigarem mais a fundo,

descobriram que era o professor de Defesa Contra as Artes das Trevas, Cessar Quirrell, quem queria roubá-la. Para tanto, Quirrell levava escondido embaixo do turbante, atrás de sua cabeça, a única coisa que sobrou da matéria de Lord Voldemort, o seu rosto. Com suas próprias mãos, Harry conseguiu derrotar Voldemort e matar Quirrell. Desse modo, ao final da narrativa Harry Potter cumpre com seu objetivo de salvar a Pedra Filosofal para que ela não parasse em mãos erradas.

Para aqueles que não leram nenhuma obra da série, o enredo pode até parecer infantil e conhecido por, supostamente, aparentar ser algo clichê, em função da existência do vilão e do mocinho. Entretanto, o sucesso da história criada por J. K. Rowling é notório e isso demonstra que a narrativa vai muito além da capa. Assim, levando em consideração o sucesso da saga, é possível afirmar que J. K. Rowling conseguiu conquistar diversos leitores ao redor do mundo, o que é um trabalho difícil, tendo em vista que no mundo atual a leitura literária não é uma atividade da preferência dos jovens.

De modo geral, é possível notar que a escola oferece um ambiente propício para a leitura entre crianças e jovens. Contudo, é notório que a imposição da leitura de clássicos nas escolas é rejeitada pela maior parte dos jovens, que dizem ser “Uma chatice!”, ou “Detesto esse livro” ou “Não gosto de ler” (PELISOLI, 2006, p. 17). Nesse sentido, professores, pedagogos, críticos literários e especialistas em educação costumam debater sobre a presença do livro nas escolas, constatando que “o ato de ler deve gerir-se pelo princípio do prazer que evoca – o resto seria consequência” (PELISOLI, 2006, p. 17).

Os clássicos são considerados outro ponto causador de debates entre diversos educadores que possuem dúvidas sobre se devem oferecê-los, exigí-los ou ignorá-los dentro das salas de aula. A princípio, os clássicos, segundo Calvino (1993, p. 10-11), são “[...] livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.

Assim, os clássicos são as obras que ultrapassam fronteiras, seja por alcançar e interessar leitores em idades divergentes; pelo fato de

terem sido traduzidas em diversos idiomas; pela conquista ao seduzir pessoas de diferentes culturas e costumes ou por ultrapassar as fronteiras de tempo e espaço ao continuar encantando leitores de diferentes gerações (PELISOLI, 2006).

Harry Potter, com base nas colocações de Calvino (1993) e Pelisoli (2006), pode ser considerado um clássico, já que J. K. Rowling conseguiu quebrar barreiras culturais e linguísticas ao conquistar múltiplos tipos de leitores ao redor do mundo, ter seus livros traduzidos para mais de 79 idiomas, com edição, publicação e venda em vários países, e tê-los considerados uma referência internacional, com menção em inúmeros tipos de mídia, como internet, livros, filmes e músicas. A partir disso, e levando em conta o sucesso da saga, podemos questionar: por quais motivos Harry Potter despertou e desperta o prazer pela leitura no público leitor jovem?

Em um artigo chamado “Os sete segredos de Harry Potter”, escrito por Luís Augusto Fischer (2003) e publicado na revista *Superinteressante*, o autor ressalta que a popularidade da série sobrevém de sete motivos intitulados: 1. A escola como microcosmo; 2. Realidade fantástica; 3. Sexo e alguma droga; 4. Literatura bem feita; 5. Ensinos virtuosos; 6. A força do mercado; e 7. Jornada de herói.

No primeiro tópico, “A escola como microcosmo”, Fischer (2003) aponta que, pelo fato de todas as narrativas se passarem em uma escola, por mais que seja uma escola de magia e se encontre em um mundo paralelo, há uma identificação imediata do leitor com o texto, já que em Hogwarts, assim como em qualquer outra instituição de ensino, aprende-se o valor do estudo e do trabalho em conjunto, conhece-se a traição e a confiança, o horroroso e o sublime, assim como encontra-se a possibilidade de fazer grandes amizades. Por fim, a identificação ocorre de forma ainda maior em crianças e jovens leitores que ainda estão no ambiente escolar.

No segundo tópico, denominado “Realidade fantástica”, o autor do artigo ressalta que a série investe em uma visão mágica do mundo, mas não deixa de representar o mundo real, que, aliás, está bem

presente no enredo das obras. Um exemplo dado pelo escritor é uma situação envolvendo Sonserina e Grifinória, duas dentre as quatro casas existentes na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts (Lufa-Lufa, Corvinal, Sonserina e Grifinória), que funcionam como fraternidades. O fato é que “Sonserina foi fundada por um sujeito que acreditava que só bruxos de nascença [...] mereciam estar em Hogwarts”, enquanto que Grifinória “foi fundada por um bruxo que pensava o oposto, que todos os que tivessem talento deveriam ser acolhidos, sem distinção de origem” (FISCHER, 2003). Portanto, é possível concluir que a série, ao mesmo tempo que oferece a bruxaria e o misticismo, dá ao leitor uma forte dose de representação crítica do mundo real.

Em “Sexo e alguma droga”, Fischer (2003) justifica que a série possui em sua trama elementos que fazem parte do interesse e da curiosidade de todos, começando por crianças e adolescentes. De modo geral, as drogas existentes nos livros são justificadas sempre para o estudo, como nas ocasiões em que plantas são utilizadas para a preparação de poções mágicas. Por fim, quanto ao sexo, o autor chama a atenção para os relacionamentos dentro da trama e a maturação da sexualidade dos personagens, quando, por exemplo, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, Harry sente-se apaixonado por sua colega Cho Chang. A conclusão é que novamente o mundo de Harry Potter e a vida de seus personagens podem gerar também uma identificação pessoal da parte do leitor, já que os mesmos acontecimentos que ocorrem no mundo desses personagens podem também ocorrer no mundo real de quem lê.

No quarto tópico, denominado “Literatura bem feita”, Fischer (2003) afirma que os livros de J. K. Rowling são ótimas narrativas por serem bem construídas. Em seguida, ele justifica essa colocação exaltando os seguintes aspectos: a definição autêntica dos personagens, que demonstram defeitos e qualidades, o que os torna mais humanos para o leitor; a escolha por uma narrativa de suspense e dividida em partes, o que dá ao leitor cada vez mais vontade de saber qual será o desfecho da história; e o tempo, já que a trama inteira gira em torno de apenas uma pessoa, Harry.

Em “Ensinamentos Virtuozos”, quinto t3pico do artigo, o autor aponta que J. K. Rowling conseguiu distanciar a trama de “lições de moral barata” (FISCHER, 2003), dando lugar a um mundo onde o bem e o mal encontram-se misturados. Um exemplo disso 3 o pr3prio Harry, que n3o 3 um her3i perfeito e totalmente altru3sta, tendo em vista que possui n3o apenas virtudes, mas tamb3m sentimentos como a raiva e a inveja, caracter3sticas que o tornam mais humano diante do leitor e, mais uma vez, fazem com que ocorra uma identificaç3o pessoal entre eles.

No pen3ltimo t3pico, “A força do mercado”, Fischer (2003) afirma ainda que o sucesso dos livros adv3m da força impulsionadora do mercado, como o lançamento de jogos, filmes, multim3dias, produtos em geral e, tamb3m, da estrat3gia de lançamento individual de cada livro, fazendo assim com que mais pessoas se interessem pelo mundo criado por J. K. Rowling.

Por fim, em “Jornada do her3i”, o autor defende que o maior segredo do prazer de ler Harry Potter encontra-se no fato de que “o jovem bruxo retrata em sua vida todos os passos necess3rios para sair da mera condiç3o de ser vivo para a condiç3o de homem” (FISCHER, 2003). Por conseguinte, o leitor compartilha todos os momentos de tens3es, felicidade, amor, etc., com o her3i, identificando-se com ele e crescendo junto a ele ao longo do desenrolar da narrativa.

Assim, ao longo deste cap3tulo foi poss3vel notar o grande sucesso da saga de Harry Potter e alguns motivos que justificam o porqu3 de tantos leitores sentirem-se seduzidos pela trama do jovem bruxo, tendo como principal justificativa a naturalidade da identificaç3o do leitor com a obra, seja pelo universo m3gico, pelo her3i que cresce junto ao leitor, pela aventura misturada com a fantasia e o suspense, pelas cr3ticas e representaç3es sociais do mundo real encontradas no mundo bruxo, pelas estrat3gias de mercado e/ou tamb3m pela leitura cativante.

Al3m desses motivos, h3 o fato de que Harry Potter se encaixa nas narrativas fant3sticas, sendo o fant3stico um g3nero que sempre apresentou um forte poder de seduç3o sobre os diversos tipos de

peças, já que tais narrativas e suas explicações para o fantástico surgiram a partir de coisas que o ser humano não poderia explicar ou compreender, e que tudo que é novo revela-se um mistério para aquele que o vislumbra. Diante disso, no próximo tópico discorreremos sobre o fantástico, apresentando suas definições e variações ao longo dos anos, a partir da perspectiva de diferentes autores.

2 O fantástico: definições e variações

Ao longo da história, a convivência com fenômenos sobrenaturais insere o ser humano em acontecimentos que são, no mínimo, intrigantes para a maior parte da sociedade, e que são abordados seja em forma de contos, mitos, lendas ou relatos que as pessoas não conseguem entender ou explicar segundo as leis naturais que regem o nosso mundo. Seguindo esse pensamento, podemos citar elementos da cultura mundial que se destacam, tais como os mitos europeus, com seus deuses e titãs superpoderosos; as simbologias orientais chinesas, com seus dragões; e os mitos folclóricos brasileiros, com a Mula Sem-Cabeça, o Boi Bumbá, a Iara, o Curupira, Makunaima e outros. Logo, é possível perceber uma semelhança no fato de estes se configurarem como histórias e acontecimentos que não podem ser explicados de modo racional pelo homem.

A literatura, assim como outras formas de arte, nunca deixou de abordar temáticas que tratem de mistérios que rondam a imaginação do ser humano, fazendo com que, dentro da literatura moderna, surgisse uma nova vertente de reflexão para o cânone: a literatura fantástica. Segundo Todorov (2010, p. 16), a propriedade fantástica consiste na hesitação “experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Ou seja, a sensação de dúvida ocasionada no leitor é o que permite o surgimento do fantástico.

O fantástico é um gênero que teve como objetivo de nascimento a contestação dos tabus apresentados pela igreja e a representação dos desejos reprimidos das sociedades, mais especificamente no século XIX, embora tenha passado por diversas mudanças para modelar-se às

críticas do novo tempo (GIUBLIN, 2008). Por conseguinte, em vista da existência da literatura fantástica como forma de expressão de vontades reprimidas da sociedade do século XIX, Giublin (2008, p. 10-11) afirma:

Os temas de desejo que mais aparecem sublimados nessa literatura, segundo Todorov, são: o diabo como a mulher proibida, seja por questões sobre a maternidade, seja por votos de castidade, seja por classes sociais; o incesto; o homossexualismo; o amor a três, que contraria o princípio do amor platônico e da moral cristã; a crueldade pura, principalmente no sadismo, mas também no masoquismo, necrofilia, que geralmente é mostrada como amor a fantasmas, vampiros e outras formas de mortos vivos.

A despeito de suas restrições, é possível perceber que a narrativa fantástica sempre apresentou um forte poder de sedução sobre os diversos tipos de pessoas, já que tais narrativas e suas explicações para o fantástico surgiram a partir de coisas que o ser humano não poderia explicar ou compreender, e que tudo que é novo revela-se um mistério para aquele que o vislumbra.

Desse modo, há aproximadamente sete décadas, o fantástico foi definido e redefinido por estudiosos literários, em virtude de alguns percalços quanto à sua definição e à diferenciação entre os termos fantástico, maravilhoso e estranho. Portanto, há uma divergência de opiniões entre autores da área quanto ao surgimento dessa vertente.

Segundo Rodrigues (1988), grande parte dos estudiosos tem como convicção o nascimento do gênero fantástico entre os séculos XVIII e XIX, obtendo seu amadurecimento apenas no século XX. Um dos autores que afirma a origem desse gênero no século XVIII na França é Paes (1985), que aponta o fato de a literatura fantástica ter aparecido com o objetivo de contestar o racional, tendo em vista que esta época foi marcada pelo racionalismo e pelo questionamento da fé em relação aos seus dogmas.

Por outro lado, Coalla (1994 apud VOLOBUEF, 2000, p. 111) menciona diferentes fases do gênero ao longo dos séculos. A primeira etapa ocorre no final do século XVIII e no começo do século XIX, tendo como principal característica a presença do sobrenatural. Já na

segunda fase, especificamente no século XIX, a vertente passa pela abordagem de narrativas que exploram o psicológico humano, buscando a interpretação da angústia no interior do indivíduo. Portanto, no século XX, o fantástico passa a produzir incoerência entre os elementos do cotidiano (SILVA; LOURENÇO, 2010).

Uma das primeiras definições sobre o fantástico foi feita no ano de 1927 pelo escritor H. P. Lovecraft em seu livro *Supernatural Horror in Literature*, publicado apenas em 1945. Na obra, o autor aponta que o fantástico está ligado à literatura desde que o homem teve acesso à linguagem, considerando que mesmo antes da escrita as histórias contadas pelos povos já possuíam elementos sobrenaturais. Desse modo, com a presença de mitos, lendas, fantasias e elementos como vampiros, bruxas e demônios no período medieval, o gênero fantástico encontra um clima propício para o seu desenvolvimento, surgindo então verdadeiramente, segundo o autor, no início do século XVIII, a partir da influência gótica da Idade Média (LOVECRAFT, 2008).

Em outro contexto, Sartre publica o livro *Situations I*, em 1947, em que escreve suas definições para o gênero fantástico em um capítulo denominado *Aminadab*. Nesse caso, como explica Pimenta (2014), Sartre fala sobre o fantástico contemporâneo, descrevendo contos e obras que haviam sido escritos no século XX. A partir dos conceitos apresentados por Sartre naquela época, constituiu-se uma fragmentação entre as definições sobre o gênero fantástico relatadas até o início do século XX, o chamado fantástico tradicional, e o fantástico apresentado a partir do século XX, o chamado fantástico contemporâneo, tendo Kafka como autor exemplo (PIMENTA, 2014).

Já em *The Supernatural in Fiction*, obra de Peter Penzoldt publicada em 1952, o autor faz uma interpretação da literatura fantástica por meio de um viés psicanalítico. Contudo, o trabalho de Peter “coloca em plano principal as características psicológicas dos autores em detrimento da análise de suas obras” (PIMENTA, 2014, p. 78). Por fim, a vertente apresentada pelo autor passou a ser utilizada por diversos psicanalistas que tinham como objetivo entender e analisar autores através de seus livros.

Não podemos esquecer o ponto de vista Lovecraft (2008). Segundo esse autor, a emoção mais vigorosa e mais antiga da humanidade é o medo, o medo do desconhecido. Logo, a literatura fantástica é definida por ele como aquela que é capaz de provocar medo no leitor. Todavia, essa literatura não pode se limitar à apresentação de personagens medíocres e de “ossos ensanguentados”, devendo, antes, considerar que uma legítima história de terror deve possuir uma “atmosfera inexplicável e empolgante de pavor de forças externas desconhecidas” (LOVECRAFT, 2008, p. 17). A partir da concepção de Lovecraft, é possível perceber que a narrativa não é algo fundamental quando se trata da construção do fantástico, mas é primordial que haja a construção de um ambiente que cause um sentimento de medo no leitor, mesmo que em pontos isolados da obra (CARMO, 2015).

Entretanto, essa visão que o autor tem a respeito do gênero fantástico é refutada por Todorov (2010) no livro *Introdução à literatura fantástica*, publicado em 1970. A obra faz um estudo aprofundado e detalhado sobre as características que regem o gênero fantástico na literatura, colocado pelo autor em uma linha tênue entre dois outros gêneros similares, mas que possuem definições que os diferenciam: o estranho e o maravilhoso. Para esclarecer o leitor sobre a contestação de Todorov no tocante às ideias de Lovecraft, destacamos o trecho abaixo, que discorre sobre o medo:

[...] em primeiro lugar, os contos de fadas podem ser histórias de terror: tal por exemplo os contos de Perrault [...]; por outra parte, há relatos fantásticos dos quais está ausente todo sentido de temor [...]. O temor se relaciona frequentemente com o fantástico, mas não é uma de suas condições necessárias (TODOROV, 2010, p. 21).

Como observa Todorov, o medo faz, sim, parte da literatura fantástica, mas não se configura como uma condição primordial para que o gênero literário em questão seja considerado como fantástico de modo legítimo. Todorov (2010, p. 19) aponta que o fantástico só existe a partir da hesitação, ou seja, é fundamental que o texto obrigue o leitor a considerar que o mundo dos personagens possa ser visto como algo real e que estes possam ser tidos como “criaturas vivas”, levando-o a

hesitar, então, entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural a respeito dos acontecimentos apresentados ao longo do enredo.

Outra condição para a existência do fantástico é essa mesma hesitação ser experimentada pelos personagens da trama, dando cada vez mais ênfase à narrativa fantástica. No entanto, para Todorov (2010), essa condição pode ou não ocorrer dentro da história, já que a hesitação experimentada pelo leitor pode ou não ser vivenciada por um personagem na narrativa. Por fim, a última condição apresentada por Todorov diz respeito ao leitor, que não deve assumir uma leitura poética nem alegórica da narrativa, ou seja, a leitura não deve ser feita considerando as palavras ao pé da letra nem buscando outro sentido para os vocábulos. No entanto, Silva e Lourenço (2010) afirmam que essa terceira condição tem sido contestada por vários estudos, que apontam a “importância do leitor e as diversas recepções que um texto literário pode ter” (SILVA; LOURENÇO, 2010, p.3).

Todorov (2010) ressalta que o leitor, ao final da história fantástica, deve tomar uma decisão mediante suas percepções sobre os acontecimentos da narrativa, decidindo se o que percebe depende ou não da realidade. Dessa forma,

[...] se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (TODOROV, 2010, p. 24).

Nesse sentido, o fantástico se encontra entre estes dois subgêneros: o estranho puro e o maravilhoso puro, sendo ainda dividido por Todorov (2010) em fantástico-estranho e fantástico-maravilhoso, tal como mostra o quadro a seguir:

Estranho puro	Fantástico-estranho	Fantástico-maravilhoso	Maravilhoso Puro
---------------	---------------------	------------------------	------------------

Fonte: TODOROV, 2010, p. 25 (tradução nossa).

Em termos de fantástico, o estranho puro diz respeito às narrativas que possuem explicação totalmente racional para os eventos existentes em sua trama, sendo, portanto, um gênero não muito delimitado. De acordo com Todorov, o estranho cumpre apenas uma das condições do fantástico: a descrição de reações, tendo como reação específica o medo. A partir disso, é possível notar que o estranho volta-se apenas para os sentimentos de cada um e não guarda relação “com um acontecimento material que desafia a razão” (TODOROV, 2010, p. 27).

Por outro lado, dentro do subgênero fantástico-estranho, o autor aponta que “os acontecimentos que com o passar do relato parecem sobrenaturais, recebem, finalmente, uma explicação racional” (TODOROV, 2010, p. 13). Como exemplo, podemos citar uma trama aleatória com a existência de um vampiro. No caso da narrativa, o leitor tem a convicção de que o personagem em questão é mesmo a tal criatura. Entretanto, se ao final do enredo há uma explicação racional de que o personagem não era um vampiro, e sim um jovem com comportamentos estranhos e pele muito branca, por exemplo, essa narrativa passa a ser considerada dentro do subgênero do fantástico-estranho.

Ainda observando o quadro acima, notamos uma linha divisória entre o fantástico-estranho e o fantástico-maravilhoso; esta diz respeito ao fantástico puro. Sendo assim, conforme Todorov (2010, p. 25), “esta linha corresponde à natureza do fantástico, fronteira entre dois territórios vizinhos”.

Ultrapassando a linha tênue do fantástico puro, temos então o fantástico-maravilhoso, categoria em que, segundo Todorov (2010, p. 29) são encaixados os relatos que “se apresentam como fantásticos e que terminam com a aceitação do sobrenatural” pelo público leitor, não podendo ser explicados pelas leis da natureza.

Por último, temos o subgênero maravilhoso puro, no qual, segundo Todorov (2010, p. 30), encaixam-se as narrativas em que “os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens, nem no leitor implícito”. Ou seja, ao longo da

narrativa aparecerão elementos sobrenaturais, todavia nem o leitor e nem os personagens reagem a eles.

A partir do gênero fantástico e seus subgêneros citados acima, é possível introduzir o mundo de Harry Potter em *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) como parte das narrativas fantásticas, levando em consideração que o mundo do jovem bruxo é tomado por eventos sobrenaturais e elementos extraordinários, tais como fantasmas, vassouras voadoras, gigantes, bruxas, animais falantes, varinhas mágicas, lobisomens e até mesmo unicórnios, como no exemplo:

- Olhem ali, estão vendo aquela coisa brilhando no chão? Prateada? Aquilo é sangue de unicórnio. Tem um unicórnio ali que foi ferido gravemente por alguma coisa. É a segunda vez esta semana. Encontrei um morto na quarta-feira passada (ROWLING, 2017, p. 169).

O trecho em destaque é um exemplo do fantástico no mundo de Harry Potter. Levando isso em consideração, na seção seguinte apresentaremos uma análise mais aprofundada da obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) a partir da teoria fantástica abordada por Todorov (2010), para assim apontarmos em qual subgênero do fantástico a narrativa se encaixa.

3 O fantástico em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*

As colocações sobre o fantástico, segundo Todorov (2010), têm sua existência a partir da vacilação do leitor. Essa vacilação pode ser resolvida por dois meios: primeiro, pela admissão de que o evento faz parte da realidade; segundo, pela decisão do leitor de que tais eventos foram frutos da imaginação ou decorrentes do mundo ilusório.

A partir da definição do fantástico apresentada por Todorov (2010), é possível afirmar que a obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) pode encaixar-se como uma narrativa pertencente ao gênero fantástico, tendo como prova a existência de diversos eventos mágicos e sobrenaturais ao longo da trama. Um exemplo do surgimento de um mundo com tais acontecimentos ocorre já no primeiro capítulo da obra,

denominado “O menino que sobreviveu”. Neste momento da narrativa, Alvo Dumbledore, diretor de Hogwarts, está à espera de Hagrid e Harry, ainda bebê, na rua dos Alfeneiros. Porém, ao longo dessa espera, Dumbledore senta-se em um muro ao lado de um gato que, mais tarde, descobrimos ser a Prof.^a Minerva McGonagall metamorfoseada, como é relatado no trecho a seguir:

[...] onde se sentou ao lado do gato. Não olhou para o bicho, mas, passado algum tempo, dirigiu-se a ele. - Imaginei encontrar a senhora aqui, Prof.^a Minerva McGonagall. E virou-se para sorrir para o gato, mas este desaparecera. Em vez dele, viu-se sorrindo para uma mulher de aspecto severo que usava óculos de lentes quadradas exatamente do formato que o gato tinha em volta dos olhos. Ela, também, usava uma capa esmeralda. Trazia os cabelos negros presos num coque apertado. E parecia decididamente irritada. - Como soube que era eu? – perguntou (ROWLING, 2017, p. 12).

Nesta ocasião da trama, podem ser citados dois pontos importantes já apresentados por Todorov (2010) quanto aos temas mais recorrentes das narrativas fantásticas: a metamorfose e a existência de seres sobrenaturais. Acerca da metamorfose, temos McGonagall na forma de um gato, tentando se disfarçar em meio ao mundo dos trouxas¹. Já no que se refere à existência de seres sobrenaturais, temos os bruxos Dumbledore e Minerva McGonagall, assim como o gigante Hagrid, tendo em mente que, de acordo com Todorov (2010),

Ambos podem metamorfosear e metamorfosear-se, voar ou deslocar seres e objetos no espaço, etc. Estamos aqui frente a uma das constantes da literatura fantástica: a existência de seres sobrenaturais, mais poderosos que os homens (TODOROV, 2010, p. 58-59).

Além da metamorfose e da existência de seres sobrenaturais como os bruxos e gigantes, outros exemplos de acontecimentos fantásticos são encontrados ao longo da obra em análise. Vejamos:

(1) “[...] Ele montou a vassoura, deu um impulso com força e subiu, subiu alto, o ar passou veloz pelo seu cabelo e suas vestes se agitaram com força para trás [...]. Puxou a vassoura para o alto para subir ainda mais e ouviu gritos e exclamações das garotas lá no chão e um viva de

1 Mundo real; mundo dos não bruxos.

admiração do Rony” (ROWLING, 2017, p. 102).

(2) “[...] - Vocês vão ter a primeira visão de Hogwarts em um segundo - Hagrid gritou por cima do ombro -, logo depois dessa curva. Ouviu-se um Aooooooh muito alto. O caminho estreito se abriu de repente até a margem de um grande lago escuro. Encarrapitado no alto de um penhasco na margem aposta, as janelas cintilando no céu estrelado, havia um imenso castelo com muitas torres e torrinhas” (ROWLING, 2017, p. 78).

(3) “Os Potter sorriram e acenaram para Harry e ele retribuiu o olhar, carente, as mãos comprimindo o espelho como se esperasse entrar por dentro dele e alcançá-los. Sentiu uma dor muito forte no peito, em que se misturavam a alegria e uma terrível tristeza” (ROWLING, 2017, p. 141).

Ao lermos cada passagem, é possível perceber que todas possuem algum tipo de evento insólito. Na primeira, Harry encontra-se na aula de voo de Madame Hooch. É quando o jovem bruxo voa pela primeira vez em uma vassoura, o que, para o mundo real, é impossível de ocorrer. No segundo trecho, é apresentada aos alunos a existência da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, um mundo mágico paralelo ao mundo da realidade. Sendo assim, Todorov (2010, p. 63) afirma que “o tempo e o espaço do mundo sobrenatural [...] não são o tempo e o espaço da vida cotidiana”.

Por fim, no terceiro trecho, Harry encontra o Espelho de Ojesed e nele vê seus pais mortos acenando e sorrindo para ele. De acordo com Todorov (2010, p. 64), “toda aparição de um elemento sobrenatural vai acompanhada da introdução paralela de um elemento pertencente ao campo do olhar. Trata-se, em particular, das lentes e do espelho que permitem penetrar no universo maravilhoso”. Nesse caso, o Espelho de Ojesed apresentado na trama também pode ser considerado mais uma prova da existência do fantástico na narrativa.

Até então, foram apresentadas passagens da obra de J. K. Rowling que se adequaram ao mundo fantástico pela ocorrência de acontecimentos sobrenaturais e extraordinários. Entretanto, conforme

Todorov (2010, p. 20), “o sobrenatural não caracteriza as obras com suficiente precisão; sua extensão é muito grande”. Por conseguinte, é preciso delimitar um pouco mais o gênero fantástico, adentrando assim na presença de dois outros gêneros: o estranho e o maravilhoso. A partir dessas e das outras definições apresentadas na seção “O fantástico: definições e variações”, discutiremos qual subgênero apresentado anteriormente no quadro (estranho puro, fantástico-estranho, fantástico-maravilhoso e maravilhoso puro) incide na obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017).

Na vertente do estranho puro, apresentada por Todorov (2010), são abordados dois pontos importantes para a discussão do motivo de a obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) não se encaixar nessa variação do fantástico. O primeiro ponto é o fato de que “a pura literatura de horror pertence ao estranho” (TODOROV, 2010, p. 27) e o segundo é a afirmação de que o estranho cumpre não mais que apenas uma das condições de existência do fantástico, no caso, “a descrição de certas reações, em particular, a do medo” (TODOROV, 2010, p. 27). Portanto, o estranho puro “relaciona-se unicamente com os sentimentos das pessoas e não com um acontecimento material que desafia a razão” (TODOROV, 2010, p. 27).

Primeiramente, a obra de J. K. Rowling não deve ser considerada uma literatura de horror e sim correspondente à literatura fantástica devido à existência de vários elementos dessa natureza ao longo da narrativa, como bruxos, vassouras voadoras, mundos paralelos, espelhos mágicos, etc., elementos estes que foram apresentados mais acima nesta análise. Segundo, apesar de alguns personagens da estória e até mesmo o próprio Harry apresentarem reações de medo em relação a alguns acontecimentos extraordinários, esse quesito não é suficiente para que o livro se encaixe na vertente do estranho puro, levando em consideração que a obra está muito mais focada em apresentar elementos e eventos mágicos, não possuindo uma relação limitada aos sentimentos de medo dos personagens. Sendo assim, é possível salientar que a obra não se adequa com precisão ao subgênero estranho puro apresentado por Todorov (2010).

Quanto à vertente do fantástico-estranho, lembramos aqui o conceito de Todorov (2010) de que nesse subgênero são apresentadas obras com acontecimentos que parecem sobrenaturais e extraordinários, mas que ao final recebem uma explicação totalmente racional. Logo, aplicando essa colocação à obra de Harry Potter, podemos citar uma passagem em que o protagonista hesita em acreditar nos acontecimentos insólitos que lhe ocorreram, alegando então que tudo não passou de um sonho:

Harry acordou cedo na manhã seguinte. Embora soubesse que já era dia, continuou com os olhos bem fechados. “Foi um sonho”, disse a si mesmo com firmeza. “Sonhei que um gigante chamado Rúbeo Hagrid veio me dizer que eu ia para uma escola de magia. [...] (ROWLING, 2017, p. 45).

O sonho, segundo Todorov (2010, p. 26), é considerado uma das formas de explicações racionais para os acontecimentos insólitos, em que “o que se acreditava ver não era mais que o fruto de uma imaginação desordenada”. Entretanto, apesar dessa passagem ocorrer dentro da narrativa de Harry Potter como uma suposta explicação racional para os eventos sobrenaturais, podemos afirmar que a obra também não se encaixa com precisão no subgênero fantástico-estranho, tendo em vista que, logo após acordar de seu sono profundo, Harry percebe que tudo o que aconteceu e está acontecendo pertence sim a sua realidade naquele momento. Tudo é real para ele e, assim, passa a ser real para o leitor da trama. Além disso, ao final da obra não é apresentada nenhuma explicação racional para os eventos mágicos, sendo estes totalmente aceitos como reais. Logo, a obra realmente não se encaixa em tal subgênero.

Acerca do subgênero fantástico-maravilhoso e sua definição como relatos que “se apresentam como fantásticos e que terminam com uma aceitação do sobrenatural pelo público leitor, não podendo ser explicados pelas leis da natureza” (TODOROV, 2010, 29), todos os acontecimentos considerados mágicos dentro do livro, como a existência de duendes, unicórnios, varinhas mágicas, cachorros de três cabeças, vassouras que voam, espelhos que mostram pessoas que já morreram, entre outros, são situações aceitas pelo público leitor. Além

disso, também deve ser levado em consideração que, ao final do livro, não há nenhuma explicação racional para esses eventos, fazendo assim com que o leitor aceite os acontecimentos sobrenaturais como parte da realidade e, também, com que *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) se encaixe com maior precisão nessa vertente do fantástico-maravilhoso.

Fazendo um contraponto à vertente anterior, *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) não se encaixa no subgênero maravilhoso puro, pois Todorov (2010, p. 30) aponta que nesse subgênero “os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens nem no leitor implícito”. Entretanto, desde o começo da narrativa Harry Potter se mostra encantado e meio assustado pelo mundo mágico, como ocorre no momento em que ele descobre que consegue falar com cobras:

A cobra inesperadamente abriu os olhos, que pareciam contos. Devagarinho, muito devagarinho, levantou a cabeça até seus olhos chegarem ao nível dos de Harry. E piscou. Harry arregalou os olhos. E olhou depressa a toda volta para ver se havia alguém olhando. Não havia. E retribuiu o olhar da cobra, piscando também. A cobra [...] lançou um olhar a Harry que dizia com todas as letras: - Isso é o que me acontece o tempo todo. - Eu sei - murmurou Harry pelo vidro [...] (ROWLING, 2017, p. 24).

Outro exemplo é o momento em que ele avista Lord Voldemort pela primeira vez. Harry percebe que seu professor de Defesa Contra as Artes das Trevas, Quirino Quirrell, levava escondido atrás de sua cabeça, embaixo de um turbante, a única coisa que sobrou da matéria de Voldemort, seu rosto. Logo, Harry reage a este acontecimento sobrenatural de metamorfose ficando ligeiramente assustado com o que vê.

Harry poderia ter gritado, mas não conseguiu produzir nenhum som. Onde deveria estar a parte de trás da cabeça de Quirrell, havia um rosto, o rosto mais horrível que Harry já vira. Era branco-giz com intensos olhos vermelhos e fendas no lugar das narinas, como uma cobra (ROWLING, 2017, p. 197).

Todorov afirma que o fantástico sempre estabelece uma correlação entre o leitor e o mundo do personagem. Portanto, na maioria das narrativas, para que se tenha a hesitação, é fundamental que exista uma identificação do leitor com o personagem (TODOROV, 2010). Logo, partindo disso e da colocação de que no maravilhoso puro os acontecimentos sobrenaturais não incidem reação alguma no leitor e nos personagens, é possível salientar que *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) não se encaixa nesse subgênero, tendo em vista as reações automáticas do leitor face às reações de Harry Potter em relação ao mundo bruxo, uma vez que o garoto se mostra sempre muito admirado e surpreso com os eventos estranhos que observa no mundo paralelo.

Assim, levando em consideração o que foi analisado nesta seção, é possível concluir que a obra de J. K. Rowling se encaixa de forma mais precisa na vertente do fantástico-maravilhoso, já que, como apresentado anteriormente, todos os eventos considerados insólitos e mágicos dentro do livro são situações aceitas pelo público leitor. Também é levado em conta o fato de que, ao final do livro, não há nenhuma explicação racional para tais eventos, o que faz com que o leitor aceite os acontecimentos sobrenaturais como parte da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Harry Potter e a Pedra Filosofal (2017) convida o leitor para um fantástico passeio pelo mundo bruxo. O livro apresenta diversos elementos da literatura fantástica, resultando em sucesso no mundo literário e entre o público leitor jovem. Em vista disso, estudamos o gênero fantástico a partir da visão de diferentes autores da área, já que a origem do gênero em questão é marcada pela quebra de tabus impostos pela igreja e pela representação dos desejos reprimidos da sociedade, comprovando, assim, ser um tipo de narrativa que precede o imaginário e a existência de eventos irrealis e improváveis de ocorrer do cotidiano humano.

Por isso, podemos dizer que o trabalho é relevante por contribuir com as discussões sobre o tema no ambiente acadêmico, mostrando que

ao longo do tempo os conceitos sobre o fantástico sofreram algumas alterações que serviram para confirmar o gênero na crítica literária até a contemporaneidade. O tema sempre chamou atenção de diferentes tipos de pessoas ao representar os seus mais diversificados anseios ocultos, o que, de certa forma, conta a história da humanidade, sendo imprescindível ser abordado, uma vez que versar sobre a literatura fantástica também significa discorrer sobre a história social e sobre as “coisas” que, contadas por meio de diferentes relatos pessoais, não podem ser entendidas ou explicadas pelas leis que regem o nosso mundo.

A hipótese de que *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017) se configura como literatura fantástica pode ser comprovada a partir de passagens destacadas no trabalho. Sendo assim, nosso objetivo foi verificar qual a variação do fantástico, apresentada por Todorov (2010), possui incidência na obra. Nesse sentido, podemos dizer que o livro se adequa à variação do fantástico-maravilhoso, levando em consideração que, ao final da narrativa, não há nenhuma explicação racional para os eventos sobrenaturais apresentados, o que faz com que esses eventos sejam aceitos como acontecimentos reais a partir da identificação do leitor para com a obra de J. K. Rowling, como podemos observar na passagem “cada um apanhou uma vassoura e deu impulso no ar, mirando no meio da nuvem de chaves” (ROWLING, 2017, p. 188), passagem em que o evento mágico não possui uma explicação racional e assim é aceito como real pelo leitor da obra.

Após 23 anos do primeiro lançamento, percebemos que Harry Potter e sua saga ainda fazem muito sucesso entre leitores ao redor do mundo, por isso as adaptações do livro para o cinema. Segundo Fischer (2003), alguns dos principais motivos para o sucesso foram a apresentação de um universo mágico, a naturalidade da identificação do leitor com a obra, as estratégias de mercado e a leitura cativante, justificada pelo uso de elementos da literatura fantástica. Além disso, a obra aborda uma diversidade de temas como amor, amizade, preconceito, problemas pessoais, entre outros.

Assim, após analisarmos a narrativa de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2017), foi possível concluir que adentrar na temática fantástica e entender suas diferentes facetas é afirmar que este gênero continua vívido na literatura e que estudá-lo mostra-se necessário para o seu aprimoramento e para a contribuição da teoria literária, tanto para o meio histórico como para o social.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARMO, Aguinaldo Adolfo do. Considerações sobre o fantástico na literatura. *MEMENTO: Revista do Mestrado em Letras – Linguagem, Cultura e Discurso, Três Corações*, v. 06, n. 1, p. 1-17, jan./jul. 2015. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/2166/pdf_46. Acesso em: 22 dez. 2021.

FISCHER, Luís Augusto. Os sete segredos de Harry Potter. *Revista Superinteressante*, São Paulo, n. 196, dez. 2003. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/os-7-segredos-de-harry-potter/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

GIUBLIN, Luiz Guilherme Delenski. Diferenças do Fantástico do Século XIX para o Século XX. 2008. Monografia (Graduação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LOVECRAFT, Howard Phillips. O Horror Sobrenatural em Literatura. Tradução: Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2008.

PAES, José Paulo. As dimensões do fantástico. In: PAES, José Paulo. Gregos e Baianos. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 184-192.

PELISOLI, Ana Claudia Munari Domingos. Harry Potter: Um chamado ao leitor. Projeto de Doutorado – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PIMENTA, Ana Paula Corrêa. O maravilhoso e os contos de fadas.

Trilhos: Revista da Faculdade do Sudeste Goiano, Pires do Rio, v. 11, n. 1, p. 77-85, 2014. Disponível em: <https://fasug.edu.br/files/docs/2015/193.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

RODRIGUES, Selma Calasans. O Fantástico. São Paulo: Ática, 1988.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Tradução: Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

SILVA, Luis Cláudio Ferreira; LOURENÇO, Daiane da Silva. O gênero literário fantástico: considerações teóricas e leituras de obras estrangeiras e brasileiras. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - EPCT, 5, 2010, Campo Mourão. Anais [...]. Campo Mourão: FECILCAM/NUPEM, 2010.

TODOROV, Tzvetan. Introdução à literatura fantástica. Tradução: Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VOLOBUEF, Karin. Uma Leitura do Fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e O processo (F. Kafka). Revista Letras, Curitiba, n. 53, p. 109-123, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18866/12181>. Acesso em: 22 dez. 2021.

LITERATURA DE CORDEL: CAMINHOS TEÓRICOS PARA O INCENTIVO À LEITURA

*Josinaila Aparecida de Oliveira Alem
Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva*

a literatura de cordel, como é popular, trata dos assuntos que interessam ao povo. (Luyten)

INTRODUÇÃO

A literatura de cordel é herdeira da literatura oral e aparece no Brasil com a chegada das primeiras caravelas. Foi divulgada e consolidada primeiramente no Nordeste e depois se espalhou pelo Brasil. Por utilizar uma linguagem informal e ser elaborada em versos, com métrica e rima, é considerada um gênero literário. Sua notabilidade aconteceu no século XIX, com a impressão dos poemas em folhetos que foram negociados em feiras a um preço acessível. A estrutura dos folhetos foi inspirada nos cordéis portugueses que retratavam a vida de reis e rainhas, no entanto, no Brasil, o conteúdo incorporava a realidade sertaneja, pois, aventando questões sociais e políticas, não se restringia a informar, consistindo também em uma maneira de entretenimento.

De acordo com Monteiro (2006 apud HAURÉLIO, 2010), ao longo do tempo, devido ao processo de globalização, a literatura de cordel passou por diferentes mudanças, tanto na parte formal como no tocante aos temas, tornando-se objeto de estudo no meio acadêmico e literário e cultivando uma nova geração de poetas, eternizando, assim, a cultura folclórica numa nova geração. Desse modo, o interesse em pesquisar o tema surgiu a partir de textos estudados na disciplina de Literatura Infante-juvenil. A partir de então, houve aprofundamento do tema no que diz respeito a esse tipo de literatura e como ela pode contribuir para despertar no aluno o interesse pela leitura literária.

Diante disso, realizamos leituras sobre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), referência em avaliação educacional

no mundo, e observamos que, em 2018, o Brasil ocupou uma das últimas posições do ranking de leitura. Criado com a finalidade de analisar o desempenho de aprendizagem dos estudantes na faixa etária de 15 a 16 anos, o PISA teve sua primeira edição no ano de 2000. Entretanto, conforme revelado em matéria veiculada em julho de 2018 pelo site UOL Folha de São Paulo¹, a educação brasileira ainda está muito aquém da de vários outros países, inclusive dos países da América Latina, considerando que o Brasil ocupa a 57ª posição no ranking mundial da educação.

Isso mostra que é necessário investir em políticas públicas, mas também é preciso muito esforço por parte das instituições de ensino para trabalhar com estratégias a fim de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura. Sendo assim, a questão a ser discutida neste trabalho é: a literatura de cordel pode contribuir para melhorar a compreensão leitora dos alunos?

Há que se admitir que, quando se trata de desempenho da leitura, um dos fatores ligados ao resultado negativo do Brasil em comparação a outros países é, provavelmente, a falta de políticas públicas no país, considerando a forma descontextualizada e muitas vezes distante da realidade do aluno como a literatura tem sido trabalhada em sala de aula. Pensando nisso, a expectativa é que esta pesquisa oportunize ao professor uma reflexão sobre sua prática metodológica, de modo que possam ocorrer as mudanças necessárias para a obtenção de êxito no cotidiano escolar, objetivando, por fim, uma alteração na posição do Brasil em relação ao ranking mundial da educação.

Uma das alternativas para melhorar a compreensão leitora do aluno é a utilização da literatura de cordel, por se tratar de um gênero dinâmico que possui uma grande variedade temática e linguística. Assim, é pertinente afirmar que este trabalho é relevante, porque a riqueza literária do cordel pode contribuir para a formação literária do aluno, favorecendo a leitura, a escrita e a interpretação, além de mostrar

1 GAMBIA, Estêvão; YUKARI, Diana; TAKAHASHI, Fábio. Brasil é 57º do mundo em ranking de educação. Veja evolução no Pisa desde 2000. Folha de São Paulo, dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/brasil-e-57o-do-mundo-em-ranking-de-educacao-veja-evolucao-no-pisa-desde-2000.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2020.

a variação linguística presente no estado nacional. O cordel também pode despertar a criatividade e o senso crítico do leitor. Vale considerar, nesse caso, que um dos maiores desafios das escolas nos últimos anos é trabalhar a leitura, e que o cordel proporciona aos alunos o contato com vários textos literários, contribuindo para a construção leitora (SOUZA; LIMA; PENHA, 2017).

A literatura de cordel, além de ser um gênero comunicativo e interativo, é importante para fortalecer as nossas memórias culturais, para que estas não sejam esquecidas pelo povo ou pelas instituições de ensino. Por isso, o objetivo geral deste trabalho é verificar se a literatura de cordel pode ser utilizada como instrumento de incentivo à leitura, de modo a provocar a capacidade interpretativa e o senso crítico do aluno, observando a realidade e os problemas sociais que o cercam. Quanto aos objetivos específicos, temos: a) compreender o cordel e suas principais características; b) identificar, através de posicionamentos de autores, como a literatura tem sido trabalhada em sala de aula e, c) discutir a importância de trabalhar a literatura de cordel na sala de aula como incentivo à leitura.

Desse modo, para divulgar a literatura de cordel como um gênero que pode melhorar a leitura, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, pois devido à pandemia de COVID-19 não foi possível fazer uma pesquisa de campo. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado e constituído principalmente por livros, artigos científicos e textos publicados em sites. Neste caso, os artigos foram pesquisados em bibliotecas de domínio público. Após as pesquisas, foram realizadas leituras e anotações sobre o assunto para, em seguida, desenvolvermos o estudo. Quanto à natureza, realizou-se uma pesquisa qualitativa, uma vez que a intenção é conhecer o significado que se confere ao objeto estudado, pontos de vistas ou percepções (CHAROUX, 2006).

Cabe ressaltar, desse modo, que a coleta dos dados foi realizada por meio das informações extraídas da leitura de trabalhos já concretizados que divulgam o tema. Para a composição do quadro teórico, elegemos os escritos de Marinho e Pinheiro (2012), Grillo

(2015) e Cosson (2019), dentre outros que nos ajudaram a compreender mais a respeito da temática discutida.

Em relação à estrutura, o trabalho foi dividido em três partes. Na primeira, apresentamos um breve histórico sobre a origem da literatura de cordel e suas características. Na segunda, desenvolvemos algumas reflexões acerca de como a literatura tem sido trabalhada em sala de aula. Na terceira, discutimos sobre a importância de se trabalhar o cordel como incentivo à leitura em sala de aula.

Isso exposto, constatamos que o gênero cordel é um instrumento que pode ser utilizado de diversas maneiras na escola a favor do desenvolvimento do aluno, não só em relação à leitura, já que também podem ser exploradas questões como cultura, identidade e diversidade, tendo em vista que o cordel possui uma temática variada, além de ser dinâmico e favorecer o interesse dos alunos.

1 Literatura de Cordel: origem e características

Falar de literatura é falar de um objeto significativo e representativo na sociedade. Nesse aspecto, assumimos a perspectiva fundamentada em estudiosos de destaque no cenário brasileiro, como Cândido (2004, p. 177), para quem

[...] em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscribita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

O autor contribui para pensarmos a literatura como instrumento capaz de formar uma nova consciência no aluno em relação à literatura enquanto arte e aparelho intelectual e afetivo, promovendo a

transcendência como constituinte da trajetória para a formação do leitor. Outro autor que contribui com essa discussão é Coutinho (2014, p. 20): “[a] caracterização de uma literatura é a experiência humana que ela transmite, é o sentimento, a visão da realidade, tudo aquilo de que a literatura não é mais do que a transfiguração, mercê de artifícios artísticos”.

Segundo Infante (2001), a literatura é uma arte que participa com as demais formas de manifestação artística, permitindo ao ser humano compreender melhor o mundo que o cerca. Já Abaurre e Pontara (2005) retratam que a literatura é um tipo de manifestação que nos possibilita perceber como as pessoas e a sociedade de um tempo remoto viviam e pensavam e, com isso, ela nos ajuda a entender e a refletir a respeito de quem fomos.

A partir de então, buscamos compreender o que é a literatura de cordel. Para Marinho e Pinheiro (2012), a literatura de cordel é uma poesia popular que apresenta diversos tipos de texto em versos e uma grande variedade temática, como: fatos políticos e sociais do país e do mundo, sofrimentos, amores, histórias de batalhas, crimes, entre outros. Não podemos perder de vista a importância da representação do cordel em nossa sociedade. Grillo (2015) denomina literatura de cordel como um romanceiro popular representado pelos nordestinos, impresso em folhetos colocados para vender em mercados e feiras populares.

Segundo Grillo (2015), os primeiros poemas de forma improvisada surgiram na Europa Medieval, narrados por trovadores e menestréis, e relatavam as histórias da região em que esses indivíduos habitavam, além de contar feitos heroicos de seus ancestrais e histórias de um reino muito distante.

O que podemos constatar, segundo Grillo (2015), é que na Espanha esse gênero surgiu no século XV, porém sua fórmula clássica foi encontrada apenas no século XVIII. Lá, o cordel era conhecido por ser constituído por pequenos folhetos impressos em papel de má qualidade e que, devido a isso, tinha um baixo custo, o que permitiu um acesso maior à população. Era comercializado por vendedores ambulantes, muitos deles cegos, e era denominado *Pliegos Sultos*.

Já em Portugal, o gênero em questão recebeu diversas denominações, tais como: folhetos, folhetos volantes, literatura de cego e, por fim, cordel, justamente por ser pendurado em cordas ou barbantes. O cordel aborda temas variados, tanto em prosa como em versos, e foi utilizado até mesmo no formato de teatro. Segundo Grillo (2015), o cordel teve muito êxito nos séculos XV, por ser impresso em papéis de jornais e vendido em diversos lugares populares.

Na França, ainda conforme Grillo (2015), foi denominado *Littérature de Colportage*, sendo o principal meio de acesso à cultura escrita para a população. Mais tarde, essa literatura passou a ser conhecida como *Bibliothèque Bleue*, recebendo essa denominação porque os pequenos livros possuíam as capas na cor azul. Como nos demais países, ganhou notoriedade devido ao baixo custo e ao fato de ser consumido por um público variado.

Depois dessas várias etapas, a literatura de cordel chegou ao Brasil por intermédio dos colonizadores portugueses, que vieram direto para o Nordeste brasileiro e, posteriormente, foram para outras regiões do país. Primeiramente, ela chegou como literatura colonial, com características e temáticas europeias. Em seguida, algumas etnias, como as indígenas e as africanas, passaram a influenciá-la. Por último, passou a ter características do cotidiano nordestino.

Haurélio (2010) relata que o cordel é um dos galhos da árvore da poesia popular, assim como o repente. Porém, apesar de serem manifestações irmãs que normalmente se desenvolvem na mesma região, possuem características e formas distintas. O autor julga que o repente se caracteriza pela improvisação oral, que é feita por cantadores que fazem uso da linguagem poética, enquanto o cordel é uma poesia popular escrita.

Luyten (1984) denomina repente as improvisações feitas pelos poetas, que normalmente são cantadores que atuam individualmente ou em duplas e que atraem os ouvintes por sua agilidade na composição dos versos. De acordo com matéria publicada por Marinho no site Uol²,

2 MARINHO, Fernando. Literatura de cordel. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/literatura-cordel.htm>. Acesso em: 07 set. 2020.

as principais características da literatura de cordel são as métricas fixas e as rimas, que produzem toda a musicalidade dos versos; as xilogravuras que ilustram as páginas dos folhetos; a abordagem muito forte do folclore, o qual representa os costumes locais que reforçam a identidade regional, dentre outras.

De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), os cordéis dispõem em suas capas duas formas de ilustrações: primeiro, podem apresentar desenhos ou imagens coloridas; segundo, podem vir com xilogravuras de algum artista. As xilogravuras são desenhos talhados em madeiras que representam o cordel brasileiro e acompanham todo o folheto.

Outra característica que representa a literatura de cordel, de acordo com Luyten (1984), são os versos que, na maioria das vezes, apresentam a sextilha, isto é, estrofes formadas por seis versos, cada um com sete sílabas. O cordel passou por vários momentos, mas, com o passar dos tempos, foi tornando-se reconhecido, tanto que, no dia 19 de setembro de 2018, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) o reconheceu como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. De acordo com o IPHAN, o cordel, apesar de ter iniciado no Nordeste, se espalhou por todo o Brasil em decorrência do processo de migração da população. Luyten (1984) comenta ainda que esse gênero é fonte de renda para sobrevivência de inúmeros cidadãos brasileiros.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a língua, além de viva, é dinâmica, e que todas as formas de comunicação, tanto escrita como oral, se dão através dos gêneros, podemos afirmar que a diversidade de gêneros em sala de aula proporciona ao aluno uma maior visão de mundo, levando em conta a sua compreensão leitora. Ao que parece, quanto mais gêneros forem estudados em sala de aula, maior domínio os alunos terão sobre a leitura. A esse respeito, Marcuschi afirma que:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Em linhas gerais, existe a necessidade de trabalhar outros gêneros em sala de aula para incentivar a leitura, como, por exemplo, a literatura de cordel, já que ela possui uma diversidade linguística e temática variada. Levar esse gênero para a sala de aula pode fazer com que os alunos tenham mais interesse nos estudos, uma vez que difere do tradicional e pode fazer com que as aulas se tornem mais produtivas e dinâmicas. Marinho e Pinheiro (2012, p. 129) afirmam que:

A leitura oral dos folhetos de cordel [...] é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser a de ler em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Esta repetição ajudará a perceber o ritmo, encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado.

Levando isso em consideração, o aluno, ao entrar em contato com o cordel, pode fazer a leitura em voz alta para perceber o ritmo, e, como resultado, melhorar sua entonação para uma exposição oral confiante. A atividade de leitura em voz alta muitas vezes também facilita a compreensão do texto. Pinheiro (2018) reforça ainda que a leitura em voz alta pode favorecer uma aproximação maior entre o leitor e o poema, e, se bem realizada, também pode contribuir para desenvolver o interesse do aluno pelo assunto.

Pelo que foi dito até agora, concluímos que trabalhar com a literatura de cordel em sala de aula pode ser uma estratégia que não só desenvolverá nos alunos a capacidade de compreensão leitora e a oratória, mas também a linguagem verbal e oral, a organização das ideias, o senso crítico, a valorização e o respeito à multiculturalidade brasileira.

2 Reflexões sobre como a literatura é trabalhada em sala de aula

A literatura enfrenta diversos problemas no ambiente escolar. É possível perceber que existe um afastamento das pessoas em relação à leitura, pois, com o avanço das tecnologias, crianças, jovens e adultos têm diversas formas modernas de se conectar com o mundo, por

exemplo, através de redes sociais, televisão, smartphones, entre outros. Caso o professor não use métodos contextualizados para trabalhar a literatura, esta ficará cada vez mais em segundo plano, uma vez que, conforme Cosson (2019), a literatura não tem um lugar merecido nas escolas e acaba sendo tratada apenas como um apêndice da língua portuguesa, situação em que o estudo literário é feito de maneira descontextualizada e, quando ocorre, limita-se ao conhecimento das características de períodos literários, nomes de autores e de obras, datas, fatos históricos ou conceitos, não explorando realmente todo o potencial que a literatura oferece.

Nessa perspectiva, é possível dizer que o estudo literário necessita urgentemente de novas práticas metodológicas, para que as aulas sejam produtivas tanto para os docentes como para os discentes e para que se atinja o objetivo esperado: formar leitores capazes de ler e compreender qualquer tipo de texto.

Cosson (2019) relata ter ouvido um comentário em um encontro com pesquisadores e alunos de pós-graduação da área de Letras, por meio do qual se dizia que hoje as imagens são mais significativas que trabalhar a própria literatura e as palavras, e que, inclusive, os poemas e os romances deveriam ser trocados por estudos com filmes ou outros meios mais modernos e relevantes. O autor ainda reforça que:

[...] aliás, eles dizem que o lugar da Literatura na escola parece enfrentar um dos seus momentos mais difíceis. Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI [...] (COSSON, 2019, p. 20).

Acentua-se, nessa passagem de Cosson (2019), que a literatura tem cada dia menos espaço no âmbito escolar, a começar pelos próprios professores que a deixam de lado, como se já não tivesse mais importância e outros recursos mais modernos pudessem ser mais úteis ao ensino. No entanto, não podemos excluir a literatura e nem os outros meios de ensino, é preciso saber trabalhar em conjunto, cada um no seu tempo, a fim de acrescentar conhecimentos e não os limitar.

Almeida (2014 apud SOUZA; PASSOS, 2018) dá outro exemplo: a literatura se distanciou de seu público-alvo nas escolas em razão da maneira como era abordada, visto que era idealizada como “Belas Artes”, o que privilegiava a elite, confrontando assim os objetivos da cultura histórica e o cenário social. Diante dessa amarga constatação, não importa quão complexo seja o trabalho com a literatura, o que interessa é que o texto literário seja acessível a todos, sem que haja dúvidas a respeito da capacidade leitora do aluno, e que atue como mediador para o conhecimento das produções culturais de um povo.

Outra autora que rechaça explicitamente a maneira como a literatura é trabalhada em sala de aula é Leahy-Dios (2004). Para ela, o ensino de literatura atualmente está voltado a coisas específicas, direcionado para o vestibular, estudo com foco em datas, autores, nomes de obras e principais características, ou seja, já está com enfoque preestabelecido e limitado, pois não busca uma abordagem ampla, a fim de permitir que os alunos tenham um conhecimento mais aprofundado. A autora também afirma que:

Os conteúdos nos livros didáticos tradicionalmente são organizados em unidades menores de controle do tempo; assim, espera-se evitar o desperdício de informações a serem “dominadas”. Com isso, professores são, assim, levados a crer que “fragmentos e retalhos” de informação literária disfarçados como conhecimento literário, do tipo que enche as páginas dos livros didáticos de literatura, é tudo o que realmente interessa, de modo a alcançar o fim maior, que é o maior número de aprovações nos vestibulares (LEAHY-DIOS, 2004, p. 170).

Leahy-Dios (2004) lembra que o ensino de literatura atualmente ocorre de forma limitada, os professores seguem somente o material que já vem prescrito nos currículos de literatura, o que faz com que o estudo literário seja feito de maneira reduzida, tomando como base apenas os fragmentos e retalhos que o material didático oferece, deixando as aulas curtas e descontextualizadas, sem que os alunos tenham a oportunidade de conhecer profundamente uma obra e muito

menos refletir e fazer críticas sobre as leituras.

Nessas condições, os textos trabalhados nas escolas não são textos completos, e sim fragmentos, utilizados apenas para mostrar características dos períodos literários e os gêneros. Cosson (2019) acrescenta ainda que o que realmente predomina na sala de aula são as interpretações que o livro didático oferece. Rezende (2013), por sua vez, afirma que essas aulas descontextualizadas tornam-se enfadonhas, além de não serem produtivas, o que gera frustração nos alunos, pois o conteúdo abordado passa longe do que de fato seria realmente estudar literatura. A autora acrescenta que os textos literários deveriam ser trabalhados no âmbito escolar como conteúdo de ensino. Nas palavras dela,

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

Fica difícil resistir à sedução do discurso da autora, já que percebemos ser uma situação muito delicada, que requer consciência da dimensão do problema para que medidas sejam tomadas a fim de trabalhar a leitura literária de maneira produtiva, isto é, a mudança deve ocorrer na estrutura de planificação de aula entregue ao docente pela instituição. A didática criada para o desenvolvimento dos alunos é de extrema importância para que o professor desenvolva técnicas que unifiquem conhecimento, escrita, desenvolvimento oral e confiança ao aluno.

Para Todorov (2020), o perigo que cerca a literatura é o de não ter nenhum poder, é o de considerar que esta já não colabora com a formação cultural dos indivíduos. Esse é um problema que gera a desvalorização do estudo dos textos literários. Todorov também afirma que:

O contato maior que qualquer aluno do ensino médio tem com o texto literário de fato se dá seja nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa, seja nas próprias aulas de literatura, que se resumem principalmente ao ensino da história e dos gêneros literários (TODOROV, 2020, p.9).

Isso só constata o que já discutimos: a literatura tem sido trabalhada de forma limitada, seja no que diz respeito a sua valorização ou ao seu conteúdo. Nessas condições, os resultados alcançados até aqui tornam interessante advertir sobre as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de literatura, para que eles explorem toda a potencialidade dela, não se restringindo ao que o livro didático dispõe. Afinal, trabalhar a literatura em sala de aula é um grande desafio, por isso, incluir o cordel na sala de aula como incentivo à leitura pode ser um passo inicial para obtermos futuramente bons resultados no PISA.

3 O Cordel como incentivo à leitura em sala de aula

Neste tópico, discutimos sobre a importância de se trabalhar o cordel na sala de aula. Segundo considerações de Barthes (2006, p.20), “o texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura”. Conforme visão do autor, os textos que vêm da cultura são aqueles vivenciados pelos alunos e que podem garantir a ininterruptão da leitura, além de despertar o hábito de ler. Complementando esse pensamento, Alves (2013, p. 36) explica que “devemos levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito”. A partir da fala de Alves (2013), trabalhar a literatura de cordel em sala de aula como incentivo à leitura pode ser muito útil e funcionar, inclusive, como uma porta de entrada para trabalhar outros textos mais complexos futuramente.

O cordel, por ser uma literatura popular escrita em textos curtos e apresentar uma forma dinâmica, além de possuir uma grande variedade temática, pode despertar no aluno o interesse pela leitura e

permitir que o professor trabalhe diversas atividades, sendo, portanto, um grande aliado para o desenvolvimento do leitor reflexivo. Alves (2013, p. 41) afirma que:

Nossa perspectiva busca enfatizar o folheto como *Literatura* - e não meramente como informação, jornalismo e outras abordagens de caráter pragmático. Qualquer que seja a escolha, um aspecto precisa ser reforçado: o folheto é para ser lido. Ele pede voz. A sala de aula nos parece bastante adequada para a vivência da leitura de folhetos, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral.

Dessa maneira, trabalhar o cordel no cotidiano escolar permite que os alunos, através de um plano de leitura, possam desenvolver diversas atividades de forma dinâmica, a partir das quais serão obtidos resultados positivos devido à imensa variedade linguística e temática que esse gênero possui. Explorar a diversidade de gêneros textuais em sala de aula permite o contato do aluno com mais textos e, assim, os discentes poderão ter mais domínio sobre o que leem e escrevem.

O trabalho com o cordel, além de permitir inúmeras abordagens, colocará o aluno em contato com a história de nossas raízes, desenvolvendo nele a vontade de se aprofundar nas leituras em busca de novos conhecimentos. É possível observar, assim, que esse gênero pode colaborar muito para a formação do aluno. Marinho e Pinheiro (2012, p. 128) comentam que

Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o cordel - seu valor não está apenas nisto - estão praticamente esquecidas e a escola pode ser um espaço de divulgação destas experiências. Sobretudo mostrando o que nelas há de vivo, de efervescente, como elas vêm sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais. Como elas têm resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa.

Considerando o excerto acima, estratégias metodológicas que conduzam o trabalho com o cordel são indispensáveis. Os alunos precisam ter experiências com essas novas possibilidades de aprendizagem para manter vivas as nossas raízes culturais que, por vez, encontram-se um pouco esquecidas.

Marinho e Pinheiro (2012) sugerem algumas formas para trabalhar com o cordel no ambiente escolar. A realização de uma feira de literatura de cordel pode ser uma das alternativas para colocar a memória dos alunos ativa para recuperar as lembranças das narrativas que ouviam de seus avós ou pais quando ainda eram crianças. Além disso, é uma atividade que envolverá toda a escola. A feira pode ocorrer em um evento específico ou até mesmo dentro de uma semana cultural. Nesse caso, os autores sugerem algumas atividades que podem ser realizadas, como é possível observar a partir do quadro abaixo:

Sugestões de atividades para serem trabalhadas na escola
Folheteiros vendendo seus folhetos
Emboladores e violeiros cantando, fazendo desafios, improvisando
Exposição de xilogravuras e de folhetos antigos e/ou novos
Murais com reportagens sobre cordelistas e literatura de cordel em geral
Palestras e oficinas de criação de poemas de cordel realizadas por poetas locais
Encenações de histórias de cordel adaptadas para o teatro ou de peças inspiradas em folhetos

Fonte: Adaptado de Marinho e Pinheiro (2012, p. 132).

Em uma carta, Monteiro (2006 apud HAURÉLIO, 2010, p. 94-95) afirmou que é possível que já existam professores que trabalhem o cordel como ferramenta auxiliar na sala de aula e que os possíveis resultados são surpreendentes:

O Cordel vem florescendo com todo ímpeto, pronto para fazer-se notar e influir novamente na formação cultural de nosso povo. Isto porque hoje o cordel é coisa de escola. Muitos professores estão utilizando o NOVO CORDEL como ferramenta auxiliar e os resultados são auspiciosos. Como é dada essa ascensão, que NOVO CORDEL é este de que falo? É o seguinte: poetas antigos e poetas novos cada dia se apresentam mais bem informados e disto advém um texto atual na língua e na forma. Lógico, como a língua, ferramenta de quem escreve, é dinâmica, porque é viva, o Cordel de hoje, moderno e atual, conta, ou reconta, histórias com as palavras que andam na boca do povo.

Assim como a língua, o cordel também se mantém atualizado. Podemos dizer que ele é uma ferramenta que pode contribuir muito no âmbito escolar, não só como incentivo à leitura, pois o professor pode discutir a criação do cordel levando em consideração a realidade dos alunos ou da sociedade, visto que o cordel faz críticas sociais.

Para contribuir com a discussão, e por não ter sido possível a realização de uma pesquisa de campo em virtude da pandemia de covid-19, apresentamos os resultados de duas pesquisas para mostrar como a experiência com o cordel na sala de aula pode trazer ótimos resultados na vida do aluno. Pereira (2017) realizou uma oficina com alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola estadual, com o objetivo de contribuir para uma prática de leitura positiva. Dentre os objetivos das atividades, foram levados folhetos de cordel para a sala de aula. Os alunos puderam escolher os folhetos e compartilhar com os colegas o que tinham lido. Em um segundo momento, após algumas leituras, os discentes foram convidados a produzir o cordel e quando terminaram de escrever os orientadores indicaram que produzissem seus próprios folhetos, inclusive com as ilustrações.

Assim, foi possível perceber que, com a prática de leitura, essa atividade consegue ser produtora de conhecimento e proporcionar a interação entre alunos e professores. Nesse caso, ao colocar os estudantes em contato com o gênero em questão, foi possível que estes absorvessem o que a leitura tinha de melhor. Dessa forma, podemos concluir que os alunos tiveram uma prática reflexiva da língua e que isso ocorreu de forma prazerosa e lúdica, trabalhando, além das

habilidades linguísticas, aspectos cognitivos, críticos e artísticos dos alunos.

Cabe destacar que a parte folclórica da literatura de cordel é inserida na literatura moderna. Esse é um aspecto positivo, porque modifica a ordenação de uma *estrutura x gênero* e dá a possibilidade de o aluno optar pelo tema, bem como de o professor obter uma dinâmica de acolhimento e dar atenção maior para o desenvolvimento da literatura de cordel moderna.

Basílio e Barbosa (2015) também realizaram uma experiência com esse tipo de literatura durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O resultado dessa experiência foi que os alunos demonstraram interesse imediatamente pela leitura dos textos apresentados. Nesse aspecto, o autor concluiu que o cordel tornou a aula mais dinâmica e atrativa e despertou nos alunos o gosto pela leitura, sobretudo por causa da diversidade temática que o cordel possui, além de possibilitar o diálogo entre professores e alunos.

Assim, percebemos que trabalhar a literatura de cordel pode ser muito favorável à educação, visto que é um recurso atrativo que pode ser explorado de diversas formas, tornando as aulas mais interessantes e dinâmicas. Isso pode ser comprovado pelos resultados dos trabalhos anteriormente citados, uma vez que o cordel contribuiu de forma positiva para os alunos, além de ter facilitado o diálogo entre os estudantes e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um desafio para muitos professores trabalharem em sala de aula. Considerando isso, a literatura de cordel pode ser utilizada como instrumento de estímulo, a fim de despertar a capacidade interpretativa e o senso crítico do aluno, além de promover uma autonomia na criação e no desenvolvimento da atividade, visto que o cordel é um gênero dinâmico.

Notoriamente, podemos dizer que o cordel não tem o seu lugar

no ensino, assim como a literatura de modo geral que, gradativamente, tem perdido espaço no âmbito escolar. A maior parte dos autores citados traz essa reflexão crítica quanto à prática metodológica do professor de português/literatura na sala de aula. Isso confirma que o problema persiste até os dias de hoje.

Nesse sentido, vimos que a literatura é introduzida nas escolas de maneira superficial e, em geral, os textos estudados são apenas fragmentos oferecidos pelo livro didático, com foco nos estilos literários, autores e datas, ou seja, o aluno não tem contato com a leitura das obras completas, e tampouco desenvolve a prática oral deste gênero. Com isso, percebemos que muitos estudantes passam pela escola sem conhecer as diversas formas literárias, pois, conforme o plano diretriz institucional, os professores têm pouca carga horária disponível para trabalhar a literatura.

Partindo desse extrato, a literatura de cordel pode contribuir para a melhorar o desenvolvimento da compreensão leitora e crítica dos alunos? Sem dúvidas sim, pois ela é a prática reflexiva da língua, traz dinamicidade ao texto, tem temática diversificada, engloba a parte folclórica e cultural, promove um diálogo aberto, melhora a dicção oratória do aluno, fazendo com que o discente tenha mais confiança e preparo para a produção de textos e para a leitura. Além disso, o cordel coloca o aluno em contato com a diversidade linguística, estimulando a criatividade e o resgate das raízes culturais.

Portanto, é necessário dar mais ênfase ao Plano Anual Escolar, principalmente no tocante à literatura, para que este gênero possa ser trabalhado pelo docente de modo a despertar o interesse e o gosto do aluno pela leitura. A literatura de cordel é transcendente, pode e deve ser modificada para atrair o interesse do aluno e, assim, promover um bom desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. Literatura Brasileira: tempos, leitores e leituras. Volume único. São Paulo:

Moderna, 2005.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BASÍLIO, Raires Joice Silva; BARBOSA, Ana Taísa da Silva. A literatura de cordel na educação de jovens e adultos: relatos de experiências. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB – ENID, 5; ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENFOPROF, 3, 2015, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11525>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CHAROUX, Ofélia M. G. Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento. 3. ed. São Paulo: DVS Editora, 2006.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.

COUTINHO, Afrânio. Conceito de literatura brasileira. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAMBA, Estêvão; YUKARI, Diana; TAKAHASHI, Fábio. Brasil é 57º do mundo em ranking de educação. Veja evolução no Pisa desde 2000. Folha de São Paulo, dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/brasil-e-57o-do-mundo-em-ranking-de-educacao-veja-evolucao-no-pisa-desde-2000.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. A arte do povo: histórias na literatura de cordel (1900-1940). Jundiá: Paco Editorial, 2015.

HAURÉLIO, Marco. Breve história da literatura de cordel. São Paulo: Claridade, 2010.

INFANTE, Ulisses. Curso de Literatura de Língua Portuguesa. Volume único. São Paulo: Scipione, 2001.

LEAHY-DIOS, Cyana. Educação literária como metáfora social: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LITERATURA de Cordel é reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil. Jornal Mundo Lusíada. Da Redação, set. 2018. Disponível em: <https://www.mundolusiada.com.br/cultura/literatura-de-cordel-e-reconhecida-como-patrimonio-cultural-do-brasil/>. Acesso em: 02 abr. 2020.

LUYTEN; Joseph M. O que é Literatura Popular. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. O Cordel no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARINHO, Fernando. Literatura de cordel. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/literatura-cordel.htm>. Acesso em: 07 set. 2020.

PEREIRA, Mariza Almeida Rosa. O sabor do cordel: uma prática pedagógica de leitura. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO – CONADE, 29, 2017, Jataí. Anais [...]. Jataí: UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/207/o/CO_-_ST_03_FINAL.pdf#page=30. Acesso em: 03 set. 2020.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2018.

PROGRAMA Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 03 jan. 2022.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

SOUZA, Luana Rafaela dos Santos; PASSOS, Virgínia de Oliveira Alves. Literatura de cordel: um recurso pedagógico. RIOS Eletrônica: Revista Científica da FASETE, Paulo Afonso, v. 12, n. 17, p. 75-90, 2018. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/literatura_de_cordel.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

SOUZA, Maria das Dores; LIMA, Célia M. Barbosa de Moraes; PENHA, Gisela Maria de Lima Braga. A Literatura de Cordel e suas contribuições para o ensino da Leitura na sala de aula. Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-16, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1221>. Acesso em: 20 abr. 2020.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. 11. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

SÍMBOLOS NA OBRA O PEQUENO PRÍNCIPE, DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA

Angelita Carvalho da Silva

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

Todas as ciências do homem e todas as artes, bem como as técnicas que delas procedem, deparam-se com símbolos. (Chevalier; Gheerbrant)

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo repleto de símbolos, pois eles estão presentes na natureza, na cultura e nas formas de expressão do ser humano. Quando as primeiras ferramentas foram criadas, a partir da pedra e da madeira, o homem passou a atribuir valor simbólico ao seu meio, e, assim, o mundo tornou-se um aglomerado de significados (ARAÚJO; JÚNIOR, 2012).

Quando adentramos o mundo literário, também nos encontramos com os símbolos. O leitor pode ler uma obra literária pelo simples deleite que ela proporciona, porém, ao estudá-la de forma mais intensa, se deparará, de forma intencional ou não, com símbolos que podem auxiliar no entendimento da obra em si ou levar a outras leituras e imaginações (MENDONÇA, 2015).

Para Jung (2016), os símbolos referem-se a termos, nomes ou imagens que podem ser vistos de modo familiar, mas que também assumem valor oculto, vago ou desconhecido. Posto isso, podemos compreender que os símbolos carregam em si aspectos de múltiplas dimensões, percepções e imaginações.

O livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2016), é uma obra voltada tanto para o público infantil como para o público adulto, pois possui alto teor filosófico em sua narrativa. Ao analisarmos a obra, podemos nos deparar com diversos símbolos,

metáforas, frases conotativas e referências implícitas que podem proporcionar ações, reflexões e valores, tanto para o personagem da história como para o leitor (MULLER; LIMA, 2017).

A escolha do autor pelos símbolos nessa narrativa pode apresentar visões ambíguas. Para o público infantil, esses símbolos podem levar a criança a pensar em algo mais imaginativo (MULLER; LIMA, 2017). Já para os adultos, podem remeter a algo mais criativo, uma vez que as entrelinhas da obra podem harmonizar, dinamizar e interferir nas características habituais à vida humana (FLORÊNCIO; FRANÇA; LEITE, 2020). Ao analisarmos as significações dos símbolos, compreendemos que eles ajudam na percepção das atitudes, dos reflexos, das tendências e repulsões da humanidade. Sendo assim, o símbolo pode ser veículo entre o homem e a sociedade.

Sob essa perspectiva, consideramos importante analisar a construção simbólica na obra *O Pequeno Príncipe*, intencionando verificar os sentidos e as funções que os símbolos exprimem na narrativa. Diante disso, a provocação inicial desta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: que sentidos e funções os símbolos exprimem na obra e como os elementos simbólicos se constituem como forma de conhecimento para o ser humano?

Dentro desses apontamentos, o interesse por essa pesquisa surgiu a partir da leitura do livro de Saint-Exupéry, sob o olhar das simbologias presentes na narrativa que, além de contribuir para a ampliação das discussões em torno do homem e da sociedade, trata de modo simbólico das relações humanas e sentimentos como amor, amizade, solidão, de forma subjetiva, ligada ao íntimo dos sujeitos, da inconsciência das palavras e ao intrínseco do ser (FLORÊNCIO; FRANÇA; LEITE, 2020).

À vista disso, a coleta de dados deste estudo ocorreu a partir da obra *O Pequeno Príncipe*, por meio da análise dos seguintes símbolos: o príncipe, a rosa, a raposa e o poço. Além disso, foram considerados também artigos e livros relevantes a esta pesquisa, dentre os quais citamos: *O Homem e seus Símbolos*, de Carl G. Jung (2016), que discute os símbolos na inconsciência humana; *O que é o imaginário*,

de François Laplantine e Liana Trindade (1996), que relaciona os símbolos na literatura; e, principalmente, o *Dicionário de Símbolos*, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1994), que dá maior credibilidade às informações e desmistifica as linguagens estabelecidas por essas simbologias na obra em análise. Sendo assim, este estudo é de caráter bibliográfico e a abordagem utilizada é de cunho qualitativo, uma vez que buscamos analisar, compreender e interpretar as representações simbólicas da narrativa, como forma de entender a essência e os papéis desses símbolos no livro.

Este trabalho se estrutura em três partes. Inicialmente, foi realizada uma abordagem dos símbolos, relacionando suas funções e sentidos no texto e na sociedade em geral. Em seguida, discutimos a importância dos símbolos para a literatura, bem como a relação entre ambos. Discorremos, ainda, sobre como as relações simbólicas podem ser ponte para o gênero imaginário maravilhoso dentro desta ciência (LAPLANTINE; TRINDADE, 1996).

Em seguida, contextualizamos a obra *O Pequeno Príncipe*, apresentando o enredo, as principais personagens, a linguagem e as mensagens que essa literatura pode passar para o público leitor. O propósito foi familiarizar o leitor com os assuntos que são abordados no decorrer de toda a pesquisa.

No último tópico, analisamos, a partir do *Dicionário de Símbolos* (1994), alguns símbolos presentes na narrativa, em específico a rosa, o pequeno príncipe e o poço, para explicarmos qual a função e os sentidos representados por esses elementos na narrativa e no contexto da realidade social.

Finalmente, por meio da obra *O Pequeno Príncipe*, essa pesquisa mostrou diversas lições, levando-nos a refletir sobre a maravilhosa viagem ao mundo do pequeno príncipe, recuperando o que há de mais simples e essencial, a partir do imaginário da vida infantil, e as relações simbólicas encontradas na narrativa.

1 A relação entre os símbolos na linguagem humana: o cerne

Para a análise de *O Pequeno Príncipe*, parece-nos essencial fazer um percurso teórico sobre o que são os símbolos, o que exprimem dentro da sociedade e quais são suas funções e efeitos dentro do texto literário. A partir desse percurso, sentimo-nos confortáveis para analisar os símbolos dentro da obra em questão.

Os símbolos estão presentes na cultura, na história, nos mitos e lendas, nos sonhos e em todas as ciências humanas; eles fazem parte intrinsecamente da nossa sociedade. Dentro das religiões, por exemplo, as linguagens simbólicas são utilizadas pelo fato de haver conceitos históricos que estão fora do entendimento de muitas pessoas. Nesse caso, são utilizados símbolos para facilitar o entendimento e a compreensão de todos (JUNG, 2016).

Para Jung (2016), os símbolos são termos, nomes ou mesmo imagens que podem ser familiares em nosso cotidiano, embora possuam acepções especiais além do seu significado convencional. Desse modo, uma imagem ou uma palavra, quando se relacionam a alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato, podem ser descritas como símbolos.

Em contrapartida, Chevalier e Gheerbrant (2009) explicam que os símbolos tendem a escapar de toda e qualquer definição. Por mais que estejamos dispostos a defini-los, sempre encontraremos informações que podem nos levar a outras ligações simbólicas e, posteriormente, a outros símbolos. Assim, para os autores em questão, a tentativa de estudar os símbolos e buscar entender seus enigmas faz parte da nossa sociedade. Nas palavras dos autores,

Ao longo do dia e da noite, em nossa linguagem, nossos gestos ou nossos sonhos, quer percebemos isso ou não, cada um de nós utiliza símbolos. Eles dão forma aos desejos, incitam a empreendimentos, modelam comportamentos, provocam êxitos ou derrotas. [...] Todas as ciências do homem e todas as artes, bem como as técnicas que delas procedem, deparam-se com símbolos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 12).

Posto isso, é possível compreender que os símbolos estão em nosso mundo e a busca por compreendê-los e entendê-los nos direciona para vários universos, tais como o desconhecido e o misterioso. Sob essa perspectiva, os símbolos devem ser vistos a partir de um ponto de vista amplo, não por meio da separação de seus significados e sentidos, mas de modo que cada significado agregue para o entendimento do símbolo em si. Acerca disso, uma propriedade particular dos símbolos é a interpretação. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994), não há como excluir e separar as relações simbólicas, pois existe sempre uma vinculação possível entre um e outro símbolo.

Ainda de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1994), os símbolos possuem diversas funções e papéis dentro do texto. Dentre as funções mencionadas pelos autores, vale destacar a exploratória, a substituta e a mediadora. Na primeira função, o símbolo apresenta-se como investigador de sentidos, sendo assim, há uma busca pela revelação da aventura espiritual dos homens sobre tempo e espaço. Para os autores, os símbolos dessa função projetam-se no desconhecido e levam à aventura e ao desafio, pois o campo da consciência é estendido para um domínio em que a medida exata é o impossível.

A segunda função é a de substituição, que é aquela em que o símbolo atua de forma a substituir respostas, desejos ou conflitos do inconsciente. Nessa função, o símbolo exerce o encargo de substituir uma resposta, uma solução, uma satisfação ou um desejo. Dentro dessa categoria, os símbolos tendem a exprimir o mundo percebido e vivido tal como é experimentado pelo sujeito e não em função da razão crítica no nível da consciência (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994).

A terceira função é a de mediação. Nesse caso, o símbolo reúne pontes e objetos separados, o consciente e o inconsciente, aquilo que está revelado e oculto, o céu e a terra, o sonho e o real. Em vista disso, é possível depreender que os símbolos abrangem em si diversas dimensões, entendimentos e percepções.

Ademais, o símbolo, segundo Chevalier e Gheerbrant (1994), nunca supre a realidade, pois vai muito além disso, permanece na história fazendo a ligação entre a parte afetiva e cognitiva do homem.

Dessa forma, o símbolo nunca se esgota, ele está presente nas mais diversas gerações do homem e sempre estará. Para entendermos mais sobre o assunto, abordaremos, no tópico seguinte, a relação entre os símbolos e a literatura.

1.1 A literatura sob a perspectiva simbólica

A literatura é uma necessidade universal do ser humano: ela incita a reflexão e os pensamentos, enraíza as necessidades individuais do ser, bem como os sentimentos e emoções, e amplia a capacidade cognitiva para a construção de conhecimentos diversos. Para Cândido (2004, p. 174), a literatura resume-se a

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Cândido (2004) definiu a literatura como a manifestação universal de todos os homens em todos os níveis de sociedade. Ela se revela desde as mais simples expressões do dia a dia, até as mais complexas produções escritas. Desse modo, podemos considerar que todo ser humano já possuiu algum contato com qualquer tipo de literatura em sua vivência.

Já que a literatura está ligada às mais diversas manifestações humanas, ela também se vincula à linguagem. Desde os primórdios da sociedade, o homem utiliza a linguagem como veículo de comunicação e expressão. Para Benveniste (1958), é por meio da linguagem que o homem se constitui como sujeito, uma vez que ela se fundamenta na realidade do ser. Portanto, toda existência humana é construída pela linguagem.

Com base no exposto, é possível notar a relação entre literatura e linguagem. Fixando o olhar no texto literário, é válido considerar que a literatura pode provocar vários efeitos no leitor, inclusive, a verossimilhança, que é uma especialidade da literatura em que o leitor tende a identificar-se com os personagens e com a narrativa, a partir do contexto vivenciado por aquele que lê. Nesse sentido, Zilberman (2008, p. 23) afirma que

[...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê.

O aspecto narrativo da literatura também se volta para o mundo fantástico, imaginário e inconsciente, que faz com que nos debrucemos sobre o aspecto subjetivo das coisas que estão à nossa volta. Dessa forma, toda leitura, segundo Frye (1991 apud MENDONÇA, 2015), está imbuída de símbolos manifestados por meio da lembrança e da associação que fazemos em relação a eles ou ao sentido que a palavra representa.

Ainda nas palavras de Frye (1991 apud MENDONÇA, 2015), durante a leitura, nossa atenção se volta para duas direções: uma exterior, na qual estamos indo para fora da leitura; e outra interior, quando buscamos determinar o sentido da configuração verbal. Nessas duas hipóteses, o autor ressalta que estamos lidando com símbolos.

Qualquer unidade de qualquer estrutura literária que possa ser isolada para uma apreciação crítica. Uma palavra, uma frase ou uma imagem usada com algum tipo de referência, todos são símbolos quando constituem elementos discerníveis na análise crítica. Mesmo as letras com as quais um escritor soletra suas palavras formam parte de seu simbolismo (FRYE, 1991, p. 75-76 apud MENDONÇA, 2015, p. 28).

Assim, *O Pequeno Príncipe* é um livro repleto de símbolos. Segundo Jorge (2015, p. 6), o simbólico na obra “é utilizado como representação do mundo interno e inconsciente”, pois, quando pensamos em lampiões, raposas, planetas e reis, estamos estimulando nossa imaginação por meio de memórias. Nesse caso, no livro em estudo o imaginário é utilizado como veículo para a compreensão do universo infantil e também como elemento estimulador de imaginação por meio das memórias (CHARRÉU; BARIN; ARANHA, 2015). De todo modo, as informações aqui adiantadas servem para fazermos a relação entre os símbolos e o imaginário dentro da literatura, a partir dos conceitos de Laplantine e Trindade (1996).

1.2 Símbolos: O imaginário na literatura

Os símbolos desempenham um papel importante na literatura, porque são capazes de exprimir inúmeros significados, bem como apresentar um olhar diferenciado à leitura, abrangendo novos caminhos a partir da imaginação. Para Willemart (1995, p. 87),

O mundo da ficção não se contenta em divertir nem em levantar um véu cobrindo o trágico da morte, mas tem a capacidade de trabalhar nosso simbólico e de influenciar nosso real. Em outras palavras, atrelado a um outro mundo que trabalha os três Registros, o RSI do leitor, isto é, o nó constituído pelo Real, o Simbólico e o Imaginário do inconsciente do leitor transforma-se em algumas condições.

O mundo da ficção compreende três patamares: o real, o simbólico e o imaginário. O real, segundo Laplantine e Trindade (1996), configura-se como a interpretação que os homens atribuem à realidade por meio das ideias, dos signos e dos símbolos, isto é, é a maneira como o homem se intenciona ou participa de maneira objetiva ou subjetiva da realidade. Para melhor compreensão, vale ressaltar que a realidade consiste nas coisas, na natureza e em si mesma. Logo, o real é a interpretação que o homem atribui às coisas existentes na natureza, na realidade.

Já o simbólico, dentro do contexto literário, possui uma dinâmica própria que, para Chevalier e Gheerbrant (1994), constitui o cerne da vida imaginativa, ou seja, é como o centro da idealização do desconhecido e infinito, em um mundo de inúmeras possibilidades imaginativas.

Por último, o imaginário, que, para Laplantine e Trindade (1996), consiste na capacidade de a mente construir imagens mentais por meio da percepção, criando novas dimensões do real. Contrário a esse pensamento, Castoriadis (1990), citado por Laplantine e Trindade (1996), afirma que o imaginário diz respeito à capacidade de “produção” de uma imagem que não se constrói na percepção.

De acordo com as conceituações dos autores, podemos entender que essas três vertentes – real, simbólico e imaginário – se interligam

dentro da literatura, fazendo com que o leitor reflita a respeito de outra dimensão, a partir da realidade e por meio do real. Na obra *O Pequeno Príncipe*, podemos notar essa ligação a partir das recordações e imaginações do personagem pequeno príncipe, como se observa no trecho que segue:

Olhem atentamente esta paisagem para que estejam certos de conhecê-la, se viajarem um dia na África, através do deserto. E se acontecer passarem por ali, eu lhes suplico que não tenham pressa e que esperem um pouco bem debaixo da estrela! Se então um menino vem ao encontro de vocês, se ele ri, se tem cabelos de ouro, se não respondem quando interrogam, adivinharão quem é. Então por favor, não me deixem tão triste: escrevam-me depressa que ele voltou (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 68).

Nesse trecho da obra, o pequeno príncipe volta para o seu planeta de origem e, de acordo com o narrador da história, é preciso usar a imaginação para revê-lo. Mesmo sabendo que na realidade o protagonista não está presente no planeta Terra, é por meio da idealização (real) que ele pode adentrar no mundo de quem o imaginar, através do real. Para tanto, o real recria e reordena a realidade das representações e imaginações.

Ainda de acordo com Laplantine e Trindade (1996), existem vários tipos de imaginário na literatura, dentre eles o mais específico para nosso estudo: o imaginário maravilhoso. Esse gênero, segundo os autores, se situa no interior do sobrenatural. Nessa corrente se vive e se cria um mundo encantado ao qual aderimos. Em outras palavras, trata-se de um gênero no qual podemos nos deparar não apenas com acontecimentos sobrenaturais, mas com uma série de locais, histórias mágicas e personagens que, apresentados de forma tão natural, não causam estranhamento para o leitor.

O mundo real do pequeno príncipe reflete no gênero imaginário maravilhoso. Na obra, podemos perceber que não há estranhamento entre os personagens da narrativa e nem no público leitor.

Teu planeta é belo, disse a serpente. Que vens fazer aqui?

- Tive dificuldades com uma flor, disse o príncipe.

- Ah! Exclamou a serpente.

E se calaram (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 42).

Nesse trecho, não ficamos em dúvidas sobre o quão normal é o diálogo entre a serpente e o pequeno príncipe. Para Todorov (2012), essa normalidade ocorre porque esse gênero é como um mundo mágico de faz de conta, em que o sobrenatural vive junto com o real, não sendo passível de contestações.

Com as leituras realizadas sobre a literatura simbólica e a literatura do imaginário, sentimo-nos confortáveis para adentrarmos na obra *O Pequeno Príncipe*, em especial no que diz respeito aos símbolos mais marcantes da obra. Para familiarizar o leitor com esse estudo, faremos, antes, uma breve apresentação do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

2 O Pequeno Príncipe: considerações sobre o livro

Após o percurso teórico-metodológico, apresentamos o livro de nossa pesquisa, intitulado *O Pequeno Príncipe* ou *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry. A obra foi publicada em 1944, nos Estados Unidos, e traduzida para mais de 220 idiomas e dialetos, tendo sido adaptada tanto para o cinema como para diversos espetáculos teatrais e musicais. Segundo Saint-Exupéry (2016), o livro foi dedicado a um amigo em particular, Leon Werth, e às pessoas adultas que não se lembram de como é ser criança.

Peço perdão às crianças por dedicar este livro a uma pessoa grande. Tenho uma desculpa séria: essa pessoa grande é o melhor amigo que possuo no mundo. Tenho outra desculpa: essa pessoa grande é capaz de compreender todas as coisas, até mesmo livros de crianças... Todas as pessoas grandes foram um dia crianças. Mas poucas se lembram disso (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 1).

A história do livro inicia-se quando o piloto, que é o narrador, começa a se recordar do seu primeiro desenho de infância. A obra-prima era uma jiboia engolindo um elefante, porém, para as pessoas adultas representava apenas um chapéu. Diante disso, o narrador ficou frustrado em relação a seus desenhos, pois as pessoas não conseguiam interpretar sua arte da mesma forma como ele a via. Então, o piloto começou a refletir sobre o pensamento e o comportamento do homem adulto, sem o imaginário infantil.

As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. [...] As pessoas grandes não compreendem nada sozinha, e é cansativo para as crianças estar toda hora explicando (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 2).

Depois de ficar desmotivado em relação a sua carreira de pintor, o narrador decide seguir outra profissão, tornando-se piloto de avião. Apesar de ter percorrido, por meio de suas viagens, todos os lugares do mundo, o aviador sentia-se sem amigos para conversar e externar seus sentimentos. Certa vez, em uma de suas viagens, seu avião sofreu uma pane no deserto do Saara e, como não tinha mecânico ou passageiro, ele teve de consertar o avião sozinho. Para isso, passou alguns dias no deserto. Após a primeira noite em que dormiu no Saara, ao amanhecer o dia, uma criatura inesperada, com uma voz meiga e melancólica, apareceu dizendo que queria que o aviador dessemalhasse um carneiro para ela (SAINT-EXUPÉRY, 2016).

A partir desse primeiro contato, o príncipezinho explicou para o aviador que em seu planeta de apenas uma rosa e três vulcões havia um grande problema: as árvores denominadas baobás estavam destruindo todo o seu lugar de habitação e, apesar de trabalhar disciplinarmente para contê-las, elas cresciam a todo vapor. Então, para que seu planeta se mantivesse intacto, o príncipezinho teve a brilhante ideia de adquirir um carneiro que comesse todas as árvores que estavam causando tamanha destruição em seu planeta.

Além disso, o pequeno príncipe também contou a respeito de uma rosa misteriosa que conheceu. Certo dia, surgiu misteriosamente uma rosa pela qual o príncipe se apaixonou, mas, após pegá-la em uma mentira, jamais voltou a acreditar em suas palavras (SAINT-EXUPÉRY, 2016).

Como se sentia solitário, resolveu explorar outros planetas em busca de curar sua solidão. Nessas viagens conheceu o rei, o contador, o geômetra, a raposa, o adulto solitário e a serpente. À medida que o piloto conhecia a vidinha e a melancolia do seu príncipezinho, como dizia o autor, uma linda amizade cheia de significados nascia.

O livro *O Pequeno Príncipe*, segundo Muller e Lima (2017), envolve temáticas como relacionamento interpessoal, amor, amizade e gratidão. Além do mais, ao longo de toda a narrativa, o autor deixa claro que a sabedoria das crianças pode servir como espelhamento à vida adulta, tendo em vista que os adultos são sérios e não conseguem entender o que é verdadeiramente importante e essencial. Nas palavras do autor,

As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais informam o essencial. Não perguntam nunca: ‘Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que você prefere?’ [...] Mas perguntam: ‘Qual é a sua idade? Quantos irmãos tem?’ [...]. Somente então é que elas julgam conhecê-lo (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 11).

Vale destacar ainda que a obra, segundo Cintra, Farche e Gutierrez (2012), foi escrita no período da Segunda Guerra Mundial, ocasião de grande repressão à livre expressão de pensamentos. À vista disso, o livro possui uma linguagem metafórica, cheia de símbolos, que permite garantir reflexões e interpretações pautadas em valores éticos e morais da sociedade.

Com todas essas ponderações, consideramos relevante analisar a construção simbólica na obra *O Pequeno Príncipe*, na intenção de verificar os sentidos e as funções que os símbolos exprimem na narrativa. Assim, no tópico seguinte faremos uma análise dos símbolos mais marcantes da obra, a saber, o pequeno príncipe, a rosa, a raposa e o poço.

3 Análise dos símbolos na obra

3.1 O Pequeno Príncipe e sua representação simbólica

Na narrativa em análise, os símbolos apresentados podem ser entendidos sob diversas perspectivas. Para o público infantil, os símbolos podem levar a criança a pensar em algo mais imaginativo (MULLER; LIMA, 2017). Já para os adultos, podem remeter a algo mais criativo, uma vez que as entrelinhas da obra podem harmonizar, dinamizar e interferir nas características cotidianas da vida humana (FLORÊNCIO; FRANÇA; LEITE, 2020). Em virtude disso, as principais simbologias que podem ser interpretadas nessa pesquisa são o pequeno príncipe, a rosa, a raposa e o poço.

O pequeno príncipe, segundo Muller e Lima (2017), é um personagem que deixa seu asteroide e realiza uma viagem que o leva até outros planetas, com a finalidade de buscar soluções para seus problemas pessoais. Nessa jornada, ele demonstra, por meio da narrativa, a pureza, a ingenuidade e a fantasia de ser uma criança (REINER, 2010). Segundo o *Dicionário de Símbolos*, o termo príncipe pode simbolizar

a promessa de um poder supremo, a primazia entre seus iguais, qualquer que seja o domínio em questão: um príncipe das letras, das artes, das ciências; a princesa dos poetas. [...] Ele exprime por outro lado, as virtudes régias no estado da adolescência ainda não dominadas e nem exercidas. Uma ideia de juventude e radiância está ligada à de príncipe. Ele faz mais o gênero do herói que o de sábio. **A ele pertence os grandes feitos**, mais que a manutenção da ordem. O príncipe a princesa são a idealização do homem e da mulher, no sentido da beleza, do amor, da juventude, do heroísmo. A qualidade de príncipe é a recompensa por um amor total, ou seja, absolutamente generoso (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 744, grifo nosso).

O termo príncipe, segundo Chevalier e Gheerbrant (1994), representa um ser divino e supremo, que carrega em si juventude, beleza, sabedoria, generosidade, amor e ordem. Na obra, podemos perceber que o personagem é responsável pela manutenção da ordem em seu planeta: ele cuida diariamente do lugar para que os baobás não

dominem sua única moradia. Além disso, ao encontrar com o aviador, o personagem ordena-lhe que desenhe um carneiro e o aviador não pensa em desobedecê-lo, como é narrado no excerto a seguir:

Quando o mistério é muito impressionante, a gente não ousa desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse a mil milhas de todos os lugares habitados e em perigo de morte, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 6).

O elemento príncipe representa o amor mais puro. Em outras passagens da narrativa, o pequeno príncipe demonstra seu amor por uma misteriosa rosa, cuidando dela e protegendo-a para que ela nunca morresse. Porém, com o tempo, a rosa começou a mentir, entristecendo o pequeno príncipe, que resolveu partir em busca de respostas para seus sentimentos.

Para Chevalier e Gheerbrant (1994), o símbolo “príncipe” representa a virtude da sabedoria. Na obra em discussão, quando o pequeno príncipe visitou outro planeta, encontrou o homem de negócios, que vendia todas as estrelinhas que estavam no céu. Tratava-se de uma pessoa muito séria, voltada apenas e unicamente para os negócios. Ao conversar com o vendedor, o pequeno príncipe viu que a vida desse homem era sem alegria e que o que ele fazia era muito errado.

O principezinho tinha, sobre as coisas sérias, ideias muito diversas das ideias das pessoas grandes.

- Eu, [pequeno príncipe], disse a ele ainda, possuo uma flor que rego todos os dias. Possuo três vulcões que revolvo toda semana. Porque revolvo também o que está extinto. A gente nunca sabe. É útil para os meus vulcões, é útil para a minha flor que eu os possuía. Mas tu não és útil às estrelas... (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 34).

Nesse trecho, o pequeno príncipe expõe ao homem de negócios as coisas que realmente são significativas em sua vida e implicitamente traz uma mensagem para as pessoas adultas que vivem em busca apenas de adquirir pertences, esquecendo-se do que é essencial, como os sentimentos da vida e o tempo.

3.2 A rosa e sua representação simbólica

O símbolo rosa é apresentado na obra como uma flor única e maravilhosa que, porém, com o tempo, torna-se vaidosa e dramática. Ela aparece de repente na vida do pequeno príncipe, e a partir do momento em que ele para de cuidar dela, a flor morre (MULLER; LIMA, 2017). Segundo o *Dicionário de Símbolos*,

Formosa por sua beleza, sua forma e seu perfume, a **rosa** é a flor simbólica mais empregada no ocidente. Corresponde no conjunto, ao que o *lotus é na Ásia, um e outro estando muito próximos do símbolo da roda*. (a rosa) Designa uma perfeição acabada, uma realização sem defeito. Como se verá, ela simboliza a taça de vida, a alma, o coração, o amor. Pode-se contemplá-la como uma mandala* e considerá-la como um cento místico. [...] Por sua relação com sangue derramado, a rosa parece ser frequentemente o símbolo do nascimento mítico: [...] (ela representa), regeneração que faz com que desde a antiguidade se coloquem rosas sobre as tumbas. [...] A rosa tornou-se símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro... [...] O amor paradisíaco está representado por Dante como uma rosa (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 778-779).

Para Chevalier e Gheerbrant (1994), o símbolo rosa representa o amor em sua forma mais pura, a regeneração, a beleza, a perfeição e o misticismo. Na Ásia, possui o significado parecido com o símbolo da roda, que, ainda segundo os autores, representa os ciclos, os reinícios e as renovações. Como descrito, a rosa pode ser contemplada como uma mandala, que, por sua vez, significa um guia imaginário e provisório de meditação (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994). Em *O Pequeno Príncipe*, são descritas diversas rosas, mas a primeira é citada logo no começo da obra como a mais importante entre todas as outras.

O símbolo rosa pode também representar vaidade e sedução. Quando a rosa estava crescendo, demorou um bom tempo para ficar pronta, pois gastou tempo se arrumando e ajeitando suas pétalas. Enquanto isso, o pequeno príncipe esperava ansiosamente para descobrir se aquela planta era uma flor ou mais uma erva má que queria destruir seu lugar.

O príncipezinho, que assistia à instalação de um enorme botão, bem sentiu que sairia dali uma aparição miraculosa; mas a flor não acabava mais de preparar-se, de preparar sua beleza, no seu verde quarto. Escolhia as cores com cuidado. Vestia-se lentamente, ajustava uma a uma suas pétalas. Não queria sair, como os cravos, amarrotada. No radioso esplendor da sua beleza é que ela queria aparecer. Ah! Sim. Era vaidosa. Sua misteriosa toalette, portanto, durava dias e noites. Eis que em uma bela manhã, justamente à hora do sol nascer, havia-se, afinal, mostrado (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 20).

A rosa representa recomeços ou novos inícios. A partir do momento em que a flor em questão apareceu, a vida do pequeno príncipe mudou. Além de cuidar do seu planeta como de costume, o príncipe passou a cuidar dia e noite da rosa, regando suas pétalas para que não ficasse desidratada e para que permanecesse sempre bonita. Porém, certo dia, a rosa mentiu para ele, decepcionando-o, o que fez com que decidisse ir embora explorar outros planetas e tivesse assim um recomeço.

A rosa significa, ainda, amor paradisíaco. Quando o menino de cabelos louros estava passeando por outros planetas, encontrou um jardim repleto de flores lindas semelhantes à sua, porém, descobriu que sua rosa era única em sua vida.

Sois belas, mas vazias – continuou ele. – Não se pode morrer por vós. Um passante qualquer sem dúvida pensaria que a minha rosa se parece convosco. Ela sozinha é, porém, mais importante que todas vós, pois foi a ela que eu reguei. Foi a ela que pus a redoma. Foi a ela que abriguei com o paravento. Foi por ela que matei as larvas [...]. Foi por ela que eu escutei se queixar ou se gabar, ou mesmo calar-se algumas vezes. Já que ela é minha rosa (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 89).

Nessa conversa com as rosas, o pequeno príncipe sentiu uma leve tristeza por não ter sua rosa por perto, mas ao mesmo tempo lembrou-se de que sua flor era especial por ser a única em seu coração, já que ele cuidara dela desde que ela aparecera em seu pequeno planeta. Desse modo, as outras rosas eram apenas bonitas, mas não especiais como a sua.

3.3 A raposa e sua representação simbólica

Partindo em busca de outros planetas, em determinada ocasião o pequeno príncipe encontrou uma linda raposa. Depois de um tempo, convidou-a para brincar, porém ela recusou o convite explicando que não fora ainda cativada. Logo em seguida, surgiu uma dúvida no pequeno príncipe, que perguntou o que significava cativar. A raposa explicou que cativar significa criar “laços”, e que se fosse cativada por ele seria a única na vida do menino, assim como ele seria o único na vida dela. Para o *Dicionário de Símbolos*, a raposa significa

Tudo o que a raposa é capaz de simbolizar, herói civilizador ou cúmplice de fraudes em inúmeros mitos, tradições e contos pelo mundo. [...] (contos bretões sobre um homem jovem ou jovem príncipe que procura um talismã e encontra uma raposa), alcançando o objetivo a raposa revela que ela é a alma do morto que ele caridosamente ajudara. [...] Símbolo de fertilidade ela é no Japão a companheira de Inari, divindade da abundância com a qual é às vezes identificada, a ponto de lhe ser prestado culto. [...] Na China dos Tchu, observa Van Gulik, as raposas tinham a fama de possuir uma grande quantidade de força vital, pelo fato de viverem em buracos e de estarem, portanto, próximas das forças geradoras das terras. Também é atribuído à raposa uma grande longevidade. [...] Refletindo como um espelho as contradições humanas, a raposa poderia ser considerada como um duplo da consciência humana (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 769-770).

Segundo Muller e Lima (2017), em algumas interpretações a raposa é um animal que apresenta traços humanizados, sendo o mesmo que ocorre no gênero literário fábula. Para essas autoras, a personagem raposa mostra-se com características não instintivas, ela pensa, fala e conduz o príncipe à compreensão de suas ideias. Assim, a personagem apresenta características humanas, levando-a a ser domesticada (cativada) pelo menino de cabelos dourados.

Para Chevalier e Gheerbrant (1994), o símbolo raposa pode representar herói civilizador, o símbolo da fertilidade, a força vital do ser, a divindade da abundância, o símbolo da longevidade e o duplo da consciência humana. Na obra, podemos notar que a personagem em

questão se apresenta na narrativa repleta de sabedoria sobre a sociedade humana e passa uma mensagem reflexiva sobre como o ser humano é aceito dentro do contexto social.

Ademais, é interessante notar que nos contos bretões, abordados no dicionário simbólico, um homem jovem ou um jovem príncipe vai ao encontro de um talismã que deve curar seu pai. No trajeto encontra uma raposa que o ajuda, dando-lhe valiosos conselhos na busca pelo que ele procura. Podemos perceber que no livro em análise o pequeno príncipe também vai em busca de soluções para seus problemas, e no decorrer de suas viagens encontra uma raposa que lhe apresenta um grande ensinamento sobre as pessoas adultas: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 54).

3.4 O poço e sua representação simbólica

Nas conversas com o aviador, o pequeno príncipe contou que conhecera um vendedor de pílulas aperfeiçoadas. Essas pílulas pretendiam acabar com a sede de uma pessoa pelo período de uma semana. Assim, segundo o vendedor, o ser humano ganharia cinquenta e três minutos a mais de tempo durante a semana. Ao ouvir o relato, o aviador disse ao pequeno príncipe que a água estava acabando e morreriam de sede se não tivessem água para beber. Em seguida, foram em busca de uma fonte de água. Segundo o *Dicionário de Símbolos*,

O **poço** se reveste de um caráter sagrado em todas as tradições: ele realiza uma espécie de síntese de três ordens cósmicas: céu, terra, infernos; de três elementos: a água, a terra e o ar; [...] O poço é o símbolo da abundância e da fonte de vida, mais particularmente entre os povos – tais como os hebreus – para quem as nascentes não resultam senão do milagre. [...] O poço é, além disso, símbolo de segredo, de dissimulação, especialmente de dissimulação da verdade, sabe-se que ela dele, sai nua. [...] Em numerosos contos esotéricos retoma-se a imagem do poço do conhecimento ou da verdade (a verdade está no fundo do poço) (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 726-727, grifo nosso).

O poço é um símbolo sagrado que reflete o milagre, a verdade em suas diversas formas. Também representa a abundância e a fonte da vida. Na narrativa, nota-se que os personagens em questão se direcionam em busca da água, que é como se fosse uma fonte de vida para os personagens que estão no deserto do Saara, sem nenhum mantimento. No percurso em direção à fonte, o pequeno príncipe expressa mensagens sobre o que representa o poço para ele. Nota-se que o significado apresentado pelo *Dicionário de Símbolos* se reflete na narrativa.

- A água pode ser boa para o coração... [...].

O deserto é belo [...]. O que torna belo o deserto, disse o príncipezinho, é que ele esconde um poço em algum lugar. [...]

E, caminhando assim, eu descobri o poço. O dia estava raiando (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 57-58).

É possível perceber no diálogo entre os personagens que o poço pode revelar diversas verdades ao homem. Na narrativa, em específico no deserto do Saara, o poço é designado como objeto essencial desse lugar, deixando-o mais bonito, pois quando encontramos um poço, da mesma forma achamos uma fonte de vida e de alegria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que não vivemos em um mundo de símbolos, um mundo de símbolos vive em nós. Eles estão em nossos gestos, em nossos desejos, em nossas formas de expressão e em todos os lugares onde desejamos ir, enfim, o símbolo é o cerne do ser. Para Chevalier e Gheerbrant (1994), os símbolos levam à inconsciência do homem e escapam de qualquer definição; a tentativa de desvendá-los torna-se insensata ao homem, pois os símbolos sempre levarão a outras leituras, outras informações que nos remeterão a outros símbolos. Dessa forma, o símbolo nunca se esgota, permanece em nossa trajetória continuamente.

Entendemos, a partir das leituras realizadas sobre o tema, que a literatura é a manifestação universal de todos os seres e pode apresentar valor simbólico em suas criações, pois, de acordo com Frye (1991 apud MENDONÇA, 2015), toda e qualquer estrutura literária que seja passível de críticas apresenta símbolos, até mesmo as letras de canções.

Ademais, vimos que a literatura pode levar o leitor ao mundo imaginativo por meio das memórias, lembranças e associações das leituras que fazemos no dia a dia. Observamos que o mundo imaginativo da literatura compreende três ângulos: o simbólico, o real e o imaginário. O simbólico é o centro do mundo imaginativo, o real é a interpretação que fazemos da realidade e o imaginário é a capacidade de o homem construir imagens mentais por meio da percepção. Assim, segundo Chevalier e Gheerbrant (1994), a imaginação não é um devaneio da mente, ela é pautada em descobertas e progressos.

Na obra *O Pequeno Príncipe*, conseguimos resgatar esses três ângulos. Além disso, o livro serve como elemento estimulador de imaginação, pois quando pensamos em lampiões, raposas, rosas, planetas e reis, estamos estimulando nossa imaginação por meio de nossas lembranças. Assim, a partir da obra em estudo, conseguimos refletir sobre sentimentos humanos como o amor, a amizade e a simplicidade através do mundo infantil. Por meio desse mundo, Saint-Exupéry trouxe diversas lições éticas e sociais para o homem adulto.

Nesse sentido, concluímos que as interpretações dos símbolos, feitas a partir do *Dicionário de Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (1994), trouxeram novas percepções e entendimentos à narrativa. Os símbolos príncipe, rosa, raposa e poço foram vistos sob diversos ângulos, dando uma visão ampla para a compreensão dos acontecimentos dentro da obra. Dessa forma, o leitor pôde compreender alguns implícitos, pois através da análise dos símbolos, foi possível entender que, apesar da abrangência dos significados analisados, eles mantiveram sua essência, que, conforme Chevalier e Gheerbrant (1994), é uma força vetorial que progride ao longo da história, girando e voltando ao mesmo núcleo.

Em vista de todos os levantamentos feitos, *O Pequeno Príncipe* nos trouxe um mundo cheio de aventuras e viagens por meio dos símbolos. Estes, por sua vez, de acordo com Arnould (1957 apud CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 41), revelam “as chaves dos belos caminhos”, possibilitam “buscar a verdade, a alegria e o sentido oculto e sagrado de tudo o que existe nesta terra sedutora e terrível... É o caminho do devenir”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira; JUNIOR, Dante Flávio da Costa Reis. As representações simbólicas: a pulsão imagética e sígnica na produção dos sentidos no espaço. *Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia, Uberlândia*, v. 3, n. 9, p. 93-106, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/45422>. Acesso em: 16 set. 2020.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1958. p. 284-293.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CHARRÉU, Leonardo Augusto Verde; BARIN, Ana Cláudia; ARANHA, Rafael Dolinski. Sobre o imaginário infantil: conexões com a obra de Antoine Saint-Exupéry – *O Pequeno Príncipe*. *Boitató*, Londrina, v. 10, n. 20, p. 157-169, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31480>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, signos, cores, números*. 23.

ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CINTRA, Karina do Carmo; FARCHE, Mayara Lúcio; GUTIERRE, Maria Madalena Borges. A constituição do discurso em *O Pequeno Príncipe*. Revista Eletrônica de Letras, Franca, v. 4, n. 1, p. 1-34, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/article/view/419>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FLORENCIO, Roberto Remígio; FRANÇA, Rafael da Silva; LEITE, Vlader Nobre. Breve Análise Psicanalítica d'o Pequeno Príncipe: Uma (Re) Interpretação Atualizada. ID on line: Revista de Psicologia, Jaboaão dos Guararapes, v. 14, n. 50, p. 433-448, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/244>. Acesso em: 20 set. 2020.

HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JORGE, Joana Maria Calejo Pinto Barroso. Uma leitura psicanalítica de “*O Pequeno Príncipe*”. Revista Brasileira de Psicoterapia, Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 3-12, 2015. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbp.celg.org.br/pdf/v17n1a02.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

JUNG, Carl G. et al. O Homem e seus Símbolos. Harper Collins Brasil, 2016.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. O que é imaginário. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LIMA, Aline de Magalhães; SILVA, Antônia Monique dos Santos. *O Pequeno Príncipe*: a importância dos símbolos. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6165037-O-pequeno-principe-a-importancia-dos-simbolos-orientadora-profa-dra-nery-reiner.html>. Acesso: 23 dez. 2021.

MENDONÇA, Verônica Pereira de. Narrativas fantásticas e objetos simbólicos: o fantástico nos contos “El Zahir”, “El Aleph” e “La escritura del dios”, de Jorge Luis Borges. 2015. 74 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19531>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MULLER, Caroline Appel; LIMA, Indianara Mafra de. Antoine de Saint Exupery: uma análise das escolhas simbólicas na obra O pequeno príncipe. 2017. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/14771>. Acesso em: 23 dez. 2021.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. [S.l.]. Melhoramentos, [2016?].

TODOROV, Tzvetan. Introdução à literatura fantástica. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

WILLEMART, Philippe. Além da Psicanálise: a Literatura e as Artes. São Paulo: FAPESP, 1995.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/50376/54486>. Acesso em 20 nov. 2020.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: MOTIVAÇÃO, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

Sandra Cristina Rodrigues

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

Contar histórias pode ser algo mais que uma mera diversão... Algo primordial, algo do qual depende a própria existência de um povo. (Vargas Llosa)

INTRODUÇÃO

O hábito de contar histórias remonta aos primórdios da humanidade. Muito antes do surgimento da escrita, essa prática era repassada através da oralidade, de modo que “contar histórias é um meio de comunicação ancestral” (SISTO, 2012, p. 32). Com o advento da escrita e de outros meios tecnológicos, a prática foi se perdendo gradativamente no âmbito familiar e escolar.

Apesar disso, contar histórias é uma habilidade que está dentro de cada pessoa, só é preciso reavivá-la. Na escola, as histórias são utilizadas para divertir e estimular a imaginação e, quando bem aproveitadas, também podem atingir outros objetivos, como aumentar o interesse do aluno pelos conteúdos e resolver conflitos surgidos na sala de aula. Isto posto, surge a indagação: por que a contação de histórias tem perdido espaço no cotidiano escolar?

Para desmistificar esse pensamento, o presente estudo tem por objetivo evidenciar que a contação de histórias na escola é um encontro com a diversidade cultural, que favorece o processo de formação do leitor, levando-o a olhar a sociedade de forma crítica. Além disso, o estudo busca mostrar que as novas tecnologias contribuem para a sobrevivência dessa prática cultural.

Desse modo, é importante situar o leitor, revelando como surgiu o interesse por essa investigação. Em primeiro lugar, apesar de não vir

de uma família de leitores, e não ter tido contato com livros infantis na infância, tive uma avó/mãe contadora de histórias, único acesso ao mundo encantado das narrativas. Minha avó Catarina deitava numa rede com seu cachimbo e, em meio a um nevoeiro de fumaça, contava um repertório de contos, fábulas e lendas populares. Sua memória era um baú imaginário que continha narrativas para todos os gostos: era a mula sem cabeça, a cobra grande, o saci, a pequena sereia, enfim, uma infinidade de personagens que saíam das narrativas para divertir e estimular a imaginação de quem a ouvia. Nesse ínterim, eu idealizava as florestas encantadas, os rios em que botos e cobras grandes circulavam e também os palácios das princesas.

Em segundo lugar, tive uma vivência compartilhada no projeto de extensão “Contar Histórias: ai que saudade que tenho!”, coordenado pela professora Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva, entre 2015 e 2017, no município de Pacaraima e em comunidades indígenas. O projeto teve como objetivo intensificar a prática de contação de histórias, a fim de propiciar uma experiência de leitura por meio das palavras e imagens poéticas às pessoas que participavam das rodas de contação. A vivência me fez vislumbrar a possibilidade de replicar o projeto na Escola Cícero Vieira Neto, com minhas turmas de 8º e 9º anos, para que os alunos pudessem experimentar o fascínio que a contação de histórias produz na vida do ser humano e, ao mesmo tempo, batalhar por um espaço de vivências e manifestações culturais e artísticas na escola. O campo de trabalho se funda, pois, na minha experiência profissional de contadora de histórias e formadora de novos contadores.

Com os objetivos do trabalho definidos, passou-se à metodologia, tendo sido realizada uma pesquisa bibliográfica para conduzir a análise do corpus. Quanto à abordagem, optou-se pela qualitativa, analisando-se os dados indutivamente, isto é, qualidade no lugar de quantidade (LAKATOS; MARCONI, 2003). Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa se caracterizou como descritiva, pois buscou-se descrever as características de um fenômeno e as relações por ele estabelecidas. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, utilizou-

se a técnica etnográfica, pois sua aplicação na área do ensino leva em conta as necessidades do aluno sob o prisma cultural, revelando novas dimensões para a prática do professor. Quanto ao referencial teórico, apoiou-se em autores como Benjamin (1987, 1994), Zumthor (1993, 1997), Sisto (2012), Sarlo (2007), Riter (2009), dentre outros.

Compreende-se, assim, que a formação leitora do professor pode despertar no aluno o desejo pela leitura e pela arte de contar histórias, levando-o a ampliar sua visão de mundo e a experimentar situações que não estão presentes no seu dia a dia. A escola tem, conseqüentemente, o papel decisivo de ajudar o professor a construir uma prática eficaz para a formação do leitor-contador de histórias.

1 Panorama sobre a contação de histórias

A contação de histórias é uma arte que ecoa desde as sociedades antigas até os dias atuais, manifestando-se por meio de imagens, ritmos, *performance*, intenção e interação. Entendendo as histórias como guardiãs da sabedoria que perpassa gerações e culturas, a prática da contação atuou na manutenção da memória dos povos, contribuindo para a valorização das diferenças entre os grupos étnicos e culturais, por meio da transmissão da cultura, do sistema mítico e das crenças de cada sociedade. Além disso, proporcionou prazer e troca de experiências, ajudando na formação psicológica e intelectual do ser humano.

1.1 “Não sei, só sei que foi assim” que tudo começou

No passado, todo saber era transmitido oralmente. A memória era o único recurso disponível para armazenar e transmitir os conhecimentos. É nesse sentido que o ato de contar histórias nos remete a esse tempo primordial. Foi por meio das histórias que os homens descobriram que podiam expressar a inquietação, o medo, a admiração e o espanto. Ao redor da fogueira as descobertas, os sentimentos e as aventuras eram disseminados. Nesse âmbito, Cavalcanti (2002) mostra como a necessidade de explicar a origem das coisas é inerente ao homem e como a imaginação o diferencia dos outros animais:

Tem-se notícia de que as primeiras narrativas constituíam-se em relatos fabulosos sobre a possível história do surgimento do mundo. É certo que esses relatos estavam impregnados de conteúdos voltados para o sobrenatural, o misterioso envolvido na aura do sagrado. Eram relatos marcados pelo registro de rituais de iniciação e magia, próximos à consciência mítica e religiosa, para, somente muito tempo depois, transformarem-se em mito e história (CAVALCANTI, 2002, p. 28).

Das primeiras histórias repletas de magia e mistério aos contos, mitos, lendas e fábulas: através da palavra falada e das histórias contadas, o ser humano teve a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer a própria experiência de vida. Para tanto, a literatura se revelou não só como veículo de manifestação ideológica, mas também como instrumento para a sensibilização da consciência, expandindo a capacidade e o interesse de analisar o mundo.

Isto posto, acredita-se que os contos tenham origem Céltica (séc. II a.C.) e eles que não constituíam simples formas de entretenimento, funcionando como espelhos que mostravam profundamente as inquietações existenciais, então resolvidas pela intervenção do elemento mágico (COELHO, 1991).

Os contos de fadas mais divulgados foram registrados por escritores como Charles Perrault. Através de narrações afloradas da tradição e do folclore, Perrault expôs sua visão de mundo, muitas vezes irreverente e maliciosa, tendo como pano de fundo o retrato da sociedade da época. Ele foi responsável pela inserção da classe desprivilegiada nos contos, por meio de personagens que se tornaram superiores à nobreza graças à inteligência. No geral, as personagens dos contos eram estereotipadas: o lobo, a madrasta e os irmãos mais velhos eram sempre maus; os fortes e poderosos exibiam um instinto canibalesco para dizimar os mais fracos e havia o confronto maniqueísta, que reparte bons e maus, belos e feios, fortes e fracos, mas tudo como exercício de crítica à corte.

Segundo Leal (1985), o conto popular, como gênero, apresenta quatro características principais: antiguidade, anonimato de autoria, capacidade de persistir no tempo e modo de transmissão. Dessa forma, oralidade não significa simplicidade ou rusticidade, pois além de

respeitarem rituais de transmissão, os contos possuem complexidade, arte e capacidade de seduzir. Nesse contexto, as civilizações gregas e romanas contribuíram com obras e autores relevantes como Esopo, fabulista grego que viveu por volta do século VI a.C. As primeiras versões dessas narrativas datam do séc. III d.C., tendo sido feitas muitas traduções para outras línguas, as mais conhecidas por La Fontaine (COELHO, 1991).

Inseridos nesse contexto, Jacob Grimm (1785 – 1863) e Wilhelm Grimm (1786 – 1859), conhecidos como os irmãos Grimm, celebrizaram seus contos diretamente das fontes primitivas e genuínas da tradição e dos saberes populares. Na maioria de seus contos, ocorre a metamorfose dos personagens, a presença e o uso de objetos mágicos. Os irmãos Grimm recolheram as histórias diretamente da memória popular, principalmente por meio de uma camponesa chamada Katherine Weckmann (COELHO, 1991). As narrativas antigas, conservadas na tradição oral, não eram prioritariamente destinadas às crianças, mas aos adultos. Tempos depois, os Grimm dedicaram seus contos às crianças devido à temática mágica, maravilhosa e ao cunho moral e social das histórias.

Tal como os irmãos Grimm, Christian Andersen apareceu no cenário literário como um escritor preocupado com a sensibilidade exaltada pelo Romantismo. Andersen escreveu mais de cem contos, dentre eles “O patinho feio”, “O caracol e a rosa”, “A pequena sereia”, “O soldadinho de chumbo” e “A pequena vendedora de fósforos”.

As contações de histórias tinham um valor indiscutível. Quem difundia e conservava o conhecimento e a experiência acumulados ao longo das gerações eram os contadores: simples camponeses, lavadeiras, amas, pescadores, costureiras que disseminavam as histórias guardadas na memória. É importante dizer que esses contadores ocupavam posição de respeito dentro das antigas sociedades, pois carregavam na voz e nos gestos os valores, as crenças, o conhecimento e os feitos do povo.

Embora tenham surgido novas formas e significados para a arte de contar histórias, ela ainda guarda sua essência: a transmissão de

conhecimentos e saberes de geração em geração. Diante do valor que apresenta, Benjamin alerta:

A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1987, p. 197-198).

Quando Benjamin fala que a arte de narrar está em vias de extinção, talvez seja pelo fato de que o narrador, com o passar do tempo, perdeu espaço em decorrência do vislumbre do homem diante dos meios tecnológicos. No entanto, compreendemos que narrar é um ato criativo. O ser humano tem sempre algo para contar, nem que seja o enredo de um filme, e, quando o faz, a palavra é clareada com uma pausa, o desdobrar de um gesto, um levantar de sobrelance e um tom de voz que aciona a participação do ouvinte. Momentos como aqueles de outrora, em que a família se reunia para ouvir histórias de reis, rainhas, cavaleiros, de seres como Makunaima, Curupira, Mappinguari são, no entanto, mais raros. De fato, a memória narrativa serviu como um acervo da humanidade e garantiu o repasse de conhecimentos para as diversas gerações.

Sob essa lente, não basta reunir pessoas, é necessário calar e escutar o outro, pois não existe mais um lugar só para o narrador e outro só para o ouvinte, mas um lugar que será ocupado por ambos no momento em que a história for narrada. Como diz Benjamin, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Benjamin mostra que aquele que ouve é o guardião das histórias que, posteriormente, serão contadas, ouvidas e conservadas, porque isso está dentro de cada ser humano. Desse modo, precisamos reviver essa arte para que ela permaneça na memória e na identidade do povo.

1.2 Primeiros rastros no Brasil

A literatura oral chegou ao Brasil com os primeiros marinheiros portugueses e aqui foi acrescida dos mitos e tradições indígenas, sendo mais tarde enriquecida com a contribuição africana. As correntes culturais africanas, trazidas para cá por intermédio dos escravos, fizeram florescer lembranças de narradores e contadores de histórias na pessoa de velhos negros e negras, sobretudo negras velhas, mulheres que andavam de engenho em engenho contando histórias às outras pretas, amas dos meninos brancos. As histórias contadas por elas supriam a escassez de livros dedicados às crianças.

Alguns elementos tradicionais da cultura africana sobrevivem até hoje, pois se espalharam por cidades e campos, resistindo na memória dos contadores. Luís da Câmara Cascudo destaca as contribuições dessa gente:

No Brasil, depressa a velha índia foi substituída pela velha negra, talvez mais resignada a ver entregue ao seu cuidado a ninhada branca do colonizador. Fazia deitar as crianças aproximando-as do sono com as estórias simples, transformadas pelo seu pavor, aumentadas na admiração dos heróis míticos da terra negra que não mais havia de ver. Dos elementos narrados pelas moças e mães brancas, as negras multiplicavam o material sonoro para a audição infantil. Humilde Sherazade, conquistava com a moeda maravilhosa um canto na reminiscência de todos os brasileiros que ela criava. Raramente vozes europeias evocariam as estórias que os tios e tias narravam nas aldeias portuguesas. Os ouvidos brasileiros habituaram-se às entonações doces das mães pretas e sabiam que o mundo resplandecente só abria as suas portas de bronze ao imperativo daquela voz mansa, dizendo o Abre-te Sésamo irresistível: era uma vez... (CASCUDO, 1984, p.85).

Decerto, foi assim que as três culturas contribuíram para que o Brasil fosse um país multicultural, porquanto ainda encontramos reflexos dessa tradição oral na literatura escrita contemporânea. Era a voz doce e baixa da negra velha contando histórias para as crianças, não só as dos campos, mas também as das cidades. Dormiam embaladas com histórias do “Bicho carrapato”, “Cabra Cabriola”, “Caipora”, “A burra do padre”, “Saci” e muitas outras.

Monteiro Lobato foi uma das figuras que rememorou o papel das negras contadoras de histórias. Ele fez a herança do passado submergir no presente, encontrando um novo caminho para a literatura infantil brasileira. Sua aceitação foi imediata entre os pequenos leitores, tendo como fator decisivo o fato de a realidade comum e familiar para a criança ser subitamente penetrada pelo maravilhoso com a mais absoluta verossimilhança e naturalidade, enriquecendo o fabuloso mundo infantil. Assim, personagens “reais”, como Lúcia, Pedrinho, Narizinho, Tia Nastácia e Dona Benta têm o mesmo valor de personagens “inventadas”, como Emília, a boneca de pano, Visconde de Sabugosa, o intelectual sabugo de milho, e todas as personagens do universo lobatiano.

Sua produção infantil engloba originais, adaptações e traduções. Dentre os originais, citam-se “O Saci”, “A menina do Nariz Arrebitado”, “Aventuras do príncipe”, “O pó de pirlimpimpim”, “Reinações de Narizinho”, “As caçadas de Pedrinho”, “Emília no País da Gramática”, “Memórias de Emília”, “O poço do Visconde” e “O Pica-Pau Amarelo”. Dentre as adaptações, citam-se “Dom Quixote para as crianças”, “O Minotauro” e “Os Doze trabalhos de Hércules”.

Essas e outras personagens serão sempre lembradas, contudo, é preciso considerar as transformações impingidas pelo tempo e que provocaram mudanças na sociedade. Reflete-se, assim, sobre as diferentes organizações comunicacionais da atualidade, a diversidade marcada pelo avanço das novas tecnologias e a complexidade cultural em que se move o contador de histórias. Nessa reflexão, recorda-se que a narração oral correu o risco de se dissipar quando surgiram, no século XX, os novos suportes para a transmissão dos saberes. Hoje, a contação assume novo formato, dispondo da *performance* e de critérios de seleção do repertório, seja no teatro, na escola, na rua, no parque.

Ao pensar a narração oral como uma criação do espírito animado e ancorado na memória, pode-se pensar também nas rupturas de sentido da arte: arte enquanto espaço que funde o sagrado e o profano e arte enquanto produção da sociedade de consumo. Talvez seja por essa via que se possa refletir sobre a função do contador de histórias no século

XXI e em que medida contar histórias na sociedade pós-moderna pode recuperar a função ancestral da memória, despertando a lembrança do universo mítico do qual todos nós fazemos parte.

2 Contar histórias: a arte que forma e transforma

A tradição oral exerceu papel fundamental na transmissão de histórias e conhecimentos acumulados pelas gerações. Por meio de mitos, crenças, costumes e valores as histórias foram preservadas até os dias de hoje. Isso faz pensar que “a lembrança insiste porque de certo modo é soberana e incontrolável” (SARLO, 2007, p. 10). Nesse sentido, acreditamos que a lembrança é a porta que aciona o universo mítico, legado ancestral que permanece vivo na memória das sociedades.

Isto posto, o narrador sempre esteve presente na história da humanidade. Ele foi chamado de *rapsodo* pelos gregos; *griot* pelos africanos; *bardo* pelos celtas; ou simplesmente contador de histórias, “portador da voz poética” (ZUMTHOR, 1993, p. 57). Na atualidade, pode-se dizer que há dois tipos de narradores: o tradicional e o contemporâneo. Segundo Santiago (1989), o primeiro narra suas experiências e o segundo passa uma informação a outra pessoa. As trocas de experiências trouxeram, ainda, outra configuração à narração oral na contemporaneidade: o narrador tipo *showman*, que atrai as pessoas com suas habilidades, envolvendo toda uma *performance*, isto é, um conjunto de elementos como voz e corpo numa sincronia de imagens, ritmos, movimentos, memória, emoção e silêncio.

Cabe destacar que o narrador usa um instrumento essencial para a construção de sentidos: a palavra. A partir dela, entendemos os significados que as histórias trazem das experiências humanas. Uma fala do sagrado e outras do profano, explicando o comportamento e os costumes de um grupo social. Sendo assim, o narrador tradicional se vale da oralidade para perpetuar e propagar os conhecimentos da cultura. Sua narrativa é carregada de significados, construindo sua visão de mundo e interpretação do universo cultural. Ele faz parte de um grupo social que adquiriu informações por meio da tradição oral,

seja por ser iletrado ou por conviver em uma comunidade não influenciada pela escrita.

A esse respeito, observa-se que o narrador tradicional convive com a palavra escrita, mas não lança mão dela para significar seu cotidiano, porque tem o dom de contar. Nessa linha, Freitas afirma que “uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar de elocuições-chaves, isto é, a tradição oral” (2002, p. 19-20). Nessa mesma direção, Ong lembra “que os povos de cultura oral eram minuciosos nos detalhes e a narração constituía fórmulas para acessar a memória” (1998, p. 49).

Quanto ao narrador contemporâneo, ele surge no contexto de uma cultura letrada e se apropria da escrita, da impressão e das tecnologias. Esse narrador assume uma postura performática mais elaborada, dominando técnicas e estabelecendo critérios para selecionar o repertório de histórias. Além disso, utiliza a vocalidade para transmitir as histórias aos ouvintes. Seja na sala de aula, em casa, na rua, no parque, na festa ou no *shopping*, ele carrega a influência do tempo, as marcas de outras artes, como a poesia, a dança, o canto, o teatro.

Embora o momento seja outro, seguimos na busca de fazer ressoar no interior de cada um o desejo de ouvir as histórias da tradição oral. Nesse contexto, Havelock observa que, “como sugerem os estudos de McLuhan e Ong, a cultura de nossa geração está a assistir a um reviver da oralidade como um modo de comunicação viável, com uma longa história ancestral” (1996, p.148).

De fato, a tradição oral correu o risco de se perder pelo caminho do tempo quando surgiram novos meios de transmissão dos saberes e um imaginário distinto de tudo que até então se conhecia. Os narradores da contemporaneidade começam a ocupar espaços talvez nunca imaginados pelo narrador tradicional e a contação se configura, nos dias atuais, como profissão e não apenas como arte.

Quando o narrador tradicional conta, o imprevisto convive harmoniosamente com o imprevisível, porquanto sua voz é um fragmento de memória que desperta a curiosidade no ouvinte. Quase sempre as histórias são a explicação de alguma coisa, impedindo que sejam lançadas no esquecimento. Diferentemente do narrador contemporâneo, que faz da arte de contar uma profissão e um negócio lucrativo, com interesses particulares, esquecendo sua essência ancestral.

Nesse enfoque, a arte deixa de ser uma criação do homem ancorada na memória para ser o resultado da produção de uma sociedade de consumo. O contador de hoje frequenta encontros de narração oral, busca novidades na área e cria espaços para se apresentar em universidades, órgãos públicos de cultura e educação ou ainda em organizações privadas. Por outro lado, quando pensamos no meio digital, que é por natureza interativo e imersivo, consideramos a tecnologia como cultura, pela diversidade de histórias apresentadas em meio impresso, mas enriquecidas por meio de recursos hipertextuais e hipermediais.

Assim, a contação de histórias permanece entre nós, porque as histórias que ecoam nas vozes de contadores europeus, negros e indígenas estão à espera de uma voz para torná-las matéria viva, significativa e transformadora. Por mais que as novas tecnologias estejam presentes no dia a dia, o poder mágico do contador de histórias ainda permanecerá nas culturas e nos povos como elemento de formação e transformação das relações humanas. Hoje suas histórias podem ser, contudo, perpetuadas não apenas pela voz, mas por meio de registros audiovisuais, veiculados pela televisão, internet e outros meios digitais.

3 Performance narrativa: voz, olhar e gestos do narrador

As mudanças culturais fizeram surgir novas técnicas para a contação de histórias, muitas vezes com a finalidade de formar novos contadores. A partir da linguagem oral e corporal, os textos oriundos da tradição oral e da escrita são mediados pela voz e pelo corpo. Isso

corresponde ao que Zumthor chama de *performance*, que “é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (1997, p. 33).

O contador de histórias encontra nos gestos, nas expressões corporais e faciais o sentido para a história contada. Esses atributos são carregados de magia e imaginação, habilidade que ele desenvolve e que o mantém apto na interação com o público em situações que exigem um pouco mais da memória criativa. “Contar histórias pode ser uma sinfonia, desde que esta sinfonia seja orquestrada com palavras, e com todos os instrumentos: do sopro da respiração, ao metal da voz; do dedilhar do corpo, ao ribombar do olhar” (SISTO, 2012, p. 141).

O desempenho do contador de histórias se caracteriza como uma troca de experiências marcada pelo tempo e pela cumplicidade entre contador e ouvinte. Esse momento único se torna uma experiência coletiva, pois sempre que o contador se entrega, ele provoca expectativas no público. De acordo com Sisto (2012), o contador precisa ter uma boa qualidade vocal, saber ouvir, perceber o silêncio, ter agilidade verbal, dicção e emoção. Além da voz, a *performance* narrativa também é importante para prender a atenção do leitor. Nesse contexto, Sisto (2012, p. 47-51) apresenta três elementos fundamentais para a prática:

1. A voz: inclui elementos como o timbre, a altura, o ritmo, a intensidade. O contador de histórias deve encarar a voz como um prolongamento do corpo, como um membro a mais.

2. O olhar: o cordão umbilical do contador de histórias que o liga à sua plateia. O contador [...] tem que ter seus sentidos sempre duplicados: ele olha para si e para o público ao mesmo tempo.

3. Os gestos: a arquitetura do corpo é hereditária, e todo o arsenal de gestos do dia a dia é marcado cultural e socialmente. Os gestos resultam do aprendizado social e refletem a sociedade em que estamos inseridos, seus diferentes momentos históricos (cronologia) e sua experiência acumulada. Limitam a capacidade expressiva porque são controlados por uma série de fatores, como, por exemplo, a educação que recebemos, a necessidade de aceitação, a imposição de uma convenção social, etc.

Sendo assim, a *performance* do narrador pode ser considerada o fator primordial da competência narradora. “Performance implica competência. Além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a *performance* manifesta um saber-ser no tempo e no espaço” (ZUMTHOR, 1997, p. 157). O contador de histórias precisa estar entrelaçado ao texto que narra e não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que escolhe contar. O texto deve ser estudado e treinado pelo contador para que as histórias saiam com espontaneidade, naturalidade, segurança e simplicidade e criem um laço entre o texto e o ouvinte. “Quem conta tem de estar disposto a criar uma cumplicidade entre história e ouvinte, oferecendo espaços para o ouvinte se envolver e recriar” (SISTO, 2012, p. 25).

A principal técnica do contador de histórias diz respeito à voz e ao corpo. A intensidade da voz está diretamente ligada ao timbre. A entonação e o ritmo se adequam às emoções que o contador compartilha com os ouvintes. O ritmo da fala é responsável por tornar expressivo o que se diz. O corpo também tem papel importante. Os gestos avivam os fatos vivenciados, geram credibilidade perante o ouvinte. A expressão corporal traz ao contador um resultado satisfatório em sua atuação, pois os gestos cadenciam os fatos na narrativa, fazendo com que o ato de narrar tenha sentido. Outro componente fundamental para a *performance* é o olhar. É com o olhar que o contador convida o ouvinte a fazer parte da história, sensibilizando-o e envolvendo-o durante a contação.

Não podemos deixar de mencionar a pausa, uma suspensão da fala com o objetivo de intensificar o efeito e ampliar o impacto do que acabou de ser dito. É a instauração de um tempo para a plateia respirar ou pensar no que acabou de ouvir, tempo para a construção da imagem mental. Por isso, no teatro, toda e qualquer pausa numa história tem que ser uma pausa preenchida, cheia de significações, como uma emoção que fica pulsando no ar, mesmo no silêncio. Normalmente uma pausa é breve, enquanto o silêncio tem duração maior (SISTO, 2012). Por último, o clima, um dos mais perspicazes para o contador, “pois nenhuma história tem o mesmo clima do início ao fim” (SISTO, 2012,

p. 52).

Destacamos esses componentes para mostrar que contar histórias não é tão simples como parece. Mesmo o foco sendo a história, o narrador precisa dessas qualidades para torná-la mais real. Sherazade, Chicó, Tia Nastácia e todos os contadores tradicionais e contemporâneos conhecem esses recursos intuitivamente ou aprenderam a exercitá-los durante sua experiência de vida. A arte de contar histórias depende do poder de sedução do contador, resultante das relações que ele, ao contar, estabelece com a vida dos ouvintes. Tendo isso em conta, abordaremos a arte de contar no contexto escolar, lembrando que nada vale a intenção, se o ouvinte não souber se deixar conduzir pelas histórias.

4 A contação de histórias na escola: espaço de aprendizagem

Gradativamente a contação de histórias no seio familiar perdeu espaço, seja porque os pais não têm tempo para os filhos devido ao excesso de trabalho, seja porque existem muitos meios tecnológicos ao dispor das pessoas. Abramovich (2009, p. 16) afirma que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho [...] infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Desse modo, o interesse por histórias e por literatura deve ser iniciado logo nos primeiros anos de vida da criança. O contato com os livros desenvolve o imaginário, levando a criança a vivenciar experiências e a desenvolver habilidades leitoras para compreender os fatos sociais e criar expectativas para a vida. “É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica” (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

As histórias são um campo fértil dentro da escola: desenvolvem a linguagem, criam possibilidades e estimulam a concentração do aluno. Por mais simples que possam parecer, elas transmitem algo a mais e organizam o discurso na memória. Nesse viés, a escola é o órgão-síntese dos valores da sociedade e tem, portanto, a responsabilidade de oferecer um ensino transformador e emancipador.

O professor é o mediador desse ensino, capaz de favorecer uma aprendizagem de qualidade. Por meio das histórias, ele leva os alunos a aprenderem a se expressar oralmente, construindo potencialidades intelectuais para sua formação.

Para falar das práticas pedagógicas do professor, deve-se considerar a relevância da leitura no ambiente escolar, mesmo diante da dificuldade de despertar o deleite dos alunos pela leitura e literatura, em virtude de uma concorrência desleal: os meios tecnológicos. Nesse sentido, é necessário entender que o educador é o facilitador, responsável por estimular a curiosidade e a imaginação do ouvinte. Ademais, a leitura é compromisso de todos que participam do processo educacional. Nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 47) mostram pontos importantes para a aquisição da leitura no ambiente escolar:

1. Ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
2. Estimular o desejo de outras leituras;
3. Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
4. Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
5. Aproximar o leitor dos textos favorecendo condições para a leitura.
6. Possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre fala e escrita.

Todos esses pontos podem ser desenvolvidos por meio da literatura e da contação de histórias no cotidiano escolar. Esses dois componentes agregados podem auxiliar na formação do leitor, visto que despertam a imaginação, trabalham a concentração, ensinam princípios, modificam a estrutura social do futuro e formam cidadãos com consciência social e moral, capazes de transformar o lugar onde estão inseridos. Riter comenta que

a escola deve propiciar a qualificação deste leitor, possibilitando que ele possa, na interação com a palavra literária, crescer como pessoa à medida que atua criticamente sobre o texto, sendo capaz de se transformar e de transformar a realidade que o cerca, atuando de forma cidadã (RITER, 2009, p. 63).

É evidente que a literatura e a contação de histórias ultrapassam as fronteiras do imaginário do aluno, pois a ação pedagógica desenvolve habilidade leitora imaginativa e crítica. O que vemos, todavia, é o professor utilizando o texto literário não como objeto de valor estético, mas como desculpa para outros tipos de estudos. Nesse sentido, temos que pensar como a escola, instituição que “forma” leitores, tem avaliado o texto literário na sala de aula, tendo em vista que a literatura algumas vezes fica fora das discussões pedagógicas.

Entendendo a contação como uma atividade de criação, o professor deve utilizar estratégias para mostrar suas emoções: gestos, expressões vocais, manifestações corporais e mímicas, para dar vida às histórias de modo que os alunos possam partilhar dessa troca de experiência. Assim, quando ensinamos ao aluno o prazer de criar e de colocar a realidade em movimento, oportunizamos o desenvolvimento de sua capacidade expressiva e artística.

É importante esclarecer, nessa perspectiva, que um contador de histórias não é necessariamente um ator, mas que ele pode apropriar-se da riqueza dos jogos teatrais para exercer com qualidade a *performance* no ato de contar uma história. Para Coelho (1991), a arte de contar histórias abrange técnicas que dependem de certa tendência “inata”, mas que podem ser desenvolvidas, cultivadas, desde que se saiba a importância da história para os ouvintes. A esse respeito a autora afirma que

a força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos (COELHO, 1991, p. 11).

Desse modo, o professor que insere a contação de histórias na sala de aula deve se apropriar de técnicas e formas de contar, embora compreendamos que não exista um manual a ser seguido, pois o contador cria e recria suas histórias fazendo uso de seu conhecimento para adquirir sua própria cultura.

Por fim, nossa proposta é provocar uma discussão para que o leitor não deixe a chama do imaginário apagar, pois o tempo das cadeiras na calçada ou das rodas ao redor da fogueira foram relegados ao plano da saudade. O tempo é de lembrar e de ensinar valores às crianças e jovens, para garantir que as histórias continuem iluminando os caminhos daqueles que seguem guardando suas palavras na memória ou nos livros que chegam ao conhecimento do leitor.

4.1 Como os alunos se tornaram contadores de histórias

Figura 1: “Projeto de contação de histórias”



Fonte: Arquivo pessoal (21/11/2016).

Dentro de cada um existe um contador de histórias, pois quando ouvimos a frase “Era uma vez...”, imagens e expectativas são criadas e acrescidas com sentimentos. É só escutar e mobilizar o imaginário, já que a contação de histórias não é só um espaço para entretenimento, mas para corroborar com a formação leitora do ouvinte. E quando falamos em formação leitora, relembro que passei a ser protagonista e

não figurante desse cenário ainda no curso de Letras/Literatura, quando participei do Projeto de Extensão “Contar histórias: ai que saudade que tenho!”, coordenado pela professora Maria Georgiana dos Santos Pinho e Silva. O projeto foi a mola propulsora que estimulou a vontade e o prazer de levar para a sala de aula o universo literário através das histórias. A contação de histórias, no âmbito da sala de aula, é um dos recursos que estão na mão do professor para fazer com que seus alunos se aproximem da leitura (SISTO, 2012).

O que trazemos para partilhar é a minha experiência como educadora e contadora de histórias em busca de espaço e vivências para manifestações artísticas culturais na escola Estadual Cícero Vieira Neto. Em 2016, iniciei um projeto de contação de histórias intitulado “Eu conto e reconto minhas histórias”, com quatro turmas, duas do 8º e duas do 9º ano. No projeto, priorizei não só as fábulas e os contos, mas também as lendas e os mitos regionais, para que essas narrativas pudessem sair do anonimato, já que são a opulência de um povo constituindo-se em um dos mais argêntios patrimônios de uma sociedade.

Enxergamos na contação de histórias o caminho para exercitar a alteridade e construir conhecimentos literários, já que a literatura é uma disciplina pouco apreciada pelos alunos. Durante uma roda de conversa com as turmas, foi feito um diagnóstico para saber se gostavam de histórias e se estariam dispostos a participar do projeto que oportunizaria aos alunos contar e ouvir.

A princípio, não foi nada fácil, porque houve resistência por parte de alguns alunos. Eles não gostavam de ler e tinham vergonha de falar em público. Aos poucos fomos trabalhando a leitura de histórias e reformulando pesquisas teóricas e práticas para dialogar com mais resultado na sala de aula. Iniciei as leituras e solicitei que os alunos reescrevessem as histórias no caderno com o título “Eu conto e reconto minhas histórias”. O objetivo do trabalho foi despertar o hábito de ler e contar histórias, para que eles pudessem estabelecer juízo crítico concernente a suas escolhas em relação às histórias que desejavam ler.

O projeto foi desenvolvido duas vezes por semana em cada turma, na segunda e sexta-feira. Ficou à disposição dos alunos um baú com livros variados e toda vez que o abríamos eles escolhiam uma leitura diferente. Ao término, trocavam os livros com os colegas e, em seguida, contavam as histórias.

O trabalho foi motivador, porque o campo da pesquisa se instituía na minha experiência profissional como leitora e contadora de histórias. Os alunos passaram a ter o hábito de ler toda semana em sala de aula. Fomos mais além com o projeto e começamos a organizar rodas de contações de histórias na escola e outras turmas foram convidadas a escutar as histórias pelos alunos-contadores.

Meu desafio enquanto educadora é lutar por uma educação autônoma, em que o aluno se perceba como sujeito da sua aprendizagem, sendo capaz de intervir na realidade. Nessa perspectiva, descobrimos o quanto as histórias podem estimular a imaginação, aumentando o interesse pela aula, favorecendo a compreensão e a reflexão sobre o mundo. Foi nesse sentido que, ao desenvolver a aprendizagem da leitura e a arte de contação de histórias nas turmas eleitas, despertou a contadora de histórias que estava adormecida dentro de mim e de cada aluno.

Percebemos também que a contação de histórias faz com que o aluno desenvolva o pensamento crítico e criativo, amplie suas potencialidades e melhore seu rendimento escolar, aperfeiçoando-se tanto como estudante, quanto como indivíduo. “A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem” (BAMBERGUER, 1995, p. 13).

Os alunos contavam histórias lidas: eram contos de fada, contos de terror, suspense, lendas indígenas, lendas urbanas, mitos, etc. É nesse panorama que a contação de histórias torna-se um momento mágico e prazeroso para compartilhar as histórias contadas pelos pais, avós, tios, etc. O professor se apropria dessa bagagem cultural que os alunos têm e a transforma num formidável recurso para a formação do aluno leitor. Ao ler esses tipos de texto, os alunos vivenciam sua prática

cultural, garantindo a continuação da leitura e, por conseguinte, o hábito, para que venham a se tornar leitores literários.

Seja lá por que razão, na escola onde atuo não há esse olhar para a prática da contação de histórias na sala de aula. Talvez seja em decorrência de uma concepção ultrapassada segundo a qual o papel da leitura é instrumentalizar o aluno para a vida futura, isto é, para ler e escrever quase sempre em provas, testes, questionários e para aprender a gramática. Desse modo, essa estratégia tão valiosa é desprezada pela grande parte dos docentes.

Talvez ainda não seja do conhecimento de todos que tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano. Independentemente de conhecermos a cultura de onde as histórias surgem, elas produzem um determinado efeito em cada um de nós. Por isso, a aplicação de uma metodologia que auxilie a aprendizagem dos alunos deve partir do professor que quer mudar suas experiências na sala de aula. Nas palavras de Benjamin, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (1994, p. 201). Mais do que nunca essa experiência deve ser experimentada por crianças, jovens e adultos.

O trabalho com a imaginação pode manter viva a literatura que não tem tido seu real valor na escola. Tanto a literatura como a contação de histórias abrem as portas e as janelas do universo cultural e imaginário do aluno por meio de situações que provocam o riso, a perplexidade, o deslumbre. Contar histórias é percorrer um caminho de infinitas descobertas: “Os alunos necessitam que alguém mostre a eles o caminho da leitura, indique títulos, revele o prazer que as palavras possuem e todo o universo que as páginas de um livro escondem” (RITER, 2009, p. 57).

Esse foi o caminho que percorremos para inserir os alunos no universo da literatura e da arte de contar histórias. Através de dinâmicas e vivências procuramos despertar o contador de histórias que existe dentro de cada um, motivando a leitura e a capacidade expressiva, oportunizando a discussão sobre valores e sobre como são vividos

pelos alunos. Nessa perspectiva, recordamos que nos dias de contação de histórias alguns alunos não frequentavam as aulas, entretanto, no decorrer das atividades, eles foram aos poucos se integrando às rodas de contações de histórias. A desinibição, o ato de narrar, a expressão corporal, o ato de ouvir histórias são ingredientes necessários não só para o aprendizado, mas para um encontro fecundo com a diversidade cultural, oportunizando a discussão sobre a cultura, a diferença, o preconceito, a inclusão social, e favorecendo a consciência crítica dos alunos. Esses aspectos foram primordiais para o aprendizado e a interação com o grupo.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas muitas rodas de contações de histórias na Escola Estadual Cícero Vieira Neto, tudo registrado com máquina fotográfica e filmadora. Para obter êxito no desenvolvimento das atividades, adotamos dois critérios. Primeiro, com auxílio da professora titular, foi realizada a seleção das histórias pertencentes aos diversos gêneros literários: contos, fábulas, mitos e lendas. Segundo, foram dadas as orientações e realizada a preparação do aluno para contar as histórias. Esse último critério foi mais difícil, pois para contar o aluno deveria compreender as partes que constituem uma narrativa (introdução, desenvolvimento, clímax, desfecho), para assim transmiti-la com segurança ao ouvinte, atentando-se aos pontos emocionantes da história, com ritmo adequado, pausas de suspense, utilização adequada do silêncio, clareza, olhar voltado para os ouvintes e movimento corporal para ilustrar e enriquecer a narrativa.

Além disso, foram utilizadas algumas estratégias trabalhadas em sala de aula, como estudar a história para poder contá-la sem decorar; focar o olhar nos ouvintes, a fim de criar um vínculo entre o contador e o público; trabalhar a voz, instrumento primordial para contar de forma clara e agradável; por fim, trabalhar os gestos, fundamentais para prender a atenção do ouvinte, mas que, utilizados sem objetivos podem dispersar a atenção e fazer a história perder o seu encanto.

Com a experiência, chegamos à conclusão de que é preciso apreciar não somente os aspectos objetivos das composições narrativas, mas a significação dos símbolos. Aprender com esse material rico

requer uma propriedade interior, uma disposição interna para perceber outros pontos de vista, tais como revelam as histórias. Ademais, acreditamos que qualquer prática metodológica seja importante, o professor só precisa expor com clareza os objetivos que pretende alcançar. Foi assim que obtivemos resultados significativos na aprendizagem dos alunos que fizeram parte do projeto “Eu conto e reconto minhas histórias”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de contar histórias ecoa desde as sociedades antigas, como uma forma de transmitir oralmente os saberes, os valores e os costumes acumulados pelas gerações, preservando e mantendo vivas as histórias de uma sociedade. Nesse contexto, o contador de histórias tinha um valor decisivo, pois difundia e conservava o conhecimento construído, sempre ocupando uma posição de destaque e respeito dentro da sociedade. Assim sendo, este trabalho teve como propósito verificar porque a contação de histórias, sendo um campo fértil para a formação do leitor, não encontra espaço no ambiente escolar nos dias atuais.

Desse modo, ao término do trabalho não tivemos dúvidas: percebemos que as histórias podem ser uma forte aliada do professor para trabalhar aspectos como o imaginário, o desenvolvimento da linguagem, o vocabulário, a disciplina, o senso crítico e a diversidade cultural. Minha experiência como professora e contadora de histórias ajudou no desenvolvimento deste trabalho, porque pude compartilhar minhas vivências no contexto escolar, particularmente no âmbito do projeto de contação de histórias intitulado “Eu conto e reconto minhas histórias”, realizado com turmas de 8º e 9º anos da Escola Estadual Cícero Vieira Neto, a partir de 2016. Os resultados obtidos foram surpreendentes porque constatamos que a contação de histórias é um instrumento que pode auxiliar o professor na sala de aula, aguçando o gosto dos alunos pela literatura e pela prática.

A tarefa não foi fácil e exigiu um bom planejamento, já que os alunos não tinham o hábito de ler e ouvir histórias. Para que a aprendizagem fosse internalizada pelos alunos, foi basilar pensar o

projeto como forma de melhorar o desempenho em sala de aula. Vale ressaltar que, quando nos referimos à contação de histórias no sentido de aprendizagem, não queremos desconfigurar sua função de imprimir emoção, prazer e imaginação. Por isso, é importante que a escola veja que esse recurso transforma o aprendizado moral, cognitivo e psicológico dos alunos e exerce um papel social e cultural para a constituição da identidade, uma vez que várias temáticas surgem no decorrer das leituras, como preconceito, desigualdade social, inclusão, diversidade cultural. É nessa perspectiva que a escola oportuniza a construção e desconstrução de conhecimentos e estereótipos.

Concluimos que a contação de histórias pode vicejar no âmbito escolar. Sabendo que os meios tecnológicos promovem abalos significativos na sociedade, muitas vezes distanciando o aluno dos livros, nem por isso renunciamos o valor da contação de histórias na contemporaneidade, pois, mesmo com o avanço tecnológico, ela não apenas sobrevive, mas se expande e influencia outras formas culturais. Contar histórias é a expressão mais próxima do homem do nosso tempo, legitimando o passado e o presente, numa espécie de celebração memorial.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. 14. imp. São Paulo: Scipione, 2009.
- BAMBERGUER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Abril, 1995.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
-

CASCUDO, Luis da Câmara. Literatura oral no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1984.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1991.

FREITAS, Sônia Maria. História oral: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Humanitas/USP/Imprensa Oficial, 2002.

HAVELOCK, Eric A. A revolução da escrita na Grécia. Tradução: Ordep José Serra. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEAL, José Carlos. A natureza do conto popular. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003.

ONG, Walter. Oralidade e cultura escrita. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papiros, 1998.

RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTIAGO, Silviano. Nas malhas da letra. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SARLO, Beatriz. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. 3. ed. rev. E ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz: a literatura medieval. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Amálio Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat; Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

“HOJE É DIA DE MARIA”: DA ORALIDADE À TELEVISÃO

*Karen Raylene Silva Souza
Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva*

[...] toda oralidade nos aparece mais ou menos como sobrevivência, reemergência de um antes, de um início, de uma origem.
(Paul Zumthor)

INTRODUÇÃO

No passado, muitas sociedades tinham suas vivências fundamentadas na oralidade, pois essa era a única forma que os povos dispunham para repassar experiências, informações e manifestações culturais às gerações seguintes. O anseio de estudiosos, folcloristas e críticos literários do século XVIII era, nesse sentido, ver os contos populares e as expressões literárias registrados no papel. Porém, foi somente a partir da segunda metade do século XIX que essas manifestações culturais começaram a aparecer no meio impresso.

À vista disso, afirmamos que não há hierarquia entre oralidade e escrita, porque para fazer a leitura de alguns textos é preciso ouvir outros. A própria literatura veio da voz e se fez letra sem deixar de ecoar os antepassados. É nesse sentido que dizemos que nosso vínculo com a oralidade é ancestral, porque a tradição oral foi fator imprescindível para conservar o patrimônio cultural que serviu de fertilizante na formação da identidade cultural brasileira. Exemplificamos esse ponto com a microssérie “Hoje é Dia de Maria” (2005), produção audiovisual construída a partir de vários contos populares. A trama tem uma composição poética que resulta da sua constituição melódica, da fala dos personagens, da ambientação e da relação que estabelece com contos da tradição oral.

O interesse em estudar a microssérie despontou durante a disciplina Literatura Infante-Juvenil, quando participamos de uma mesa-redonda intitulada “O processo da oralidade ao vídeo”. A partir

de então, aspiramos penetrar no “universo” que paira entre a literatura oral e o audiovisual, tendo a finalidade de verificar como a linguagem é remodelada para adequar-se ao novo suporte.

Isto posto, o objetivo do trabalho é mostrar as marcas da textualidade, os traços da linguagem local, a presença de um cotidiano específico e a recorrência de um imaginário regional, com a finalidade de evidenciar aspectos socioculturais que circulam em “Hoje é Dia de Maria”. Trata-se de uma pesquisa descritiva, porque realizou-se estudo, análise e interpretação de fatos do mundo físico (BARROS; LEHFELD, 2007). Em relação à abordagem, a pesquisa é qualitativa, porque “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, com seleção de livros, artigos e sites para a discussão do tema.

Os resultados obtidos estão organizados em três tópicos. No primeiro, direcionamos o olhar para o enredo, os personagens e o cenário da microssérie. No segundo, ampliamos o olhar para mostrar a relevância da tradição oral para a manutenção do patrimônio cultural e a relação que o texto oral estabelece com a televisão. No terceiro, centralizamos o olhar, pois compreendemos a microssérie como uma “obra-prima”, resultado da intertextualidade com contos da tradição oral, do tom poético que pulula nas vozes dos personagens, das expressões regionais, da cultura, do folclore e da crítica à desigualdade social.

Perante o exposto, compreendemos que as linguagens oral e audiovisual têm aspectos interativos, que envolvem a circulação do passado e do presente, da tradição e do novo. Isso comprova que o avanço tecnológico faz as narrativas orais sobreviverem e se expandirem, influenciando outras formas culturais e contribuindo para a preservação de elementos da nossa cultura.

1 Hoje é Dia de Maria: reapresentação dos contos populares

As minisséries ou microsséries são produções que se enquadram no formato de folhetim televisivo e são muito similares à telenovela, entretanto, apresentam curta duração. No Brasil, desde a década de 1980 elas têm sido amplamente produzidas, como exemplos, “Lampião e Maria Bonita” (1982), “Anos Dourados” (1986), “Anos Rebeldes” (1992), “A casa das Sete Mulheres” (2003), “Capitu” (2008) e “Hoje é Dia de Maria” (2005), selecionada para este trabalho.

A microssérie “Hoje é Dia de Maria”, de Luiz Fernando Carvalho e Luís Alberto de Abreu, foi exibida em oito capítulos entre os dias 11 e 21 de janeiro de 2005 pela Rede Globo de Televisão, a fim de comemorar os quarenta anos da emissora. Repleta de elementos simbólicos, contou com a presença de seres inanimados na forma de marionetes, aproximando-se do teatro e do *stop-motion*¹. Esse formato inovador acabou por consagrar o diretor Luiz Fernando Carvalho.

“Hoje é Dia de Maria” nasceu da reunião transposta de contos advindos de raízes orais, dentre eles os compilados por Câmara Cascudo, Mário de Andrade e Sylvio Romero. O defrontar com o conto implica um regresso ao passado, pois é impossível localizar com exatidão sua origem, que provém do ato milenar de contar histórias. Nesse viés, entende-se que o conto é uma sucessão de acontecimentos “de interesse humano: de nós, para nós, acerca de nós: e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada” (GOTLIB, 2006, p. 10). Assim, tais relatos não se limitam à narração de histórias reais, sendo incrementados com fatos fictícios, já que, no conto, realidade e ficção não têm limites.

Pantoja (2012) explica que a microssérie não é uma mera reunião de contos populares, o que a tornaria uma colcha de retalhos carente de coesão, mas uma releitura de contos tradicionais para rememorar o que aconteceu no passado. O conto é uma verdadeira “História Normal do Povo” (CASCUDO, 2014), o que significa que ele possui relação com

1 Recurso de animação produzido através de um conjunto de imagens.

os acontecimentos e vivências de um povo e inclui em sua constituição fatos de expressividade marcante.

Isto posto, a eleição da microssérie “Hoje é Dia de Maria” objetiva mostrar que o processo de releitura de um texto oral para a televisão mantém as marcas da textualidade, os traços da linguagem local, a presença de um cotidiano específico e a recorrência de um imaginário regional, além de evidenciar aspectos socioculturais que circulam no texto. Levando isso em consideração, faremos, na sequência, uma breve apresentação da obra para melhor situar o leitor.

1.1 Conhecendo o enredo

O enredo gira em torno de uma menina chamada “Maria”, interpretada por Carolina Oliveira. Maria ficou órfã de mãe com aproximadamente dez anos de idade. Desde cedo, aprendeu os deveres árduos da vida, tendo que trabalhar nos afazeres domésticos e da roça para ajudar o pai, que passou a viver em tristeza profunda após perder a esposa e instigar os filhos a saírem mundo afora.

O que transformou a vida feliz de Maria em sofrimento foi a morte da mãe. Outro aspecto que fica subentendido logo no início das desventuras de Maria é uma manifestação de violência sexual – aparentemente não consumada – por parte do pai. Mas isso não é tudo. Na vizinhança, havia uma viúva que procurava agradar a Maria para conquistar seu pai. Como é possível observar no diálogo abaixo, a menina acabou sugerindo que o pai se casasse com a velha:

– Eu tava querendo le perguntar porque causa que o nhôr pai... num ajusta casamento quaquela viúva dali? [...] – E por que haverá? / – Ahhh! Mode de que ela é boazinha contenteira, pois inté me deu mér pra cumê nhôr pai! / – Agora a tarzinha te dá mér? Pois a despoi mia fia ela há de te dar fér! (HOJE..., 2006).

O casamento ocorreu e a menina passou a ser tratada como escrava pela madrasta. Vale abrir um parêntese para dizer que o trabalho realizado por Maria se configura como trabalho infantil,

rejeitado pela legislação brasileira, que proíbe terminantemente o trabalho para menores de 14 anos. Essa triste realidade levou a menina a fugir de casa em busca de um tesouro que imaginava estar escondido depois da “terra de lonjura”, em destino às “franjas do mar”. O pai, amargurado pelo sumiço da filha, decide procurá-la. Logo depois, a madrasta e sua filha Joaquina se lançam na estrada, julgando que pai e filha tivessem um acordo.

Em suas andanças, Maria conhece muitas figuras, como o maltrapilho, o atrapalhado Zé Cangaia, os retirantes, as crianças carvoeiras e o “demo capivara” – o diabo Asmodeu. Este passa a tentá-la e, após sucessivas tentativas e falhas, consegue efetivar sua maior malvadeza: tirar a infância de Maria, figurativizada por meio da menarca, transição de menina para mulher. Apesar disso, Maria não perde a inocência, uma de suas características mais encantadoras.

Adulta, Maria conhece o amor, mas vive a sina de só poder vivenciá-lo durante a noite, pois seu Amado está sob um encanto que o transformara em homem-pássaro. Incomodado com esse amor, Asmodeu interfere novamente: faz Maria voltar no tempo, devolvendo-lhe a infância de quando a mãe era viva e os irmãos ainda estavam em casa. Logo em seguida, o diabo percebe que falhou e decide mais uma vez estragar a felicidade da menina, fazendo com que surjam situações difíceis. A menina, porém, consegue vencê-lo e assim retornar ao sítio. Com o passar dos dias, ali chega um ciganinho. Os dois passam a brincar e a conversar e de repente Maria percebe que o menino é o Amado. Os dois partem juntos pelo mundo e finalmente encontram as “franjas do mar”.

A microssérie faz refletir sobre temas presentes na atualidade, como gênero feminino, abuso e violência sexual, trabalho infantil, vida precária no sertão nordestino. Também faz refletir sobre o papel das novas tecnologias na apresentação de histórias como a da protagonista, mostrando-as de modo real e mantendo, ao mesmo tempo, a presença de um imaginário coletivo. Ademais, a produção foi pensada e construída para propiciar um ambiente inovador e harmonioso, fazendo referências a obras de arte de grandes artistas, como Portinari. Vejamos

um pouco sobre esse cenário na sequência.

1.2 Conhecendo o cenário

Segundo Casarin (2008), os profissionais do audiovisual atualmente sofrem um engessamento decorrente das requisições do mercado e da bilheteria, o que resulta em criações mecânicas e repetitivas. A autora salienta, nesse viés, que o fato de a microssérie ter sido dirigida por Luiz Fernando Carvalho proporcionou a criação de um novo estilo, marcado pela recorrência à luz para dar forma e vida a corpos inanimados e pela referência a obras de Portinari.

Figura 1: “Os Retirantes”, de Cândido Portinari.



Fonte: https://youtu.be/d3TO6_hpTBg.
Acesso em: 06.06.

Figura 2: Os últimos retirantes de “Hoje é Dia de Maria”.



Fonte: <https://youtu.be/0SeBvbeZDtg>.
Acesso em 06.06.17.

Na figura 1, temos a obra “Os Retirantes” (1944), de Portinari, que serviu de inspiração para a produção do cenário em “Hoje é Dia de Maria”. O artista retrata pessoas magras, deformadas, que vivenciam um cotidiano de sofrimento, fome e miséria. Nas duas figuras, há uma mesma representação da realidade adversa enfrentada por migrantes que deixam sua terra na perspectiva de uma vida melhor. Na microssérie, expõe-se de modo imperativo essa realidade quando se

inserem os sem-terra, os mendigos, os camponeses e as crianças carvoeiras. As duas figuras tecem, portanto, uma forte crítica à realidade social brasileira.

Nesse cenário desenvolve-se a trajetória de Maria, fazendo pensar na jornada da vida que é o crescer. O deslocar-se na trama ocorre no interior de um ambiente que rememora o nordeste brasileiro, embora a localização seja indefinida: “Luiz Fernando Carvalho menciona em entrevistas o berço de Maria como o ‘Brasil profundo’, espaço não geográfico, idílico, em que ele acredita germinar as raízes identitárias nacionais” (REDE GLOBO apud PANTOJA, 2012, p. 122). Pantoja esclarece que o ambiente alude a um sertão profundo, onde o caminhar é penoso, a seca é extrema e a estrada é longa. Talvez por isso a opção por um campo estético inspirado na linguagem dos sonhos.

As gravações foram realizadas em uma grande cúpula na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. O espaço possuía abrangência de 360 graus, característica que permitiu representar o globo terrestre como o caminhar infindo de Maria. Além disso, havia no ambiente cenográfico um painel cuja pintura, feita à mão, sofria constantes alterações, para representar novos ambientes. O painel possuía 1.70 metros de largura e 10 metros de altura, dando efeito de profundidade às cenas. O solo era de terra, sem adição de concreto (NAKAGAWA, 2005).

Figura 3: O cenário da microssérie.



Fonte: <https://www.youtube.com.br>. Acesso: 23 maio 2017.

Vale destacar a adoção de artefatos reciclados para a produção do cenário, bem como a recuperação de refletores advindos do antigo Teatro Fênix. Nesse sentido, só foi possível apresentar um espaço inovador na microssérie devido à projeção de um espaço artificial criado para compor e referendar a teatralidade, que envolveu o gestual, o vocal e a representação, em um jogo performático estabelecido na trama e realizado com maestria pelos atores.

Quando se fala em *performance*, vem à tona a obra de Zumthor (2007). As considerações do autor são pertinentes para nós, uma vez que o conjunto que envolve a *performance*, na trama, não depende somente do corpo, mas também do espaço, contexto no qual se insere. Por esse motivo, não devemos considerar o ator como único elemento para a efetivação do caráter teatral, dado que o “mundo” recriado por meio de recursos cênicos, performáticos, sonoros e visuais repletos de minúcias favoreceu a ocorrência de eventos da ordem do fantástico e a configuração de personagens cheios de encanto e magia.

Hauschild (2007) pontua que o encanto da microssérie se manifesta dentro do ar de ingenuidade que faz parte da protagonista e de toda a trama. Esse encanto paira sobre a singeleza dos recursos empregados e se funda no espírito popular que inspira a obra. A seguir, veremos como o diálogo dos personagens mostra essa teatralidade viva e colorida, popular e literária.

1.3 Conhecendo os personagens

A história da pequena Maria é uma história antiga. Sua reprodução, porém, se deu sob um novo molde, algo determinante na criação dos personagens, levando em consideração o jogo entre características reais e imaginárias (SOUZA, 2007). Nesse sentido, a trama é permeada por personagens plurais, resultado do contato com obras riquíssimas advindas da oralidade. Segundo Brait (2006), as personagens não existem fora da palavra, o que nos leva a afirmar que o produtor, com sua sensibilidade, construiu cada personagem obedecendo a determinados padrões que só o texto pode fornecer. São as emoções, a fala, o sotaque, as vestimentas, enfim, cada personagem

criado e desenvolvido junto com o enredo.

Desse modo, iniciamos com a apresentação da protagonista da microssérie: Maria, uma criança doce e astuta que, por causa de um sonho, sozinha se envereda por caminhos nunca antes percorridos. Como muitas brasileiras, ela é uma menina pobre e sofrida. Órfã de mãe, a menina carrega em seu íntimo o anseio de conhecer o mar. Sua feição nos remete à ingenuidade, ao recato, à pureza e à bondade que tem dentro de si. Isso explica a ajuda despretensiosa que ela sempre oferece aos outros.

Com o avançar da história, Maria se transforma em mulher adulta. Embora ainda transtornada pela perda da infância, Maria adulta é bonita e atraente. Isso, porém, não significa que ela tenha abandonado sua pureza de coração, uma vez que ela consegue encantar todos ao seu redor. Desse modo, mesmo de forma não intencional, Maria desperta o amor nos homens.

Figura 4: Maria criança, vivida pela atriz Carolina Oliveira.



Fonte: <https://www.google.com.br>. Acesso: 20 mar. 2017.

Figura 5: Maria adulta, vivida pela atriz Letícia Sabatella.



Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>. Acesso: 20 mar. 2017.

As figuras 4 e 5, na página anterior, ilustram dois momentos marcantes da história: a fase infante, ingênua e meiga de Maria, e a fase

adulta, momento de perda da infância. Nesse ínterim, há o rompimento da feição infantil e a continuação dos sofrimentos causados por Asmodeu, o demo que persegue Maria.

Na figura 6, a seguir, o diabo Asmodeu. Segundo Paiva (2005), tomar posse das sombras das pessoas faz parte de uma de suas obsessões, como se houvesse nele o desejo de se apossar do corpo e alma da personagem. Nesse viés, não se pode pensar em sombra sem pensar em luz, o que leva à dialética dos princípios diurno e noturno que regem a imaginação de “Hoje é Dia de Maria” (PAIVA, 2005).

Figura 6: Asmodeu, interpretado pelo ator Stenio Garcia.



Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>. Acesso: 20 mar. 2017.

Na figura 7, abaixo, a figura do pai de Maria, um homem pobre e sofrido que representa a face do homem do sertão, marcada tanto no falar como no agir do personagem. Trata-se de um homem que segue com lamúrias e solidão a jornada sobre a terra árida e sob o ardor do sol. Sai em busca de seu objetivo maior e procura viver e nutrir de sonhos o seu coração. Seu maior anseio é reencontrar a filha outrora perdida para as circunstâncias da vida.

Figura 7: O pai de Maria, interpretado pelo ator Osmar Prado.



Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>. Acesso: 20 mar. 2017.

Na figura 8, a seguir, a figura da madrasta de Maria e da filha Joaquina, inocente e fiel acompanhante da mãe. A madrasta faz jus ao epíteto, pois é a responsável por muitas infelicidades vivenciadas pela protagonista.

Figura 8: A madrasta, interpretada por Fernanda Montenegro e Joaquina, filha da madrasta, interpretada por Taynná Pina.



Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>. Acesso: 20 mar. 2017.

Na figura 9, Amado, o homem-pássaro. Ele representa a impossibilidade da experiência amorosa, pois está sob o jugo de um encanto que não lhe permite ser humano integralmente: durante o dia é pássaro; e, à noite, homem. Na trama, Amado é o fiel acompanhante do caminhar de Maria criança: “sou aquele que velei seu sono e segui seus passos. E não vi encanto em voar livre no espaço, nem em estar perto do manto das estrelas, nem no canto dos pássaros nas manhãs” (HOJE..., 2006).

Figura 9: Amado, o homem-pássaro, interpretado por Rodrigo Santoro.



Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>. Acesso: 20 mar. 2017.

Outro recurso foram os bonecos do renomado grupo de teatro Giramundo, criado em Belo Horizonte em 1970. A utilização de bonecos com feições imaginárias e fantasiosas colaborou para a construção da crítica social. Foram representadas, assim, figuras questionadoras, como os sem-terra e os defuntos devedores, e outras que inserem na trama sujeitos alocados às margens da sociedade: os camponeses, os mendigos, os meninos carvoeiros, os irmãos saltimbancos e os retirantes.

Como visto, a microssérie “Hoje é Dia de Maria” não é um mero programa de entretenimento, mas um programa que faz o telespectador

sensível refletir a respeito da pobreza e da desigualdade social presentes ao longo do processo histórico brasileiro. Nesse sentido, a microssérie apresenta temas abrangentes e complexos e dá margem a muitos enfoques, distintos ou complementares ao que é proposto neste trabalho.

2 Do oral à TV: um traçado possível

As relações entre as artes visuais, a mídia eletrônica, a música e a literatura passaram a despertar significativamente o interesse de muitos estudiosos e críticos, de modo que hoje a literatura é uma das principais fontes de inspiração para o meio cinematográfico e midiático. “Hoje é Dia de Maria” é fruto dessa simbiose, uma vez que, adaptada e recriada a partir de várias narrativas orais, apresentou-se ao público em formato audiovisual, como produção inédita. Tudo graças à gama de aparatos tecnológicos existentes na contemporaneidade, que acabam propiciando que tais recriações alcancem uma composição singular em um formato harmonioso, pertinente à veiculação televisiva.

Isto posto, verifica-se que o conteúdo oral inspirou e determinou a produção da microssérie, pois os produtores buscaram na palavra falada a “matéria” para composição. Pode-se dizer, assim, que a oralidade é a ferramenta que propicia a arte através de um conjunto de aspectos, como entonação e *performance*, que conecta os envolvidos: “Transmitir através da oralidade é um ato extremamente minucioso e performático, no qual compartilham-se saberes entre o narrador e o ouvinte” (SEIDL, 2011, p. 2).

Nesse contexto, é importante observar que a oralidade é antecessora da escrita e que ambas se complementam, não havendo superioridade de uma sobre a outra. Sendo assim, a prática da oralidade não deve ser tomada como sinônimo de analfabetismo, haja vista que, conforme Zumthor (2010), ela é realizada por alguém avaliado como detentor do conhecimento e seu portador de direito, o que lhe confere “status” de autoridade: “toda comunicação oral, como obra da voz, palavra assim proferida por quem detém o direito ou se lhe atribui, estabelece um ato de autoridade: ato único, nunca reiterável

identicamente” (ZUMTHOR, 2010, p. 31). A esse respeito, o autor ainda comenta que

a obra transmitida na *performance*, desenrolada no espaço, escapa, de certa maneira, ao tempo. Enquanto oral, não é jamais reiterável: a função de nossa mídia é de suprir essa incapacidade. Uma reprise sempre é possível; de fato, é excepcional que uma obra não seja objeto de várias performances: ela não é [...] nunca a mesma (ZUMTHOR, 2010, p. 275).

Em relação à reiterabilidade, Zumthor (2010) confirma que reproduções idênticas são inviáveis, ainda que a mídia se configure como proposta para suprir tal incapacidade de reiteração. Uma obra oral está atrelada à *performance*, que engaja o indivíduo por inteiro, fazendo com que a narrativa jamais seja a mesma. Em outros termos, disposições psíquicas do ouvinte e aspectos circunstanciais tendem a afetar a “leitura” e a recepção da obra, mesmo havendo reprises.

Ainda nesse viés, é curioso notar que a “mensagem oral se oferece a uma audição pública; a escritura, pelo contrário, se oferece a uma percepção solitária” (ZUMTHOR, 2010, p. 41). Apesar de possuírem características que as diferenciam entre si, cultura oral e cultura escrita não se sobressaem uma à outra, antes se complementam de maneira produtiva:

A oralidade e a cultura escrita individualizam-se ao serem contrapostas, mas é um erro polarizá-las, vendo-as como mutuamente exclusivas. A relação entre elas tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos de cultura oral – e outra (dimensão) contemporânea, à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, uma vez que é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa as atividades da vida cotidiana. (HAVELOCK, 1977, p. 18 apud ALCOFORADO, 2006, p. 3).

Voltando-nos à microssérie em análise, identificamos expressões coloquiais que remetem aos falares regionais, dando-lhes realce por efeito da poeticidade e de um estilo de linguagem característico dos cordéis nordestinos: “Arre, que tanto pedido, desse demo capivara /

Num tem quem cuspa pra cima, que não lhe caia na cara... / Quem a paca cara compra, pagará a paca cara... (HOJE..., 2006)”². Diante disso, “pode-se dizer que a porta de entrada para a literatura oral na microssérie é a interface do programa com o universo popular” (PANTOJA, 2012, p.132).

Nessa linha de reflexão, observamos a “matéria” valiosa que embasou a microssérie: a voz, que, no transcurso do tempo, serviu como o instrumento de maior importância aos homens, por propiciar o desenvolvimento de muitas artes, como a de contar histórias. De acordo com Zumthor,

na situação de oralidade pura, [...] entre populações ditas primitivas, a “formação” se opera pela voz, que carrega a palavra: a primeira “transmissão” é obra de um personagem utilizando em palavra sua voz viva, que é, necessariamente, ligada a um gesto. A “recepção” vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um ato único de participação, copresença, está gerando o prazer. Esse ato único é a *performance* (ZUMTHOR, 2007, p. 65).

O autor elucida de modo muito eficaz a questão da oralidade, uma vez que as populações primitivas alcançaram a formação por intermédio da voz, concebida como ato vivo. A oralidade envolve recepção e transmissão, ocorrência participativa que gera prazer. Desse modo, pode-se dizer que a oralidade possui relação íntima com a *performance*, como veremos melhor na sequência.

2.1 Televisão e transformação: imagem, som e movimento

Com o advento tecnológico, o acesso às informações, especialmente nas últimas décadas, tornou-se relativamente mais simples. Um exemplo de ocorrências revolucionárias do mundo contemporâneo é o cinema, “arte jovem, que nos trouxe um novo conceito de tempo, [...] o cinema é o gênero mais estilisticamente representativo da arte contemporânea” (HOLLANDA, 1978, p. 17).

² Uma das falas de Maria ao duelar, por meio de versos trava-língua, com o diabo Asmodeu, a fim de recuperar a sombra do amigo atrapalhado, Zé Cangaia.

Outro exemplo é a televisão, que “por ser um veículo polissêmico (transmite som, palavra escrita e falada e imagens em movimentos) sofreu também influência do cinema, já que é constituída por planos, cenas e seqüências” (PAIM, 2009, p. 5) e subsiste essencialmente sob a constante proposição de inovar.

Assim, é possível trazer uma infinidade de conteúdos inspirados em expressões literárias para o meio televisivo, o que acaba resultando na produção de seriados, novelas e filmes. Para tanto, os produtores engendram-se por “caminhos um tanto misteriosos (como toda criação) na passagem da linguagem literária para a linguagem cinematográfica” (HOLLANDA, 1978, p. 15), sendo factível falar de uma simbiose entre o “esquema lítero-audio-visual”.

A respeito dessa simbiose, muitos trabalhos criados a partir da inspiração literária tiveram como base para composição lendas, contos e romances, como exemplo, “Senhora”, “Ciranda de Pedra”, “Grande Sertão: Veredas”, “O Auto da Compadecida”, “Capitu” e outros. Foi o que também ocorreu com a microssérie “Hoje é Dia de Maria”, que nasceu a partir do apoderamento de um conteúdo literário, apresentando-se como resultado positivo da relação entre Literatura, Cinema e TV:

Os meios de comunicação têm o poder de transformar uma obra literária em superprodução cinematográfica, divulgando-a e ao mesmo tempo transformando-a em narrativas triviais. Às vezes, ao assistirmos a um filme, temos a impressão de que já o vimos antes ou presenciamos uma de suas melhores cenas anteriormente. Isso porque a literatura tem fornecido estruturas profundas que a produção cinematográfica não consegue disfarçar em suas estruturas de superfícies, tornando-se inegável a existência de um contínuo diálogo entre esses dois veículos de comunicação (ARAÚJO, 2011, p. 1).

Considerando o que comenta Araújo (2011), é plausível a transposição realizada para compor “Hoje é Dia de Maria”, visto que transpor uma obra envolve processos sutis até se chegar a um resultado audiovisual adequado para a veiculação televisiva. A respeito dessa mídia, Balogh observa que, “além de alcançar públicos impensáveis

nas manifestações artísticas e comunicacionais prévias, a TV tem uma permanência poderosa nos lares e no cotidiano das pessoas” (2002, p. 25), envolvendo e influenciando no modo de pensar, vestir, falar e agir dos telespectadores. A linguagem e o aparato audiovisual constituem, desse modo, uma poderosa ferramenta de produção e transmissão de conteúdos.

Sob essa perspectiva, a microssérie envolve o audiovisual e o literário, relação que existe há muitos anos, antes mesmo de vir a se estabelecer a questão dos direitos autorais sobre as produções. Os produtores e cineastas simplesmente apoderavam-se das produções literárias, veiculadas ou não nos livros, usando marcas e traços do passado e de figuras históricas. Isso ocorreu desde Homero até se chegar ao cinema, por meio da presença do *flashback* e da concepção de que a cronologia é viciosa. De Petrônio, reteve-se o poder que caracteriza o drama da prosódia e a pouca objetividade do discurso. De Dante, a vertigem dos acontecimentos e a rápida facilidade para a troca de assunto. De Boccaccio, a idealização da fábula como entretenimento. De Rabelais, os delírios visuais e a crença de que a arte é tudo o que a natureza não é. De Montaigne, o esforço para registrar a condição humana. De Shakespeare, Cervantes e Giotto, a corporalização do personagem e o poder do trágico. De Stendhal e Balzac, o realismo, a narração *off* e o autor que também é personagem. De Flaubert, a imagem do dramático e o roteiro como literatura. De Brecht, o cinema-teatro e a idealização de que o realismo possui sua hora (FURTADO, 2003).

O ambiente cinematográfico e televisivo sempre trabalhou com a literatura ou com base nela, não só para reproduzir e filmar histórias, mas para manter, de certo modo, os processos de narração. Com isso, é possível estabelecer um paralelo entre os modos de representação da realidade dentro dos âmbitos literário e cinematográfico, uma vez que “o discurso cinematográfico tende, por natureza, a tornar concreto e evidente o sentido alusivo da literatura” (HOLLANDA, 1978, p. 15). Conforme Hollanda, se o discurso literário traduz e racionaliza o mítico, o discurso cinematográfico concretiza o mítico do literário.

Desse modo, a literatura é “fornecedora do alimento” mais rico que os meios televisivos e cinematográficos possuem para saciar o público: o novo e inesperado, como ocorreu com “Hoje é Dia de Maria”, que encantou e seduziu os espectadores, alimentando a necessidade de ter um objeto audiovisual instigador da capacidade humana de devanear e produzir o imaginário (ROCCO, 1991).

Concluímos, com apoio em Rocco, que “adaptar não é copiar, mas reler e recriar com outros olhos um determinado texto” (1991, p. 119). Embora os processos de elaboração de produtos audiovisuais sejam complexos, eles seguem caminhos que levam à experimentação de diferentes sensações e emoções, envolvendo intenso trabalho, principalmente o coletivo.

3 Um diálogo na microssérie “Hoje é Dia de Maria”

Neste tópico, serão abordados aspectos que fazem de “Hoje é Dia de Maria” uma verdadeira obra-prima, sobretudo por agregar a singeleza e o simbólico que advém dos contos populares, objeto de maior inspiração para a composição da microssérie. Nessa linha, identificamos, nas obras de Câmara Cascudo e Sylvio Romero, os contos que inspiraram a microssérie, comprovando, pois, que a intertextualidade permeia toda a trama, entrelaçando a narrativa com textos da tradição oral. Outro ponto a ser destacado diz respeito ao tom de poeticidade presente nos diálogos, o predomínio da linguagem literária, o emprego de expressões com apego regional, a referência à cultura e a forte crítica à desigualdade social.

3.1 Análise da microssérie “Hoje é Dia de Maria”

A microssérie “Hoje é Dia de Maria” tem oito capítulos: “No Sol levante”; “No País do Sol a Pino”; “Em Busca da Sombra”; “Maria Perde a Infância”; “Os Saltimbancos”; “O Reencontro”; “Neva no Coração” e “Onde o Fim Nunca Termina”. O narrador é heterodiegético, porque está na terceira pessoa e não se envolve na trama, apenas narra trazendo ao conhecimento do telespectador a sua versão dos fatos, como em: “Longe, num lugar ainda sem nome, havia

uma pobre família desfeita, e era uma vez uma menina chamada Maria” (HOJE..., 2006).

Ao analisar a microssérie, chegamos à percepção de que alguns contos influenciaram na adaptação, como “A menina enterrada viva”, transposta pelo autor e diretor da microssérie, Luís Fernando Carvalho; “Bicho de Palha” e “Almofadinha de ouro”, constantes na obra de Câmara Cascudo (2014); e “Maria Borradeira”, “A madrasta” e “O Papagaio do Limo Verde”, constantes na obra de Sylvio Romero (1907). Esse entrelaçamento que une uma obra a outras obras tem sido utilizado desde a idade média e corresponde ao que se denomina intertextualidade, “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

Figura 10: “Príncipe no baile”.



Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>. Acesso: 06 jun. 2017.

Na figura, observamos a intertextualidade com o conto “Cinderela”, de autoria dos Grimm. O autor da microssérie recorreu a esse conto para retratar a cena em que Maria foi ao baile da família real. Os pais do príncipe organizaram o baile para receber o filho que esteve por muito tempo desaparecido. Na ocasião, todas as famílias da

sociedade receberam convite para a festa e se alegraram, principalmente ao saber que uma jovem seria eleita pelo príncipe.

Maria casualmente notou o alvoroço da madrasta e sua filha e questionou o motivo do alarido. A jovem então soube do baile e se interessou em participar, porém não tinha o que vestir nem o que calçar. O mascate surgiu e presenteou Maria com tudo o que ela precisava. A jovem foi ao baile e encantou todos os presentes, sobretudo o príncipe. Juntos, eles dançaram até o soar do sino à meia-noite. Nesse instante, Maria escapou deixando para trás um de seus sapatos. A cena comprova que a intertextualidade ocorre de modo explícito, sendo que “a intertextualidade manifestada é o caso em que se ocorre explicitamente a outros textos específicos em um texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152).

Outro aspecto importante é a predominância da linguagem literária, que permeia a composição da trama. Quanto a essa questão, consideremos o que diz Proença Filho (2003) sobre o discurso literário: ele é marcado pela opacidade, oposto da clareza que o discurso comum apresenta, pois em parte a beleza de uma obra é resultante da visão original e do remodelamento da linguagem, como ocorre na microssérie “Hoje é Dia de Maria”, que se constitui de forma ritmada, agregando aspectos melódicos e poéticos a sua constituição. Desse modo, entendemos que “a literatura, na verdade, cria significantes e funda significados” (PROENÇA FILHO, 2003, p. 39). Portanto, a linguagem literária que fomenta a microssérie contribui para a criação de sentidos múltiplos.

Também sobressai a linguagem coloquial com aspectos regionalistas. Na perspectiva de Sousa et al., o regionalismo “é uma tendência de apego às coisas de determinada região de um país, valorizando certas peculiaridades culturais, históricas, políticas e geográficas” (1998, p. 459). Essa linguagem aparece na fala de personagens como Nossa Senhora, em diálogo com Maria:

Arreda tristeza Maria, o que há de ser tem muita força.
Arreda tristeza que o seu dia há de chegá. / – O que eu
queria mai que tudo nessa minha vida era i lá pras terra da
beirada do mar, queria tanto, tanto ser essas água. / –
Entonce põe tensão nelas, cuida, num é deitando pranto
que elas vão pro mar (HOJE..., 2006).

Outro ponto observado é a linguagem subjetiva empregada para favorecer o tom poético. Na microssérie, a narrativa é linear, pois segue uma cronologia, o que se percebe com a utilização do verbo “haver” no pretérito imperfeito do indicativo: “Longe, num lugar ainda sem nome, havia uma pobre família desfeita [...]” (HOJE..., 2006, grifo nosso). Nesta frase, a desventurada história de Maria desvela seu lado trágico, comum às meninas dos contos maravilhosos que tiveram forçosamente que sofrer a maldade e os maus-tratos de suas madrastas, após ficarem órfãs de mãe.

Diferentemente do conto “A madrasta”, de Sylvio Romero, em que o viúvo tem duas filhas, na microssérie e no conto “A menina enterrada viva” o viúvo só tem uma filha; entretanto, ele também se casa novamente. Na ausência do marido, a madrasta passa a praticar suas maldades, colocando a criança para desempenhar árduos trabalhos, como vigiar a figueira para que os pássaros não biquem os figos. Na microssérie, Maria também tem que trabalhar duro por capricho da madrasta vil.

Fica, todavia, subentendido que a menina é morta pela madrasta. Sua morte é simbolizada pelo apagar da vela, que representa a alma da pequena quando ela desfalece em meio ao capinzal. Vê-se a intertextualidade com “A menina enterrada viva”, cuja protagonista também é morta pela madrasta e enterrada entre o capinzal: “Em cima da sepultura da órfã nasceu um capinzal bonito. O dono da casa mandou que o empregado fosse cortar o capim. O capineiro foi pela manhã e, quando começou a cortar o capim, saiu uma voz do chão, cantando” (HOJE..., 2006).

Figura 11: “Maria morta”.

Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>. Acesso: 06 jun. 2017.

Na figura 12, nota-se a intertextualidade com “Bicho de Palha” e “A madrasta”, por meio da intervenção divina, concretizada na figura de Nossa Senhora, madrinha das órfãs. Nossa Senhora é o ser divino a quem Maria roga, com o coração aberto. A cena ocorre às margens do lago: os olhos de Maria lacrimejam enquanto conversa com a santa, que anima Maria a seguir adiante.

Figura 12: “Aparição de Nossa Senhora”.

Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>. Acesso: 06 jun. 2017.

Para a cristandade católica, Nossa Senhora é figura de muita significância: é Maria, mãe de Jesus, mesmo nome da protagonista – que tem representatividade maternal. Por se sentir triste em decorrência dos sofrimentos vivenciados pelas abjeções da madrasta, Maria é “acalentada” e aconselhada por Nossa Senhora, interpretada pela mesma atriz que interpreta Ceição, a falecida mãe de Maria. Tais ocorrências são válidas para acentuar a questão da proteção maternal na trama. Maria não tem mais a mãe por perto, mas em nenhum momento a menina fica completamente desassistida e sem aparo.

A fim de realizar seu desígnio comunicativo, a microssérie dialoga com os contos, reportando-se às histórias de meninas/moças sem mãe, que passam por situações inusitadas em razão da maldade da madrasta. Entretanto, elas sempre são ajudadas por algo ou alguém. Na história de Maria, esse aspecto se expressa de maneira reformulada, por meio de personagens que a menina vai encontrando ao longo do seu incessante caminhar em direção ao mar. São figuras diferentes, às vezes frágeis e necessitadas. Maria oferece ajuda e sempre é retribuída com artefatos mágicos que ajudam a tirá-la das situações difíceis.

Considerando os contos “Bicho de Palha”, “Almofadinha de Ouro” e “Maria Borracheira”, verificamos que em todos eles ocorrem três dias de festa e que a princesa vai viver eternamente com o príncipe. Já na trama audiovisual, Maria foge do “sim” durante a celebração do casamento. Essa cena é uma releitura com inversão moral, pois rompe com o clássico “felizes para sempre”. Concluímos, assim, que Maria é uma Cinderela com ares rebeldes.

Outro exemplo de intertextualidade na microssérie refere-se ao conto “O Papagaio do Limo Verde”. Do conto, a trama evidencia alguns elementos, como o pássaro que se transforma em homem. Maria é o nome da jovem tanto no conto como na microssérie. Os encontros amorosos da personagem só podem ser concretizados no período da noite, devido ao encanto que pesa sobre o rapaz, chamado Amado, que durante o dia é um pássaro e à noite toma forma humana. A cena descrita nos convida a pensar no universo fantástico, definido como “hesitação experimentada por um ser que só reconhece as leis naturais,

em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2010).

A microssérie ainda coloca o fantástico na fronteira de dois gêneros: o maravilhoso e o estranho (sobrenatural). No caso da cena em análise, entendemos que ela se encaixa no subgênero estranho, pois equivale ao “inexplicável reduzido a fatos conhecidos, a uma experiência prévia, e daí ao passado” (TODOROV, 2010, p. 49). Diante do exposto, compete ao telespectador/ouvinte, portanto, averiguar os labirintos da trama, as nuances na linguagem do narrador, a distinção de caráter das personagens, a correlação entre as cenas e ações do enredo.

As cenas e os acontecimentos ocorrem em um espaço que nem os personagens nem o telespectador consegue descrever seguindo um critério lógico, porque há um movimento do estranho na cena, que incide na imbricação entre o real e o imaginário. Nesse sentido, é possível perceber que, quando o “pássaro” misterioso se transforma em homem para ter uma relação amorosa com Maria, a cena privilegia, sobretudo, as manifestações extranaturais (FURTADO, 1980). Desse modo, o universo simbólico produz no telespectador a incerteza sobre o que é contado, se é fruto da realidade ou de coincidências estranhas.

Figura 13: “O pássaro ferido”.



Figura 14: “Transforma-se em homem”.



Figura 15: “Apaixonados”.



Fonte: <http://memoriaglobo.globo.com>.
Acesso: 06 jun. 2017.

O maravilhoso se manifesta de forma recorrente na trama. Todorov (2010) esclarece que o maravilhoso trata daquilo que nos é desconhecido, “jamais visto”. No entanto, o espectador precisa de uma

porção de imaginação e de distância do cotidiano para se envolver numa trama que aborda temas que extrapolam a concepção do homem, talvez para criar uma atmosfera para determinadas emoções, como medo, alívio e terror. O maravilhoso não abre espaço para questionamentos. Em Cinderela, por exemplo, um camundongo é transformado em um cocheiro e, por mais que isso pareça chocante, o telespectador/leitor não faz julgamento.

Em “Hoje é Dia de Maria” essas manifestações são frequentes, como na cena em que a protagonista tem o vestido trocado por um personagem não humano e é transportada por pássaros enquanto dorme. Esse tipo de acontecimento poderia ser contestado pelo telespectador, uma vez que seria improvável no mundo real, mas não é questionado porque a ficção está além da nossa concepção.

Somando-se à presença da intertextualidade e dos subgêneros estranho e maravilhoso, destacamos a cultura popular, que se apresenta por meio das falas dos personagens, das vestimentas, do cenário e das manifestações religiosas. Em muitos trabalhos relacionados à cultura tem se falado que os meios tecnológicos são uma “ameaça”. No entanto, ao analisarmos a microssérie, percebemos que o processo tecnológico foi um grande aliado para impulsionar a cultura popular a permanecer viva (CANCLINI, 2003). Assim, percebemos a amplitude da microssérie, especialmente no diálogo com os contos provenientes da tradição oral. Sua produção se fez de um recolhimento cultural, popular, agregando histórias de nosso conhecimento sob uma nova perspectiva. É muito mais que um aglomerado de citações, é uma obra de riqueza ímpar que os produtores conseguiram realizar para a televisão brasileira. Nesse sentido, o autor soube muito bem fazer a união da tradição com os meios tecnológicos, divulgando a riqueza cultural brasileira.

A escolha do nome da protagonista não foi mera coincidência. É um nome comum que se reporta às muitas Marias brasileiras. São mulheres/meninas representadas por uma personagem que, como nos contos, é simples e sagaz, capaz de ludibriar as dificuldades e os embates com inteligência e bondade. Maria é a releitura dos contos na

falsa feição de conteúdo infantil. É uma personagem que nos toca o coração com sua desventurada história. É ela a “Bicho de Palha”, “A menina enterrada viva”, a moça presenteada com a “Almofadinha de Ouro”, a sofrida “Maria Borracheira”. Maria é como as enteadas enterradas em “A Madrasta”, ou como a jovem amante em “O Papagaio do Limo Verde”.

Por meio do estudo e análise da microssérie “Hoje é Dia de Maria” e dos contos populares compilados por Câmara Cascudo e Sylvio Romero, concluímos que, para a adaptação, todos os contos mencionados foram exponenciais para compor a história da pequena Maria. A microssérie conseguiu traços próprios, apresentando uma produção ímpar, com características singulares e simbólicas, que, contrastadas com aspectos regionalistas, realçam o tom de brasilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Hoje é Dia de Maria” mostrou-se um projeto interessante, pois os meios audiovisuais conseguiram trazer à tona e tornar reais uma série de contos, como “A menina enterrada viva”, “Bicho de Palha”, “Almofadinha de Ouro”, “Maria Borracheira”, “A madrasta” e outros, aproximando-os daqueles que talvez nunca tenham feito esse tipo de leitura, seja durante a infância ou já na vida adulta.

Desse modo, Maria chegou às “franjas do mar”, e nós chegamos à conclusão do trabalho. Mas isso não significa dizer que a discussão foi encerrada, porque ainda se tem muito a fazer em prol daqueles que sofrem com o preconceito, a violência sexual, o trabalho infantil e a exclusão social. A relação simbiótica entre os contos orais e a televisão mostrou que as narrativas orais podem torná-la mais ativa para o telespectador, pois o conteúdo é tratado de forma realista, levando a plateia a pensar mais no outro, principalmente quando diante do quadro de miséria que faz os retirantes se deslocarem em busca de mais qualidade de vida.

Essa e outras situações exibidas na microssérie, como o trabalho escravo dos meninos carvoeiros e a violência sexual não consumada de

Maria, não podem ser tratadas apenas como parte do programa de entretenimento ofertado, mas como canal de denúncia das estruturas moralizantes, dos valores ultrapassados que só servem para ocultar a realidade da sociedade brasileira contemporânea.

Foi esse, portanto, o contexto que os diretores Luiz Fernando Carvalho e Luís Alberto de Abreu escolheram para a microssérie, pois a complexa problemática social que reflete no Brasil de hoje refletiu nos contos orais desde o passado. Sendo assim, atentamo-nos aos objetivos de mostrar as marcas da textualidade de um conto oral adaptado para televisão, os traços da linguagem local, a existência de um cotidiano específico, a recorrência de um imaginário regional, tudo com a finalidade de evidenciar os aspectos socioculturais presentes em “Hoje é Dia de Maria”.

Dessa maneira, vimos como um texto oral pode eficazmente ser adaptado para a televisão, e como palavra e imagem interagem para os fatos se mostrarem claros e evidentes diante do público. Foi assim que analisamos “Hoje é Dia de Maria”, como se estivéssemos apreciando uma “obra-prima”, devido à composição intertextual e à linguagem literária que favorece o tom poético, tão marcante na microssérie. Perpassando passado e presente, a trama soube, em síntese, agregar os caracteres interativos advindos da tradição e do novo e realçar os vários elementos da nossa cultura inspirados na tradição oral.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Doralice F. Xavier. A estratégia discursiva do cordel prosificado. *Revista Boitatá*, Londrina, n. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-1-2006/artigo%20Dora.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ARAUJO, Naiara Sales. CINEMA E LITERATURA: adaptação ou hipertextualização? *Littera*, São Luís, v. 2, n. 3, p. 6-23, 2011. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/449/272>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BALOGH, Anna Maria. O discurso ficcional na TV: sedução e sonho

- em doses homeopáticas. São Paulo: Edusp, 2002.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Pearson Universidades, 2007.
- BRAIT, Beth. A Personagem. São Paulo: Ática, 2006.
- CANCLINI, Nestor Garcia. A globalização Imaginada. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2003.
- CASARIN, Marcela Ribeiro. Hoje é Dia de Maria: a influência das artes visuais nas direções de arte e fotografia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31., 2008, Natal. Anais [...]. Natal: Intercom, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0392-1.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- CASCUDO, Luís da Câmara. Contos tradicionais do Brasil. São Paulo: Global Editora, 2014.
- FURTADO, Filipe. A construção do fantástico na narrativa. Lisboa: Horizonte, 1980.
- FURTADO, J. A adaptação literária para cinema e televisão. Casa do Cinema de Porto Alegre, Passo Fundo, 2003. Disponível em: <https://www.casacinepoa.com.br/as-conex%C3%B5es/textos-sobre-cinema/adapta%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-para-cinema-e-televis%C3%A3o>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOTLIB, Nádia Battella. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 2006.
- HAUSCHILD, Adriane. “Oê quer guiá seus passo lá pras franja do mar?”: de como a literatura oral inspirou o teatro televisivo Hoje é Dia de Maria: jornada um. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4263>. Acesso em: 05 fev. 2022.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. Cultura escrita e oralidade. 2. ed. São Paulo: Ática, 1977. p. 17-34.

HOJE é Dia de Maria. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Intérpretes: Carolina Oliveira; Letícia Sabatella; Rodrigo Santoro e outros. Roteiro: Luiz Fernando Carvalho e Luís Alberto de Abreu. Brasil: TV Globo, 2006. 3 DVDs (9h26min). Produzido por Globo Marcas DVD e Som Livre. Baseado na obra de Carlos Alberto Soffredini.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Macunaíma: da literatura ao cinema. Rio de Janeiro: Editora José Olympo, 1978.

LUCAS, Fábio. Literatura e comunicação na era da eletrônica. São Paulo: Cortez, 2001.

NAKAGAWA, Fábio Sadão. Hoje é dia de ma-ri-a: uma análise da narrativa televisual. São Paulo: GT7: Comunicação Sonora e Audiovisual, 2005. Disponível em: <https://silo.tips/download/hoje-e-dia-de-ma-ri-a-uma-analise-da-narrativa-televisual>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PAIM, Luciana. Mudanças da linguagem televisiva com as inovações tecnológicas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE TELEVISÃO DIGITAL (SIMTVD), 1., 2009, Bauru. Anais [...]. Bauru: Unesp, 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/mudanas-da-linguagem-televisiva-com-as-inovacoes-tecnologicas>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PAIVA, Cláudio Cardoso de. Hoje é Dia de Maria: conexões da mídia, cultura popular & arte tecnológica. Revista Temática, João Pessoa, v. 8, 2005.

PANTOJA, Ana Claudia Freitas. “Era uma vez...” do oral para a TV: a apropriação dos contos populares na microssérie “Hoje é dia de Maria”. In: LEITE, Eudes Fernando; FERNANDES, Frederico (Org.). Trânsito da voz: estudos de oralidade e literatura. Londrina: EDUEL, 2012. p. 121-146.

PROENÇA FILHO, Domicio. A linguagem literária. São Paulo: Ática, 2003.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. O processo ficcional: do livro ao vídeo. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 111-127.

ROMÉRO, Sylvio. Folclore Brasileiro: Contos Populares do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria de Francisco Alves, 1907.

SEIDL, Surian. Entre a voz e a letra... o espaço do encantamento. Revista África e Africanidades, [s.l.], v. 6, n. 14/15, p. 1-12, ago./nov. 2011. Disponível em: <https://africaeaficanidades.online/documentos/14152011-17.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SOUSA, José Pedro Galvão de et al. Dicionário De Política. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.

SOUZA, Nadine Helena Diel de. “Hoje é dia de Maria”: inovação e intertextualidade na linguagem televisiva. 2007. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda) – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/1980>. Acesso em: 05 fev. 2022.

TODOROV, Tzvetan; CASTELLO, Maria Clara Correa. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. Tradução: Jerusa Pires Ferreira; Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Tradução: Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LITERATURA DE CORDEL: UM OLHAR SOBRE O SOFRIMENTO DO NORDESTINO NO POEMA “A TRISTE PARTIDA”, DE PATATIVA DO ASSARÉ

Ana Rosa Cabral Lima

Se o poeta marinheiro
Canta as belezas do mar,
Como poeta roceiro
Quero o meu sertão cantar
Com respeito e com carinho,
Meu abrigo meu cantinho,
Onde viveram meus pais.
O mais puro amor dedico
Ao meu sertão caro e rico
De belezas naturais.
(Patativa do Assaré)

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o objeto de análise e a metodologia empregada, é importante situar o leitor, relatando como surgiu o interesse pela temática. Foi durante a disciplina de Literatura Brasileira, ofertada no curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR), que tive acesso ao grande acervo da literatura de cordel, e, em especial, à obra de Patativa do Assaré. Eu já conhecia as poesias do poeta via oralidade, mas não conhecia o autor. Descobri, então, que ele era a grande inspiração do meu pai, pessoa que me apresentou a essa literatura mesmo sem conhecimento teórico algum sobre o tema. Quando ouvíamos rádio às sextas-feiras no interior do Maranhão, a alegria era garantida: era dia de cantoria na Rádio Teresina. Sentadas no meio da sala, as crianças não podiam se mexer, mas nem por isso reclamavam, pois era dia de reunir a família, ouvir a rádio e as histórias do nosso pai. Éramos em vinte e quatro pessoas e esse era um momento único, já que esperávamos por ele a semana inteira. Foi assim que aprendi a apreciar essa literatura que, naquela época, eu achava que servia apenas para "o povo da roça".

O conhecimento prévio sobre a riqueza literária do cordel me aproximou, portanto, da vida e obra do poeta Patativa do Assaré, que

cantou e poetizou a vida do homem simples, levando o sertão nordestino a diversos cantos do país, inclusive à Academia Brasileira de Cordel, que representa uma conquista não só do poeta, mas de todo homem do campo com uma árdua trajetória de vida. Patativa é autor de um acervo marcado pela poética cordelista, pela cantoria, pelo diálogo com a poesia erudita, por uma produção que dialeticamente adere e se diferencia da tradição de onde surgiu, a região Nordeste do Brasil.

Nesse contexto, o presente estudo envolveu pesquisa bibliográfica sobre o cordel, o poeta Patativa do Assaré e a representação social que intervém de várias formas no cotidiano dos indivíduos. O objetivo geral foi a descrição e análise da poesia, música ou moda intitulada “A Triste Partida”, de modo a responder à questão: como o sofrimento do sertanejo é representado em “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré? Ademais, foram definidos objetivos específicos: estudar o cordel atrelado à vida de Patativa do Assaré; estudar as teorias sobre representação, buscando analisar a representação do sofrimento nordestino na letra de “A Triste Partida”; analisar, também a partir da teoria da representação, a que esse sofrimento nordestino estaria relacionado.

Para a condução do estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa. Martins (2011) destaca que aqueles que utilizam essa abordagem buscam explicar o porquê das coisas sem quantificar os valores e as trocas simbólicas e sem submetê-los à prova de fatos, pois os dados analisados se valem de diferentes abordagens. Ainda segundo Martins (2011), adota-se uma posição relativista, isto é, consideram-se múltiplas realidades que vão se construindo sobre formas mentais e sociais, com inspiração em uma epistemologia subjetiva que valoriza o papel do investigador construtor do conhecimento.

Isto posto, o estudo estrutura-se em três partes. A primeira parte embasa-se em estudos sobre o cordel, buscando apresentá-lo. A segunda, em escritos sobre representação e seu papel dentro da poesia. A terceira traz uma análise descritiva da poesia intitulada “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré, buscando compreender como o sofrimento do povo sertanejo é representado na letra dessa poesia e a que esse sofrimento estaria relacionado.

1 Literatura de cordel e Patativa do Assaré

Ao traçar um panorama da literatura de cordel, observa-se que alguns autores vinculam sua origem aos romanceiros da península Ibérica e da França, sendo essa literatura “denominada, na Espanha, *pliégos sueltos*, em Portugal, *folhas volantes* ou *avulsas*, na França, *littérature de colportage*” (PINTO, 2002, p. 7). Tratando da historicidade do gênero, Abreu destaca que a literatura de cordel lusitana surge atrelada ao nome de Gil Vicente: “além de Gil Vicente, grande parte dos poetas que integraram a chamada ‘escola vicentina’ foram considerados pela crítica como autores de cordel e pode-se tomá-los como marco inicial deste tipo de literatura em Portugal” (ABREU, 1999, p. 27-28).

Ressalta-se, todavia, que esse gênero de poesia não necessariamente se originou em Portugal, existindo indícios dessa literatura em vários lugares do mundo, inclusive na Grécia Antiga, passando pela Idade Média até chegar à contemporaneidade. Conforme Teixeira (2008), existem, na literatura de cordel, elementos africanos e indígenas, bem como elementos de origem europeia (França, Portugal e Espanha) e de vários outros países da hispanofonia.

Abreu (1999) explica que, no início, o cordel servia à divulgação de histórias tradicionais que a memória popular conservava. Hoje, percebem-se variantes do gênero épico nos cordéis, o que remete essa literatura às epopeias e romances de cavalaria; percebem-se, igualmente, histórias bíblicas, fábulas, fatos políticos, fatos do cotidiano do povo comum e simples da periferia e outras formas narrativas que enriquecem os temas dos folhetos brasileiros. Os temas abordados são, dessa forma, os mais variados: os cordelistas retratam aquilo que veem, sentem ou imaginam, descrevem o cotidiano e, ainda, registram o velho conto, cuja origem se perdeu na noite dos tempos.

Conforme Haurélio (2010), o cordel é um dos galhos da árvore da poesia popular. Sendo predominantemente uma cultura de primor oral, não deixa de lado a metrificação e a rima. Abreu (1999, p. 115) destaca, a esse respeito, que “não basta construir versos e estrofes de

maneira adequada, é necessário que o texto como um todo seja coerente e possua unidade narrativa”. O autor ainda destaca que o cordel deve se apresentar como um relato de histórias e desembaraços. O desembaraço é quando não ocorrem muitas complicações ou quando um episódio não se confunde com outro, uma vez que são bem divididos. Além disso, os poetas evitam o acúmulo de personagens.

Trabalhar a literatura de cordel significa dar a conhecer a arte de outras culturas e promover a educação em arte, proporcionando o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana e ao meio à nossa volta. Por meio do cordel, o indivíduo pode desenvolver sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto ao apreciar e conhecer formas produzidas por outros indivíduos. Sendo assim, uma das formas de se conhecer o cordel é aprendendo mais sobre o gênero.

Segundo Teixeira (2008), a literatura de cordel tem cerca de trinta e seis modalidades. Dentre as mais importantes está a sextilha, estrofe com rimas deslocadas, constituída de seis versos de sete sílabas; a septilha, que rima os versos pares até o quarto, como na sextilha, o quinto com o sexto e o sétimo com o segundo e o quarto; e, por fim, a décima, estilo muito apreciado desde os primórdios da poesia popular, principalmente por ser o gênero escolhido para os motes, quando os cantadores fecham cada estrofe com os versos da sentença dada, passando a estância a receber a denominação de glosa.

Como toda produção cultural, o cordel vive períodos de fartura e de escassez, com poetas espalhados por todo o país e também pelo mundo, vivendo em diferentes situações e compartilhando experiências as mais diversas. Antigamente, esse tipo de narrativa fazia parte do cotidiano de nordestinos que habitavam o campo e viviam da agricultura ou residiam em pequenas cidades, trabalhando no comércio. Os escritores que saíam do campo levavam seus cordéis no bolso, carregando consigo a esperança de melhoria de vida, e, nos cordéis, lembranças das histórias vividas. Esses folhetos iam às ruas, às praças e eram vendidos pendurados em barbantes, por indivíduos que ora

declamavam, ora cantavam seus versos.

Sabendo que cultura e literatura popular se encontram nos folhetos de cordel, é necessário refletir sobre a produção e a circulação, no país, desse gênero literário tipicamente brasileiro. Nesse contexto, destaca-se a fundação, em 1988, da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, no Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Lamentavelmente verifica-se que, mesmo possuindo uma academia própria, essa literatura continua sendo pouco divulgada, o que precisa ser modificado urgentemente, visto que o cordel representa a cultura não apenas do Nordeste, mas de todo o território brasileiro.

Sendo assim, é essencial conhecer Patativa do Assaré, nome artístico de Antônio Gonçalves da Silva. Patativa do Assaré nasceu na cidade de Assaré, Ceará, em cinco de março de 1909, na região rural de Serra de Santana, e faleceu em oito de junho de 2002. Assaré pode ser incluído na linhagem de cantadores sertanejos: como outros conterrâneos, veio de um meio modesto e descobriu a literatura por meio de folhetos de cordel, inserindo, em sua poética, a preocupação social. Foi casado com Dona Belinda, com quem teve nove filhos, e dedicou a vida ao trabalho no campo (LUYTEN, 2005).

Assaré foi escolarizado por apenas seis meses, aos doze anos de idade. Por ter que ajudar a família na lida da roça, aprendeu a ler sem ponto e sem vírgulas, como se o ritmo das palavras fosse dado unicamente pela voz. Quando criança, tinha como distração escutar o irmão mais velho lendo, recitando e cantando folhetos da literatura de cordel. Foi dessa forma que Assaré descobriu, desde cedo, sua vocação poética, dando início à composição de versos. Essa vocação floresceu e o transformou em um inspirado cantor que transforma a vida do campo em versos (ASSARÉ, 2000).

Em reconhecimento ao trabalho do cordelista Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, no dia 23 de março de 1995 o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, o agracia com uma homenagem pública. Patativa do Assaré recebe a Medalha José de Alencar, sendo agraciado também com o título de doutor honoris causa por universidades brasileiras. Assaré tem sua memória abrigada e

preservada no Memorial Patativa do Assaré, na cidade de Assaré, Ceará, em um sobrado do século XIX. Nesse contexto, pode ser destacado o livro *Cante lá, que eu canto cá* (2008), em que Patativa do Assaré afirma que o sertão enfrenta fome, dor e miséria, e que para ser poeta de verdade, é necessário passar por sofrimentos.

O que se percebe nos textos de Patativa do Assaré é que sua forma de escrever destaca-se por um modo direto de fazer poesia. Sua métrica, ritmo e rima fluem com naturalidade, enunciando um cantar melodioso, sertanejo, nordestino, melancólico e triste. Sempre após cantarolar em forma de música sua poesia, ela era transcrita para o papel. Desse modo, ele fazia seus versos com fidelidade aos códigos da transmissão oral, definindo-se como um poeta da tradição nordestina. Eram versos, textos, folhetos, todos escritos com aspectos lúdicos, e por vezes sob encomenda, para datas comemorativas; eram também poemas de circunstâncias, ligados a acontecimentos sociais e políticos ocorridos em sua terra, a eventos religiosos, dentre outros.

Segundo Cantel (1993), o cordel é um tipo de poesia telúrica, colhida da terra, do roçado. Sua inspiração não é fruto de estudos e sim germina dentro de uma tradição. Não se sabe qual tradição do cordel mais chamava a atenção de Patativa do Assaré, se eram todas ao mesmo tempo ou nenhuma delas, apenas a poesia, a cantoria, a poesia literária com influência dos trovadores, dos repentistas, dos violeiros, sabe-se apenas que sua produção ecoa sofrimento, retratando as alegrias e as desgraças do povo nordestino.

Tavares Junior (2006) destaca que Patativa do Assaré é um homem totalmente integrado à terra, visceralmente unido ao seu irmão sertanejo, cioso das tradições e dos valores do sertão, conhecedor dos costumes e do modo de ser de seu povo. O cordel foi a forma que esse poeta encontrou para gritar suas dores e as dores de seus irmãos sertanejos, uma vez que ele mesmo é o personagem do contexto que lhe serviu de inspiração.

Considerando a obra focalizada neste trabalho, “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré (1964), observa-se que o texto traz a representação do sertanejo, o olhar penetrante, o sol escaldante que

castiga o povo vivendo na terra árida, a seca, a miséria, a pobreza, os padrões desumanos, a falta de sossego, a falta de perspectiva do amanhã. É assim que Patativa vê a vida de seu povo e descreve a trajetória de indivíduos vindos do norte/nordeste para o sul, isto é, a emigração, ponto crucial dessa narrativa.

2 Teoria da representação e cordel

Citando Vygotsky (1984), Oliveira (1997) destaca a importância dos instrumentos e dos signos empregados nas atividades humanas: aqueles atuam na transformação e controle da natureza, estes funcionam como ferramentas que auxiliam na atividade psicológica do homem. Nesse sentido, considera-se que o pensamento humano pode ser definido a partir do uso de sistemas simbólicos, que fazem a mediação entre o homem e o mundo.

Isto posto, observa-se que o processo de desenvolvimento intelectual está baseado em leis internas elementares ao ser humano, leis que o capacitam para o aperfeiçoamento de sistemas simbólicos essenciais ao desenvolvimento dos processos mentais e que resultam na produção cultural do homem. A literatura de cordel faz parte dessa produção cultural, considerando-se, nesse contexto, aquele livreto de formato antigo, xilogravado em preto e branco e com aparência simples e singela, o qual perdura ainda hoje, fazendo parte da representação em voga no Nordeste e em outras regiões do país.

Segundo Oliveira (1997), o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo, pois faz relações, planeja, organiza, compara, lembra, etc. Nesse sentido, o mundo é modelado por instrumentos e ferramentas usados pelo homem para desenvolver a linguagem internalizada e o pensamento conceitual, estes dois podendo caminhar paralelamente, influenciarem-se mutuamente ou até fundirem-se em algum momento. Oliveira (1997, p. 35) observa, assim, que “a identidade humana consiste em um núcleo interior que já nasce com o homem, o acompanha por toda sua existência e permanece essencialmente o mesmo”. Isso significa que o indivíduo de determinada região carrega consigo a raiz natal, mesmo mudando-se

para outro lugar.

Ainda com apoio em Vygotsky (1984), Oliveira (1997) esclarece que, durante a evolução ontogenética, a fala e o pensamento humano diferem-se a partir de linhas de desenvolvimentos independentes: a do pensamento não verbal e a da fala não intelectual. Ao cabo do tempo, essas linhas convergem-se em fala racional e pensamento verbal. Desse modo, a capacidade de lidar com representações possibilita substituir o próprio real, fazendo com que o homem se liberte do espaço e do tempo e, na ausência das coisas, estabeleça relações mentais, como imaginar, fazer planos, ter intenções, etc.

Para Oliveira (1997), essas operações mentais não estabelecem uma relação direta com o mundo físico, mas, sim, uma relação mediada por signos internalizados e que representam os elementos desse mundo, sendo uma forma de libertar o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento ou desejo. As representações mentais da realidade exterior são, assim, o principal mediador da relação entre o homem e o mundo.

Nesse contexto, Oliveira (1997) ainda destaca que os sistemas de representação e a linguagem são sistemas simbólicos básicos de todos os grupos humanos. Sendo assim, os signos não se mantêm de forma isolada, eles são compartilhados pelo grupo cultural ao qual o indivíduo está integrado. Dizendo de outro modo, é o grupo cultural que fornece as formas que o indivíduo vai utilizar para perceber e organizar o mundo real e para construir instrumentos psicológicos e sociais que farão a sua mediação com o mundo. Esses mediadores entre indivíduo e mundo são chamados de filtros, pois é por meio deles que o homem é capaz de ver o mundo e operar sobre ele.

É a partir de suas experiências com o mundo real e o mundo interno e externo que o indivíduo faz escolhas culturais e sociais. Como observa Candau (2014), o indivíduo vai construindo sistemas de signos ou códigos, socializando-se na sociedade e na comunidade em que vive, fazendo escolhas, conhecendo o mundo, criando e recriando, interpretando, moldando-se com experiência e prática, sempre embasado na teoria existente. Desse modo, os sistemas de

representação e seus significados são processos dinâmicos entre os mundos cultural, real e subjetivo, que vão se transformando no decorrer do tempo.

Moscovici (2003) destaca que a representação social busca designar fenômenos múltiplos que são observados e estudados em termos de complexidades individuais e coletivas, ou psicológicas e sociais. Ela é na verdade a elaboração, por uma coletividade sob indução social, de uma concepção ou tarefa que não leva em conta a realidade do comportamento social, mas, sim, a organização do funcionamento cognitivo do grupo.

Conforme observa Sêga (2000), as representações sociais são uma maneira de interpretar a realidade cotidiana, ou ainda, uma forma de conhecer a atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. A representação social intervém de várias formas no cotidiano dos indivíduos, pelos contextos concretos onde se inserem/situam, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que sua bagagem cultural fornece, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias, tudo isso ligado a suposições e vinculações sociais específicas.

Retomando Jodelet (1990), Sêga (2000, p. 129) assinala que a representação têm cinco características fundamentais:

- a) é sempre representação de um objeto;
- b) tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e conceito;
- c) tem um caráter simbólico e significante;
- d) tem um caráter construtivo;
- e) tem um caráter autônomo e criativo.

Para Moscovici (2003), as representações sociais são um conjunto de regras, crenças e valores previamente estabelecido e que regula as relações, as vontades coletivas (independentemente das vontades individuais), bem como a dimensão de fatores sociais. O autor ainda destaca que a finalidade de todas as representações é tornar

familiar algo não familiar, mostrando que o indivíduo precisa conhecer o objeto, ou o sujeito, para representá-lo, de modo a se perpetuar no tempo e assumir importante papel na resistência e na formação da identidade cultural de um povo ou de uma sociedade.

Com base nessas reflexões, pode-se afirmar que o cordel está inserido nas representações sociais do nordestino: “o Nordeste brasileiro é uma das regiões que mais valoriza essa arte popular, mesmo sabendo que ainda existam muitos descasos e desconhecimento sobre essa literatura que representa a cultura e expressão viva de um povo” (SILVA, 2013, p. 80).

3 A Triste Partida

Na letra da poesia “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré, escrita no ano de 1950, são representados os retirantes nordestinos, sua identidade e sofrimento. O texto fala do povo sertanejo que deixa sua terra e parte em busca de uma vida nova, com esperança de um dia poder regressar ao convívio dos seus e viver novamente com fartura. São mostrados sertanejos cheios de sonhos, alguns deles vagando pelas cidades em busca de emprego, o que mostra que o sofrimento permanece, mudando apenas de lugar.

Patativa do Assaré sempre sugere uma linha de fuga em seus textos, lembrando em cada verso a vida do migrante nordestino que, na busca por uma vida nova, anda em cima de pau de arara (transporte de carroceria com bancos de madeira) lotado de gente, bicho e tudo o que se possa levar nessa busca por um futuro melhor. Ali vai o nordestino cheio de sonhos e luta, partindo com o coração quebrantado em meio ao ostracismo vivente, deixando para trás sua gente para no final nem sempre alcançar o sonho almejado.

Patativa do Assaré é hoje estudado e citado não só no Nordeste, mas no Brasil todo. Sua obra é parte da literatura de cordel, uma cultura nordestina que se espalhou pelo país com a grande migração dos nordestinos para outros cantos da nação brasileira. Em “A Triste Partida” encontram-se evidências desse processo histórico e

ideológico, com transitoriedade e subjetividade, bem como a manifestação da esperança. Patativa revela formas de resistência desse seu povo sertanejo tão calejado pela vida e pela própria história, tudo na busca de reparar a precariedade da realidade social e econômica.

Guattari e Rolnik (2005) afirmam que os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. Os autores citam Freud para destacar como é precária a noção da totalidade do ego, visto que não é possível a totalização ou a centralização do indivíduo, nem com a multiplicidade de agenciamentos da subjetividade, pois esta é fabricada e modelada no registro social. A ênfase dada ao processo sócio-histórico tem por objetivo problematizar posições discursivas sobre a produção cultural de Patativa do Assaré. Destaca-se, assim, que o autor se pauta na natureza, no seu meio sertanejo, vislumbrando o momento da materialidade e das novas perspectivas de vida. São textos que visam ao futuro, mas também retratam os desafios do dia a dia.

Na poética de Patativa do Assaré, destaca-se a desmitificação da região Sul como região dominante em relação à região Nordeste. O autor enaltece os múltiplos pertencimentos como forma de afirmação pessoal, cultural, social e até material. Revela estranheza com sua nova realidade no sul do país, mais especificamente no Estado de São Paulo, aonde ia, diante das grandes secas, a maioria dos nordestinos sertanejos em busca do sonho de mudança de vida, de encontrar um lugar seguro, um trabalho com o qual se pudesse crescer economicamente, para um dia retornar ao meio de origem.

Alencar (1967, p. 11-13) afirma que Patativa do Assaré, em seu poema “A Triste Partida”, selecionado para este estudo, apresenta:

A linguagem sertaneja, de tonalidade própria, fértil em metáforas e metáteses, avessa aos esdrúxulos, com frequente abrandamento ou amolecimento e vocalização de consoantes e grupos consonantais, com a eliminação das letras e fonemas finais.

Conforme Oliveira (2011), essa marca de oralidade presente no poema confirma a identidade rural, sertaneja de seu enunciador. Uma identidade figurativizada pelas mãos calejadas pela lida diária no

campo, um cotidiano brutal, massacrante, asfixiante, o qual traduz a luta dos sertanejos e a própria poesia cabocla, feita de suor, de fome e de fadiga.

No poema “A Triste Partida”, Patativa do Assaré estabelece um vínculo indestrutível entre o poeta, o sertão e seu público, quer no Nordeste, no Brasil ou no exterior. Os versos são tristes, no entanto, apresentam musicalidade doce, suave ao serem declamados. Trazem personagens cheios de melancolia, sofrimento, repletos de perdas: homens e mulheres dedicados, trabalhadores, que vivem à mercê da sociedade, sempre na espreita de melhoria de vida, em luta, em busca de um novo chão para viver.

3.1 Diante d’A Triste Partida

De acordo com Sêga (2000, p. 132), “as identidades da cultura de um povo e suas representações são formadas e transformadas no interior deste povo”. Nesse mesmo viés, Jares (2010) destaca que há todo um multiculturalismo característico da identidade cultural brasileira, principalmente no Nordeste. O cordel seria uma destas identidades que se firma como literatura popular, apresentando-se ao público, inicialmente, por meio de folhetos com histórias e pensamentos familiares ou informações sobre o que se passava nas casas e fazendas pelo interior do sertão nordestino.

Segundo Haurélio (2010), o cordel é feito em forma de livretos de poucas folhas (ou folhetos, como são mais conhecidos), que ainda hoje são expostos em feiras, praças e mercados, pendurados em barbantes (cordões ou cordéis, como eram chamados os cordões na época), ou dispostos em cima de esteiras de palha produzidas pelos próprios sertanejos. Ainda segundo o autor, são as representações culturais que fazem com que um simples folheto amarrado no barbante seja destaque e possa ser visto na grande tela ou na praça de uma grande ou pequena cidade. Tamanha sua popularidade, o cordel se consagra ao povo simples e trabalhador, mas ao mesmo tempo permite o debate sobre a realidade e a vida desse povo, suas necessidades e aspirações. Por esse motivo, é tido como veículo que abrange a todos.

Ao analisar a representação do povo nordestino, Abreu (1999) destaca que não se nasce sendo nordestino, com o conhecimento e o passar do tempo é que se adquire a identidade nordestina, por meio dos gostos, dos costumes, da música, da própria oralidade, da poesia, do modo como é representado o cordel. Albuquerque Junior (2009) reconhece o papel do povo na construção da identidade e afirma que o nordestino participa da sua construção identitária, pois existindo povo com cultura, forma-se afinidade.

A literatura de cordel é um meio de comunicação alternativo que integra as comunidades ditas sertanejas e que provavelmente surgiu da necessidade de compartilhar dores, sofrimentos, experiências e resistência à opressão à qual os sertanejos estavam expostos (HAURÉLIO, 2010). Essa literatura tem expressão e valor social, histórico e informativo, configurando-se mais que uma simples leitura, uma representação da época vigente.

Patativa do Assaré (2008) destaca que os donos do poder não se interessam pela solução, eles vivem do problema e de causar problemas, dores e sofrimentos. Em sua coletânea *Cante lá que eu canto cá*, Patativa do Assaré (2008, p. 89) destaca, em um trecho de “A Triste Partida”: “minha vida é uma guerra, / e duro o meu sofrimento, / sem tê um parmo de terra, / eu não sei como sustento, / a minha grande famia”. Em outro trecho do texto, pode ser observado o descaso, o abandono em relação a questões fundiárias e de abastecimento de água, que persistem até hoje:

Setembro passou, com outubro e novembro.
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre do seco Nordeste, Com
medo da peste.
Da fome feroz. (ASSARÉ, 2008, p. 89).

Assaré traz a representação do sofrimento nordestino, e é a partir dessa letra que se entende um pouco das aflições e medos desse povo. Os dias vão se passando e nada de água, chuva, ou ajuda, lá se vão meses.

Albuquerque Junior (2009) destaca que a identidade regional

permite costurar a memória de um povo, inventar tradições, encontrar origens e religar os homens do presente aos do passado, atribuindo sentido a suas existências cada vez mais sem significado. Este homem tão forte, tão bravo é mais um nordestino que hoje vive como escravo nas *terra* (terras) do *Su* (Sul), ou seja, vive em São Paulo, chamado de Sul pelos nordestinos. Em “São Palo”, distante da terra tão seca, mas boa, este sujeito sertanejo vive exposto à garoa (tipo de chuvisco, sereno fino que cai em São Paulo nos meses de inverno) e tem saudade da lama e do paú (poeira de madeira serrada, ou de madeira podre, usada para encher vasos para plantas).

Analisando a letra da poesia “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré, identificamos o local ao qual os sertanejos pertencem e de onde provém a sua identidade social com ligação pessoal. Quando esses sertanejos tiveram que partir, o mais difícil certamente foi ficar longe do lugar de nascimento ou de pertencimento que é o sertão nordestino, com suas belezas e alegrias, mas também suas mazelas e sofrimentos.

3.2 O sofrimento relacionado à seca no Nordeste

Ao interpretarmos os versos de Assaré, o tema presente é a seca e o que ela tem trazido de desafios ao homem do sertão. Conforme Duarte (2001, p. 424), a região Nordeste ocupa uma área de 1.539.000 km², o que corresponde a 18% do território brasileiro, com uma população aproximada de 50 milhões de indivíduos. Sobre essa região, o autor faz o seguinte levantamento:

O Nordeste apresenta algumas singularidades no cenário geoeconômico brasileiro. Ali vive cerca de metade da população pobre do país. Em termos geográficos a região mostra-se bastante heterogênea, apresentando grande variedade de situações físico-climáticas. Dentre estas destaca-se a zona semiárida, [...] castigada periodicamente por secas. [...] Quando ocorre uma grande seca a produção agrícola se perde, a pecuária é debilitada ou dizimada e as reservas de água de superfície se exaurem. [...] Historicamente, a sobrevivência daqueles contingentes de pessoas tem dependido, seja das políticas oficiais de socorro, seja do recurso à emigração (DUARTE, 2001, p. 425).

O pobre homem sertanejo que vive da produção agrícola agora perdida e da pecuária debilitada senta e chora, tamanha a desolação ao ver tudo sem vida, inclusive ele, vulnerável, sem forças para a lida, caminhando em meio à desolação da seca, em busca de um consolo, uma luz, uma saída (SILVEIRA, 2013). Nesse sentido, a representação do nordestino e de seu sofrimento estão relacionados à falta do ter e não à falta do querer.

O sertanejo nordestino se agita com a contradição em que vive: seus sofrimentos, perdas e lutos e a representação de sua fé em um santo que infelizmente não mandou chuva, como destaca a letra de “A Triste Partida”, ao falar de São José. Para Albuquerque Junior (2009, p. 79), “a vida do nordestino [...] mistura dor e alegria, do sonho de ir para o sul, viver uma vida nova, como se a sua não existisse, uma vida que mistura futuro, passado e presente, arraigada de beleza e dor, tradição e modernidade”.

Ainda de acordo com Albuquerque Júnior (2009), Assaré revela em seus versos não só a religiosidade, as crenças, mas também os conhecimentos e a cultura local. O poeta destaca, assim, a realidade popular, ora sob a égide da submissão, ora da contestação e da resistência.

Na visão de Assaré, o sertanejo sente dor ao pensar em abandonar a terra amada mas castigada pela seca, ao pensar na falta do que fazer com ela, na solidão do sertão em noite de Lua, nos parentes amados que se foram e no vazio que ficou. Diz o poeta do sertão (ASSARÉ, 2008, p. 90):

Agora pensando
Segui ôtra tria,
Chamando a fãmia
Começa a dizê:
Eu vendo meu burro,
Meu jegue e o cavalo,
Nós vamo a São Palo
Viver ou morrer.

A representação do sofrimento do sertanejo, expressa na venda obrigatória dos bens, é impregnada de um sentido que remete a uma série de outras aflições que povoam nosso imaginário, trazendo

múltiplas dores para o contexto da poesia. Traz também a representação da dignidade do povo oprimido e sofredor que se vê obrigado a sair de sua terra em busca de melhoria de vida. Diz o poeta (ASSARÉ, 2008, p. 90):

Nós vamo a São Palo
 Que a coisa tá feia;
 Por terras aleia
 Nós vamo vagá
 Se o nosso destino
 Não fô tão mesquinho,
 Pro mêrmo cantinho
 Nós torna a vortá

Esse verso traz a representação mediada do sofrimento do sertanejo que planeja sua partida, mas ao mesmo tempo nutre a esperança de regresso. Trata-se de um sofrimento tão concreto, que desperta a compaixão de quem lê o poema. Por outro lado, encontramos um pedido de socorro face às situações de sofrimento vividas. Diz o poeta (ASSARÉ, 2008, p. 90):

E vende seu burro,
 Jumento e o cavalo,
 Inté mêrmo o galo
 Vendêro também,
 Pois logo aparece
 Feliz fazendêro,
 Por pôco dinhêro
 Lhe compra o que tem.

O fazendeiro compra os poucos bens do sertanejo, agindo com autoridade em cima do sofrimento de alguém incapaz de reagir, como tão bem representou Vidas Secas, de Graciliano Ramos. É uma concepção de abandono imposta pela violência, pois o rico fazendeiro sempre ganha vantagens com a miséria do sertanejo que sai de sua terra. Afirma Duarte:

E essas desigualdades macro também podem ser percebidas com a mesma escala de força, porém em circunstâncias menos abrangentes, na forma das disparidades existentes numa determinada sociedade, analisando os indivíduos separadamente, tipo: sua classe social, família de onde provém sua etnia ou raça, seu grau de escolaridade, sua índole, sua influência política, sua idade, sua nacionalidade, assim sucessivamente. Então,

devido as nossas culturas serem tão desiguais, e as moldagens das personalidades ocorrerem em ambientes tão diferentes, já estamos propícios a termos poucas coisas em comum (DUARTE, 2005 p. 8).

Percebe-se que o sertanejo revela seu sofrimento de forma a produzir identificação mediada por valores culturais, representados pela seca e pelo povo castigado. “A Triste Partida” é, pois, um texto que expressa sentimentos e faz cobranças, propiciando que o nordestino, pelo olhar de Assaré (2008), de personagem de poesia lírica passe a personagem de poesia de protesto, visto que necessita com urgência de reforma agrária e resolução dos problemas fundiários, principalmente no Nordeste, onde há muita terra para poucos donos e muitos sem um palmo. Diz o poeta (ASSARÉ, 2008, p. 90):

Em riba do carro se junta a famia;
Chegou o triste dia
Já vai viajá
A seca terrive, que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natá

O sertanejo segue adiante, mas, logo à frente, resolve dar o último adeus ao Ceará, olhando mais uma vez para sua família, para o rosto das suas crianças e esposa, preparando-se para a nova jornada, nas terras do sul.

3.3 A falta de políticas públicas no sertão nordestino

As políticas públicas são escassas e vãs, o socorro não chega e, quando chega, já é tarde. A última e derradeira cabeça de gado morreu ontem, triste ilusão, sem recursos e nenhum tostão, o sertanejo só tem uma saída: ir para a cidade que lhe dá medo e terror, por conta dos causos relatados por visitantes em tempos áureos. O sertanejo se indaga como será a vida na cidade grande, pois nada sabe fazer a não ser trabalhar no roçado e tanger o gado.

Como pode ser visto, há negligência do poder público e de suas políticas que nunca chegam ao homem sertanejo: sobra descaso mesmo diante de tantas mazelas. Porém, este homem ainda têm doçura na voz

e nos versos, contando seus dias de alegrias e tristezas com humor e destreza:

O carro já corre no topo da serra.
 Oiando pra terra
 Seu berço, seu lá
 Aquele nortista, partido de pena,
 De longe inda acena
 Adeus, Ceará! (ASSARÉ, 2008, p. 91).

Nessa estrofe, é revelado o sofrimento do sertanejo no último adeus à terra natal, representado pela força de não desistir mesmo não sabendo o que vai encontrar pela frente. Trata-se da representação do sertanejo sofredor em relação com a própria representação humana, pois o homem sofre com as mudanças que ocorrem em sua vida. Continua o poeta (ASSARÉ 2008, p. 91):

No dia seguinte, já tudo enfadado,
 E o carro embalado,
 Veloz a corré
 Tão triste, coitado, falando saudoso,
 Seu filho choroso
 Exclama a dizer:
 - De pena e sodade, papai sei que morro!
 Meu pobre cachorro,
 Quem dá de comê?
 Já ôto pergunta: - mãezinha, e meu gato?
 Com fome, sem trato,
 Mimi vai morre!

Uma das figuras que encontramos na história da partida do sertão é a mulher, que nos possibilita entender a representação do feminino no contexto do poema, pois a imagem que temos é representada pela mãe que sofre com a carência e saudade que os filhos sentem dos seus bichos de estimação. Se o homem de alguma forma toma a decisão, a mulher o acompanha.

E assim vão deixando, com choro e gemido,
 Do berço querido
 Céu lindo azu.
 Os pai, pesaroso, nos fio pensando,
 E o carro rodando
 Na estrada do Su.
 Chegaro em São Palo
 Sem cobre, quebrado.

E o pobre, acanhado,
Procura um patrão.
Só vê cara estranha, da mais feia gente,
Tudo é diferente
Do caro torrão. (ASSARÉ, 2008, p. 91)

A estrofe acima se encerra revelando a dificuldade enfrentada pelo nordestino ao chegar a São Paulo e não encontrar a maravilha mostrada nas propagandas de progresso do país. A representação social criada de São Paulo, como espaço de desenvolvimento e acolhimento, num primeiro momento se afasta daquilo que é vivenciado pelo migrante nordestino.

Moscovici (2003) diz que a comunicação é um fator de suma importância para a representação de vivência do homem numa nova terra:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e sua história individual e social” (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Assim, Assaré descreve o sertanejo que partiu da sua terra e reflete, sem chegar a uma conclusão, sobre o que aconteceu com aquele sertanejo que caiu no "mundão" que pretendia conhecer em busca de oportunidade de sustentar a família. Mesmo antes da partida, ele pensa nos amigos, nos filhos e na mulher amada, pensa que terá que levá-los para um futuro sem perspectiva alguma. A poesia está repleta dessas representações (ASSARÉ, 2008, p. 92):

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,
E sempre no prano
De um dia inda vim.
Mas nunca ele pode, só veve devendo,
E assim vai sofrendo
Tormento sem fim.
Se arguma notícia das banda do norte

Tem ele por sorte
O gosto de uvi
Lhe bate no peito sodade de móio,
E as água nos óio
Começa a caí.

A ideia de representação relaciona-se à constante repetição do sofrimento do nortista, explicitamente em forma de crítica, evidenciando a tradição dum povo considerando sua cultura como algo que se refaz e se aviva não somente no Nordeste, mas onde estiver. Nesse poema de Patativa, pode ser observado o descaso com o migrante nordestino, bem como sua solidão e tristeza face a uma realidade em que uns vivem com muito, outros com nada. Expressa-se a necessidade de mudança, de uma reforma justa, coerente, para que esse povo tenha o direito básico de acesso à água, à terra e a uma vida digna, com trabalho e condições mínimas de existência.

Em “A Triste Partida”, conforme observa Duarte (2001, p. 425), o jogo da linguagem do eu, do nós e do eles faz menção a esses indivíduos interioranos que são vítimas da exclusão social, da seca, das desigualdades sociais que perduram por séculos. Estas situações permanecem sem que nada seja resolvido pelo poder público. Apesar do passar dos séculos, ainda hoje a terra e a água são uma das principais reivindicações do sertanejo, a terra de onde retira o sustento para a família, a água que permite o cultivo da terra.

Do mundo afastado, sofrendo desprezo,
Ali vive preso
Devendo ao patrão.
O tempo rolando, vai dia, e vem dia,
E aquela famia
Não vorta mais não!
Distante da terra tão seca mas boa
Exposto à garoa,
À lama e o paú
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,
Vivê como escravo
Nas terras do Su. (ASSARÉ, 2008, p. 92).

Embora seja representado como sofredor, a fé e a esperança do nortista superam seus temores e anseios, pois ele procura a segurança

e o equilíbrio em novas relações sociais. Assim diz Duarte (2001, p. 426), a respeito do nordestino de Assaré: “é como se cada homem com que esteve seja um dos seus, como uma família, que necessita de ajuda, atenção, apreço, que os faça viver melhor no seu sertão.” Enquanto a melhoria não chega, esse sujeito vai vivendo com a família de oito em oito, ensinando de certa forma que o conformismo e as maledicências representados nos folhetos são verídicos e pertencem a um povo guerreiro, conformado com a sorte que Deus lhes deu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antônio Gonçalves da Silva, ou Patativa do Assaré, discorreu, em seu poema “A Triste Partida”, sobre a seca, a reforma agrária, o sertão do interior do Nordeste, a política e suas mazelas, o cotidiano simples do sertanejo em busca de melhoria de vida, as questões sociais tão presentes no interior do Brasil.

Por meio de suas rimas, Patativa enalteceu o povo, sua gente – como ele mesmo costumava dizer. Tentou incutir na sociedade uma forma mais justa de pensar, solidária. Difundiu uma concepção mais realista do viver sertanejo, realidade também vivida por Patativa e seus conterrâneos.

Patativa do Assaré foi um dos maiores poetas regionais da história nordestina, destacando seu povo e seu sofrimento durante a seca que castigou o sertão. Exaltou esse povo através de poemas, repentes e muitas outras variedades de escritas e cantigas. Utilizou-se da arte como instrumento social, problematizando o sertão e o sertanejo nordestino, seu povo, sua gente. Desta forma, foi incorporando as particularidades vividas às suas obras, por meio de vocabulário e sintaxes regionais. Um dos pontos que nos leva a refletir é a vida simples que o grande poeta optou em viver, pois mesmo tendo a chance de sair da roça e melhorar de vida, escolheu a simplicidade da vida no campo.

Nessa análise, também entra uma particularidade de Patativa, a relação com a oralidade, pois ele nos proporciona uma diversidade de

temáticas que passaram do oral para o escrito sem perder sua essência natural da roça. Sua obra é mais do que uma reprodução do sertão ou do povo nordestino. O próprio sertão representa cada habitante dessa terra, que é representada pela voz do poeta como testemunha fiel das suas vivências em versos. A poesia de Assaré abre uma nova perspectiva de vida para o sertanejo, não apenas na sua face cultural, mas também dando relevância aos aspectos sociais nortistas.

Ao analisar o sofrimento do povo nordestino a partir da letra de “A Triste Partida”, pode-se observar que a literatura de cordel demonstra um processo de bravura, conquista, representando as mazelas do sertanejo, da terra, da dor, sofrimento expresso em rimas com melodias sociais, política que comunica e integra o sertanejo, e o sertão onde habita e o Brasil como um todo.

Além da memória, Patativa deixa em seus versos um grande legado: a perspectiva de um futuro presente. A utopia que se revela é um projeto através de sua atitude profética e poética, de sua forma simples de escrever e ver o mundo no qual sempre esteve presente o sertão e o sertanejo. Assaré sabia construir versos e estrofes de maneira leve, coerente, com unidade em suas narrativas, com histórias sem embaraços cheios de episódios marcantes bem divididos. Esse poeta do cordel acumulava personagens em sua memória, fazia de seus protagonistas um herói, um menino, um santo, ia resgatando o dia a dia vivido no sertão, com significados e representações distintas, sempre elevando o homem e seu grupo social onde estes eram inseridos: o interior do Brasil, mais precisamente o seu estado do Ceará.

Assim era Assaré, um ser iluminado que fazia de suas simples palavras, ternura e alento, além de reflexão social. A quem lhe via discursar, era ora poeta, ora homem de fé, ora político. O sotaque de Assaré o singularizava, era essa a identidade principal de seu povo, mesmo que o sotaque fosse por vezes causa de discriminação e limitação à ascensão ao trabalho, é o seu sotaque que causa imediato reconhecimento do homem do sertão nordestino.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Histórias de Cordéis e Folhetos. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALENCAR, José Arraes de. Prefácio. In: Cantos de Patativa. Rio de Janeiro: Borsoi Editor, 1967.

ASSARÉ, Patativa do. Patativa do Assaré: uma voz do Nordeste. Introdução e seleção Sylvie Debs. São Paulo: Hedra, 2000.

ASSARÉ, Patativa do. Cante lá que eu Canto cá: filosofia de um trovador nordestino. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CANDAU, Joël. Memória e Identidade. Tradução: Maria Leticia Ferreira. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CANTEL, Raymond. La Litterature populaire brésilienne. Poitiers: Centre de Recherches Latino-Américanes, 1993.

DUARTE, Dyego Rodrigo Barbosa. Representações sociais no relacionamento interpessoal. 2005. Monografia (Bacharelado em Secretariado Executivo Trilingue) – Faculdade Do Sul De Mato Grosso (FACSUL), Rondonópolis, 2005. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/representacoes-sociais/representacoes-sociais2.shtml>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DUARTE, Renato. Seca, pobreza e políticas públicas no nordeste do Brasil. In: Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 425-440. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101030020924/16duarte.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Cartografia do Desejo. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAURÉLIO, Marco. Breve História da Literatura de Cordel. São Paulo: Claridade, 2010.

JARES, Martha. Resistência e identidade cultural na literatura de cordel. 2010. 13 f. Artigo (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (ECA/USP), São Paulo, 2010. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/228-705-1-SM.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

LUYTEN, Joseph. O que é Literatura de Cordel. São Paulo: Ed. Brasileira, 2005.

MARTINS, Paula Salomão. Estudo da relevância de práticas de inovação: um comparativo universidade-empresa. 2011. 160 f. Monografia (Graduação em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFRJ), Juiz de Fora, 2011. Disponível em: https://www.ufjf.br/ep/files/2014/07/2011_3_Paula.pdf. Acesso em 20 fev. 2022.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, Vanderly Vitorino de. A Triste Partida: a subjetividade do retirante

nordestino. Revista Fórum Identidades, Itabaiana: GEPIADDE, n. 5, v. 9, p. 1-8, 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades>. Acesso em: 21 mar. 2015.

PINTO, Maria Rosário de Fátima. Catalogação de folhetos de cordel. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 2002.

SÊGA, Rafael Augusto. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Mascovici. Anos 90, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6719/4026>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SILVA, Josivaldo Custódio da. O ensino de literatura popular nos cursos de Letras em instituições públicas do Nordeste. Boitatá: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, Londrina, v. 8, n. 15, p. 79-105, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-15-2013>. Acesso em: 07 fev. 2022.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). Margens da Cultura: Mestiçagem, Hibridismo & Outras culturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

TAVARES JÚNIOR, Luis. Cordel, Misticismo e Cangaco. In: FIÚZA, Regina Pamplona (Org). Panorama Literário. Academia Cearense de Letras. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 245-263. Disponível em: http://www.ceara.pro.br/acl/revistas/Colecao_Diversos/Panorama_Literario/ACL_Panorama_Literario_23_Cordel_misticismo_e_cangaco_LUIZ_TAVARES_JUNIOR.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

TEIXEIRA, Larissa Amaral Teixeira. Literatura de Cordel no Brasil: os folhetos e a função circunstancial. 2008. 44 f. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) – Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário de Brasília (UnICEUB), Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/1840>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LITERATURA INDÍGENA: O DIÁLOGO ENTRE TEXTO E ILUSTRAÇÃO NA OBRA A BOCA DA NOITE, DE CRISTINO WAPICHANA

Dilna da Silva Simão

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

A literatura indígena tem hoje um papel fundamental no diálogo com essa constituição cidadã no sentido de pensar na construção de outros instrumentos, por exemplo, de educação. (Edson Kayapó)

INTRODUÇÃO

O ser humano sempre deixa suas experiências para as gerações futuras. Nessa perspectiva, a literatura oral apresenta-se como um dos pilares do conhecimento ancestral. Partindo dessa ideia, o presente estudo se justifica no contexto da valorização da cultura indígena e, mais especificamente, da literatura de autoria indígena, uma vez que a composição da cultura brasileira recebeu influência dessa população. Sendo assim, o objetivo do estudo é mostrar a importância do diálogo entre a imagem e o texto pelo olhar de um escritor indígena.

A seleção do autor se deu com base no critério “escritor indígena roraimense que mais se destacou no cenário nacional”. Quanto à escolha da obra, considerou-se a premiação (reconhecimento) do trabalho, tendo sido escolhida uma obra que venceu em duas categorias do Prêmio FNLIJ 2017 – categorias Criança e Melhor Ilustração; recebeu o terceiro lugar na categoria livro infantil do Prêmio Jabuti 2017; além da Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan 2018, na Suécia.

Nesse contexto, surge o questionamento: como a obra *A boca da noite*, de Cristino Wapichana (2016), selecionada para este estudo, pode incentivar o respeito à diversidade e contribuir para o fortalecimento e a valorização da cultura e identidade indígena? Com base nesse questionamento, o presente trabalho propõe analisar a obra em questão, com o objetivo de verificar se o diálogo estabelecido entre ilustração e

texto colabora para o fortalecimento da identidade e dos valores socioculturais indígenas, e, igualmente, para o respeito à diversidade.

Quanto à fundamentação teórica, utilizamos Almeida (1999), Barthes (2011), Camargo (1998), Medeiros (2013), Thiél (2012), dentre outros. Quanto à metodologia, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com consulta em livros e artigos que, segundo Gil (2010), são necessários para o aperfeiçoamento do estudo. No que diz respeito à abordagem, adotamos a do tipo qualitativa, que permite “descrever a complexidade de problema, além de oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos” (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

Diante de tudo o que foi analisado, podemos dizer que as imagens e os textos da obra *A boca da noite*, de Cristino Wapichana (2016), foram construídos de forma harmônica e equilibrada, mantendo um diálogo eficiente e fundamental entre obra e leitor e contribuindo para o fortalecimento da cultura e identidade indígena.

1 Afinal, existe Literatura indígena?

A palavra “literatura” veio da expressão latina *litteratura* (escrita, gramática, ciência), traçada a partir de *littera* (letra). O filósofo grego Aristóteles organizou os gêneros literários nas três categorias clássicas que conhecemos: lírico, épico e dramático, concebendo a literatura como uma imitação ou representação da realidade mediante palavras. Contudo, foi no século XVI que o termo ganhou nova significação, correspondendo à cultura do letrado, pelo fato de estar relacionada ao saber, supostamente afiliado a uma elite ou a uma aristocracia. Na metade do século XVIII, aproximadamente, a ideia de literatura como “arte da linguagem” começa a se fortalecer, passando a englobar obras de ficção e não ficção.

Foi somente a partir do século XIX, entretanto, que a literatura ganhou o conceito moderno de “uso estético da linguagem escrita”, ou seja, passou a ser expressão artística que encanta, envolve e perpassa o tempo com histórias escritas e/ou oralizadas. Na visão do

contemporâneo Antônio Candido (1995), a literatura é um direito fundamental e imperativo ao homem, como todos os demais direitos a ele garantidos na constituição. Assim, com base na afirmação de Candido, podemos dizer que não somente os textos clássicos fazem parte da literatura, mas também aqueles que vêm da diversidade cultural do país, como a literatura indígena.

A questão é que desde a literatura informativa até a da contemporaneidade, existiram variados aspectos na retaguarda da representação da tradição oral do índio. Para tratar desse ponto, faremos um rápido sobrevoo pelo século XIX, pelo período do Romantismo, no qual a busca pela construção da identidade nacional fez surgir a literatura indianista escrita pela elite “branca” da época. Essa literatura apelou para o “mito de uma identidade indígena assimilada como pedra angular étnica da autoimagem cultural do Brasil” (TREECE, 2008, p. 12), de modo que, para fortalecer a identidade brasileira, usa-se uma imagem fictícia do índio “Romântico”, ao invés de denunciar a violência sofrida por essa população.

Podemos observar, nesse contexto, que *Primeiros Cantos* (1846) e *Os Timbiras* (1857), de Gonçalves Dias, e *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar, modelam o índio como herói nacional. Não podemos negar a relevância dessas obras para a literatura, mas uma literatura escrita por não índios resultou na anulação dos valores socioculturais da população indígena na história oficial.

Nesse sentido, a discussão sobre o que é Literatura Indígena ainda não está muito clara para alguns. A esse respeito, o escritor indígena Olívio Jekupé (2009) explica que essa literatura existe e se configura como uma apropriação original, isto é, nela o índio assume o papel de sujeito autor, criador e artista, deixando de ser apenas objeto. Cristino Wapichana (2018) afirma, nesse mesmo contexto, que a literatura indígena tem “algo que a diferencia, que é a identidade, ela tem uma espiritualidade bem definida em qualquer historinha ou texto tradicional, e trata-se de uma espiritualidade e visão de mundo

específica de cada povo”.

Por muito tempo a literatura indígena foi disseminada pela oralidade, no entanto, gradativamente ela tem alcançado um lugar na escrita, já contando, atualmente, com diversos escritores indígenas de variadas etnias. Os escritores indígenas, de modo geral, retratam nas suas obras pontos como a ancestralidade, a conexão do sagrado com a natureza, o respeito pelas pessoas de idade devido às suas vivências, a língua, a cultura, as tradições e a espiritualidade dos povos indígenas. No Brasil, o movimento dos escritores indígenas brasileiros começou na década de 90. Foi liderado por aqueles que moravam nas cidades, mas que nem por isso deixaram de se considerar indígenas, tanto que acrescentaram o nome da etnia a seus nomes próprios, a exemplo de Daniel Munduruku e Cristino Wapichana.

Além de os escritores indígenas escreverem textos originais que resgatem os mitos, as lendas, as línguas e as tradições de seus povos, eles apresentam maneiras diferentes de sentir e interpretar a vida, pois esses autores são muitos ativos e criativos: ministram cursos para educadores; desenvolvem atividades lúdico-formativas em escolas públicas e privadas; organizam eventos para falar das lutas pelos seus direitos, englobando história, cultura, literatura, arte, jogos indígenas; além de participarem de palestras, debates, seminários e conferências. A literatura indígena é, assim, uma maneira de apresentar a diversidade cultural aos alunos brasileiros, para que eles compreendam que o Brasil é um país multiétnico.

Desse modo, é oportuno destacar alguns escritores indígenas que têm se destacado no cenário atual, como Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Ailton Krenak, Graça Graúna, Tiago Hakiy, Eliane Potigar, Ely Macuxi, Rony Wasiry Guará, Elias Yaguakãg, Jaider Esbell, Cristino Wapichana, dentre outros. As obras desses escritores retratam a cultura e as práticas indígenas, por meio de histórias repletas de mitos e lendas que locupletam o acervo literário e os bens culturais da sociedade, colaborando para a compreensão das vivências do outro.

Sob esse olhar, julgamos importante destacar o ano de 1980, quando surge a primeira publicação do livro de autoria indígena de

Umúsin Panlõn e Tolamãn Kenhíri, intitulado *Antes o Mundo não Existia*, do povo Desâna, Alto Rio Negro/AM. Na obra, o índio registra a sua própria história e cultura. A partir dessa produção, o índio marca o seu lugar de fala. Essa marcação é indispensável para compreendermos os fatos reais implícitos na padronização da literatura hegemônica.

Acreditamos que muitos já ouviram a expressão “lugar de fala” e, apesar de essa não ser a ênfase deste trabalho, julgamos importante trazer uma explicação para enriquecer o estudo. Ribeiro (2020), uma das disseminadoras do conceito “lugar de fala” no Brasil, explica sobre a necessidade de se ouvir as diversas análises do discurso, isto é, não é importante apenas o que se fala, mas quem fala. Para exemplificarmos, podemos mencionar que um homem indígena tem vivências diferentes das de um homem não indígena devido à sua localização social, sendo assim, o índio vai produzir uma literatura diferente da do não índio.

Vale trazer à tona também o texto “Pluralidade e escrita”, de autoria de Regina Delcastagnè, publicado em seu livro *Literatura Brasileira contemporânea: um território contestado* (2012), texto no qual a autora destaca que determinadas produções são excluídas quando analisadas a partir de um modelo de estética originada da apreciação das “grandes obras”, já que algumas vozes (indígenas e de outras minorias) estão nas margens do campo literário. A autora também pontua a necessidade de se discutir sobre os critérios de valoração das obras, principalmente para entender de onde vêm, a que e a quem servem, visto que ignorar essa literatura que vem da cultura é, ainda conforme a autora, reforçar o ofício da literatura como um mecanismo de distinção e hierarquização social.

Curioso é notar que na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), os índios tiveram algumas garantias no que tange ao direito à terra (artigo 231) e à educação (artigo 210). Na década de 90, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da cultura afrobrasileira e indígena (artigo 26). É fato que a luta travada pelos movimentos indígenas é anterior a essas leis, pois elas não garantiram somente o

direito à terra, mas à educação, à literatura e ao lugar de fala do índio.

Almeida (1999) comenta que ainda não existe uma concordância para a utilização de terminologia concernente à literatura produzida pelos índios, pois, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), existem 305 grupos étnicos, com histórias e culturas próprias, totalizando 274 línguas. Logo, definir ou nomear não é algo simples, mas, sim, algo que requer estudos e pesquisas. Contudo, vale lembrar que alguns termos já vêm sendo empregados nesse contexto, como Literatura Nativa, Literatura das Origens, Literatura Ameríndia, Literatura Indígena de Tradição Oral ou Literatura Indígena (NOVAIS, 2014).

A literatura indígena contemporânea é “um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas)” (GRAÚNA, 2013, p. 15). Nesse contexto, a produção literária indígena começou a se consolidar com a Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), iniciada em 2015, com destaque para a promoção da inclusão e da valorização da diversidade cultural indígena em instituições de ensino, passando a vigorar primeiramente nos ensinos fundamental e médio. Esses documentos sugerem modificações nas práticas educacionais e na maneira como a educação aborda a diversidade, reconhecendo, principalmente, as experiências e a autonomia desses povos.

De acordo com Bakhtin (2003), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Conforme esse autor, as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, cada qual, formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos. Bakhtin (2003) observa que o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como um produto da interação social, no qual as palavras são entendidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta que define as condições de vida de uma comunidade linguística. Logo, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas e inesgotáveis.

Por tudo isso, podemos assegurar que existe, de fato, uma literatura indígena, o que falta é aprofundar os estudos no tocante às características, às práticas culturais, às manifestações e temáticas mais frequentes. Assim, é muito produtivo investigar as dificuldades relacionadas à autoria indígena – como individualidade versus coletividade –, tendo em vista que as histórias indígenas geralmente são conhecidas por todos na comunidade. Tal discussão tem avançado com a expansão e diversificação das produções indígenas, com livros, filmes, obras de artes e outros. Sendo assim, há muito a ser discutido, estudado, pesquisado e revelado sobre a vida e a luta dos índios, pois urge expor à sociedade, de maneira menos visionária, a verdadeira origem do índio, sua vivência, cultura e tradição. O professor e escritor da etnia Mundurucu Ytanajé Cardoso afirma, nesse viés, que “a literatura produzida por indígenas ainda precisa crescer, mas o gênero infanto-juvenil acaba servindo como ferramenta de resistência e de conscientização do povo brasileiro, já que, na ausência da oralidade, as figuras mitológicas tendem a sumir” (2017, p. 22).

Com base no que foi destacado acima, pode-se afirmar que a literatura indígena ainda é ignorada no contexto brasileiro; mesmo com a obrigatoriedade imposta pelas leis, essa literatura quase não é trabalhada nas instituições de ensino. Levando isso em conta e considerando que esse tipo de manifestação traz ilustrações relacionadas à história e à cultura dessa população, avaliamos ser importante abrir espaço para uma breve discussão sobre ilustração, o que faremos na sequência.

2 Ilustração: um diálogo entre imagem e texto

A ilustração pode ser compreendida como uma das qualidades que estabelece conexão com o universo infanto-juvenil. Entretanto, mesmo sendo um dos elementos-chave do gênero em questão, por muito tempo a ilustração não teve o seu devido reconhecimento e independência, pois era apreendida, muitas vezes, como uma peça secundária na narrativa. Gradativamente essa ideia foi mudando, já que, de acordo com novos estudos, a ilustração desempenha diversos

papéis, dentre os quais o de representação, permitindo transcrever a aparência do ser ou objeto ao qual se refere. Segundo Oliveira,

A ilustração pode assumir um caráter de transcendência do texto, o que não significa transgressão. (...) Portanto, um dos objetivos fundamentais destas reflexões sobre a arte de ilustrar é mostrar que, apesar das limitações e restrições descritas, é possível a criação de um processo flexível para a leitura das imagens narrativas dos livros não apenas relacionando com o texto. Ele próprio terá um novo significado junto às crianças a partir do momento em que os aspectos formais das ilustrações forem melhor compreendidos (2008, p. 31).

A partir do entendimento do trecho acima, podemos afirmar que as ilustrações de uma obra podem criar uma memória visual no leitor e um diálogo harmonioso entre texto e imagem, alargando o significado do texto e alcançando a conexão entre o lúdico e o simbólico numa narrativa. A imagem é, desse modo, um recurso importante na composição de um livro, não é só um adereço como foi no passado, mas uma fonte geradora de sentidos. Entretanto, vale ressaltar que ela não tem uma leitura absoluta do texto, assim como o leitor também não tem.

De qualquer modo, a ilustração extrapola o que está escrito, revelando diversos sentidos e até induzindo o leitor a resgatar experiências vividas para criar uma memória futura. Apesar disso, a ilustração não tem uma função disjunta do texto, isto é, ela precisa estar em coerência e não em divergência com a mensagem transmitida pelas palavras, conforme explica Camargo (1998).

Nesses últimos anos, as editoras têm demonstrado mais interesse quando se trata de livros infantis com ilustrações, porque eles alcançam não apenas as crianças, mas também as pessoas iletradas. Além disso, a imagem afere ao livro o seu valor estético e desacelera a leitura, resultando num momento de fantasia e criação, haja vista que transmitir uma ideia ou uma mensagem não é só atributo da linguagem escrita, mas também da linguagem pictórica.

Com o crescimento do número de ilustradores, abandonou-se o conceito de ilustração como adereço ou fidelidade da performance do

texto, pois o objetivo é levar o leitor ao devaneio, “criação do texto e da própria ilustração, [...] podendo encontrar um caráter fantástico e visionário do texto” (WERNECK, 1986, p. 140), dando-lhe uma aparência do real e contribuindo com o desenvolvimento do leitor.

Para tanto, é valioso trazer para sala de aula obras da literatura indígena, que normalmente é composta por livros ilustrados cujo conteúdo se refere às experiências dessa população. Nesse tipo de livro, verifica-se a constituição de um elo entre a linguagem visual e a linguagem verbal; além disso, um aspecto característico é o humor, que brinca com a imaginação e enriquece as experiências do leitor, beneficiando o desenvolvimento de múltiplos pontos de vista.

Essa conexão entre texto e ilustração poderá ser melhor compreendida no tópico seguinte, no qual realizaremos a análise do livro *A boca da noite*, de Cristino Wapichana (2016). O objetivo não é realizar uma análise exaustiva da obra, mas compreender essa conexão entre texto e imagem, no intuito de mostrar que esse tipo de literatura pode também cooperar para o respeito à diversidade e o crescimento do aluno como sujeito crítico e atuante na sociedade.

3 Texto e Imagem: um diálogo na obra *A boca da noite*

Antes de realizarmos a análise do livro, é interessante fazer uma breve apresentação do autor Cristino Wapichana, compositor, músico, contador de histórias e escritor premiado. Natural de Boa Vista, Roraima, Cristino Wapichana desenvolve atividades e vivências culturais, educativas e recreativas sobre a cultura indígena, especificamente voltadas para o público infanto-juvenil. Foi o vencedor do 4º Concurso Tamoio de Literatura, realizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2007, com *A Onça e o Fogo*. Recebeu Menção Honrosa do Concurso Tamoio em 2014 e, no mesmo ano, Medalha da Paz pelo Movimento União Cultural. Foi indicado ao Prêmio da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República nos anos de 2008 e 2014, pelos relevantes trabalhos em prol da cultura indígena brasileira. Em 2015, recebeu o prêmio Litteratudo Monteiro Lobato. Em 2017, ficou em terceiro lugar no Prêmio Jabuti,

categoria livro infantil. No ano seguinte, recebeu a Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan, na Suécia, com *A boca da noite*.

Cristino Wapichana herdou de seus antepassados essa força de contar histórias, pois nas sociedades indígenas as narrativas sempre foram uma condição fundamental para disseminar os valores socioculturais. O conhecimento acumulado pelas gerações era divulgado pelos narradores tradicionais, que sempre ocuparam uma posição de destaque e respeito dentro da comunidade, considerando que, por meio da voz e dos gestos, reafirmam os valores e os conhecimento do seu povo.

Para a história ficar mais interessante, o livro *A boca da noite* contou com a ilustradora Graça Lima, formada em Comunicação Visual pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com mestrado pela PUC-RJ e doutorado em Artes Visuais pela UFRJ. Ganhou vários prêmios, como Malba Tahan e O melhor para o Jovem. Recebeu o Prêmio Jabuti em 1982, 1984 e 2003, na categoria Ilustração. Além disso, conta com mais de cem livros ilustrados no Brasil e no exterior, sendo considerada uma das maiores ilustradoras brasileiras. Quanto ao trabalho em conjunto com o escritor Cristino Wapichana, atesta-se que a ilustradora deixou a obra ainda mais instigante ao utilizar uma paleta de cores quentes e vibrantes para realçar a arte e a cultura dos povos indígenas. Essa harmonia entre texto e ilustração transporta o leitor para a vivência dos povos indígenas.

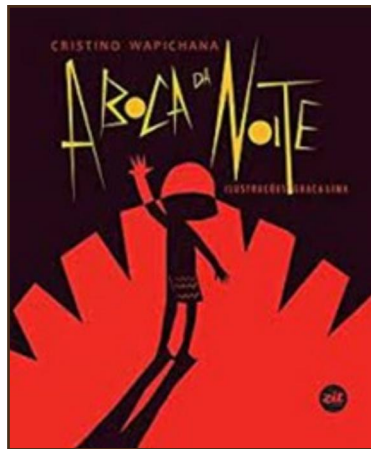
O livro *A boca da noite* tem um enredo fascinante que dá significado à vida indígena, motivo pelo qual não podemos falar de narrativa oral sem pensar nos narradores de histórias. Segundo Barthes (2011, p. 19), “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas.”

Com o passar do tempo, essas histórias orais foram registradas por meio da escrita, alcançando gradativamente um lugar de destaque. O registro das narrativas indígenas foi uma maneira encontrada para disseminar e ressignificar a cultura dessa população de um jeito fácil e simples, como ocorreu com a obra *A boca da noite*, de Cristino

Wapichana. A respeito da ilustração dessas obras, Camargo (1998) observa que a finalidade da ilustração não é apenas explicar, ornamentar, nem traduzir a equivalência entre texto e pictórico, mas estabelecer um discurso dialógico, de forma que não basta ver, é necessário, antes, aprender a olhar.

A obra em análise tem como alguns de seus temas a infância, a criatividade e o dia a dia dos Wapichanas. O protagonista da narrativa é o menino Kupai e outros personagens do enredo são o Dum, o pai, a mãe, o vovô e a boca da noite. Aqui, enfatizamos que os nomes dos personagens Kupai (peixe) e Dum (marimbondo) fazem parte do vocabulário da língua Wapichana. De maneira resumida, o livro trata do anseio do menino Kupai em saber o que é *A boca da noite*.

Figura 1: Capa do livro *A boca da noite*, de Cristino Wapichana (2016).



Fonte: Wapichana (2016).

A obra tem leitura curta e mostra-se imbuída de vários elementos, como a comunicação entre ilustração e texto e a distribuição daquela ao longo deste; o próprio formato do livro e as técnicas utilizadas pela ilustradora, como a ausência de páginas. O livro tem uma linguagem direta que facilita ao leitor iletrado direcionar sua leitura em ritmo próprio. Nesse sentido, quanto maior o número de imagens e menor o volume de texto, mais o leitor compreende a linguagem e a mensagem,

enriquecendo, assim, sua imaginação. Ademais, enfatizamos a riqueza dos traços e das cores vibrantes utilizadas pela ilustradora, como mostra a imagem abaixo.

Figura 2: Laje do Trovão, em *A boca da noite*, de Cristino Wapichana (2016).



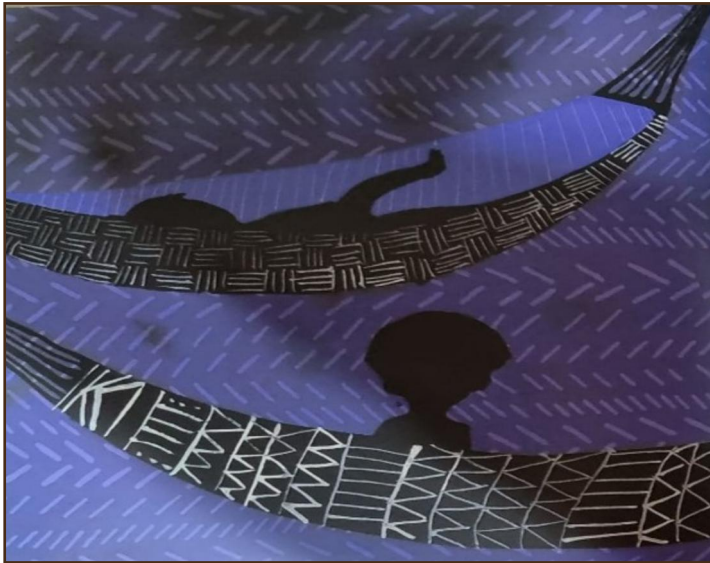
Fonte: Wapichana (2016).

Quanto ao espaço da narrativa, podemos afirmar que a história se passa na aldeia: “Do alto da Laje da Pedra, podíamos ver a nossa aldeia toda – e da aldeia dava para ver quem estava lá em cima” (WAPICHANA, 2016). Observamos que a imagem acima promove um diálogo direto com o texto, mostrando quando Dum e Kupai veem a aldeia de cima da laje e o “sol tomando banho para dormir...” (WAPICHANA, 2016). Notamos, assim, que o autor faz questão de dizer que a história se passa na aldeia¹, para mostrar que não perdeu o vínculo com seu povo, uma vez que essas narrativas trazem a vivência da cultura indígena como uma maneira de reafirmar que ela

1 De acordo com definição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), aldeia é “a unidade política característica dos povos indígenas, refletindo sua forma de organização social e mantendo uma dinâmica que é própria de cada comunidade”. Disponível em: http://sii.funai.gov.br/funai_sii/index.wsp. Acesso em: 9 fev. 2022.

continua viva, guardando sua essência exatamente do modo como tudo começou, ou seja, por meio da transmissão de conhecimentos e saberes de geração para geração, como é possível observar na imagem seguinte:

Figura 3: Kupai perde o sono em A boca da noite, de Cristino Wapichana (2016).



Fonte: Wapichana (2016).

Cristino Wapichana aguça o imaginário do leitor, principalmente no momento em que o pai de Kupai fala da “boca da noite”, estimulando a curiosidade do menino, que perde o sono imaginando como seria a boca da noite. Isso fica notório na imagem acima, onde Dum aparece dormindo e Kupai aparece desperto, tentando entender como a noite pode ter boca:

Eu nem estava prestando atenção na história que papai contava, mas, quando falou da tal “boca da noite”, tratei logo de acordar todos os meus sentidos que estavam quase dormindo. Fiquei imaginando como era o corpo da noite... Pois se tem boca, tem que ter cabeça, nariz, orelha, cabelo, pernas, mãos, pés, será que essas partes são parecidas com as do nosso corpo? Porque, se tem boca, deve haver um corpo!” (WAPICHANA, 2016).

A expressão “boca da noite” fez brotar sentidos de curiosidade que incidem sobre os significados produzidos pela própria criança, que não se conformou com a explicação do pai sobre o significado da expressão a “boca da noite” e continuou com as indagações. Outro aspecto que cabe pontuar é o uso da linguagem metafórica, visto que é quase impossível não notar as metáforas nos textos literários.

Além disso, a relação de coerência entre a imagem e o texto desperta a percepção do leitor. A expressão criadora do autor e da ilustradora é um bem que deve ser preservado para o melhor desenvolvimento da criança. Outra questão que o autor destaca na narrativa e está relacionada aos costumes indígenas é a rede: “fui para a rede depois da história, mas a boca da noite me acompanhou” (WAPICHANA, 2016). A rede é um hábito antigo dos índios e que foi mencionado também na Carta de Pero Vaz Caminha ao rei de Portugal: “E eram de madeira, e das ilhargas de tábuas, e cobertas de palha, de razoável altura; e tôdas de um só espaço, sem repartição alguma, tinham de dentro muitos esteios; e de esteio a esteio uma rêde atada com cabos [...], alta, em que dormiam” (CAMINHA, 1963, p. 54).

O trecho em destaque acima dá testemunho de que o tempo passa e a literatura indígena continua sendo uma maneira de preservação das culturas e dos valores indígenas. A partir das histórias, a tradição e o conhecimento são compartilhados na sociedade. Na antiguidade, o homem absorvia conhecimentos e valores praticando as narrativas, a fim de conviver em meio às sociedades e ter uma melhor compreensão das condutas que geriam a comunidade à qual pertencia.

Quanto à narração, observa-se que é feita em primeira pessoa, uma vez que o narrador participa dos fatos: “entrei no rio me lembrando da imagem do sol tomando banho” (WAPICHANA, 2016). Em relação ao tempo, um dos elementos fundamentais na narrativa, observa-se que é cronológico, pois se refere à marcação de horas, obedecendo a um calendário temporal: “Durante o tempo do castigo, só brincávamos no horário do banho” (WAPICHANA, 2016).

Na obra em questão, encontramos muitas marcações culturais, a exemplo de alguns hábitos, como a contação de histórias: “após o jantar, papai começou a contar uma história, e justo sobre a Laje do Trovão” (WAPICHANA, 2016) e o uso de chás, como podemos observar abaixo:

O vovô dizia que, se a gente não conseguisse resposta para um problema importante, somente os sonhos poderiam responder. Para sonhar, era preciso toma um chá de ervas dos sonhos. Mas, naquela altura, não dava mais nem pra fazer nem tomar o bendito chá, já que teria que ser feito pelo pajé e ser tomado antes do jantar (WAPICHANA, 2016).

No trecho em destaque, o autor realça o uso do chá e a figura do pajé. As plantas medicinais são muito utilizadas na comunidade, o chá, por exemplo, é uma bebida com muitas funções e serve para tratar as diversas doenças de maneira natural, configurando-se como uma técnica medicinal muito antiga, utilizada especialmente pelos índios. Quanto ao destaque dado à figura do pajé, observa-se que ele é uma das pessoas mais importantes da comunidade, por ser dotado de alguns poderes espirituais. Algumas responsabilidades são atribuídas aos pajés, como a oração para cura de doenças, o aconselhamento e os rituais para repassar práticas culturais indígenas às crianças e jovens da comunidade. O pajé tem muitos conhecimentos, por isso é respeitado e reconhecido pelo grupo.

Nesse aspecto, podemos dizer que os recursos utilizados para chamar atenção do leitor para a cultura e a memória indígena são claros e evidentes, porque tratam da relação passado-presente, expondo diferentes visões de mundo e seus conflitos. Assim, podemos afirmar que a obra de Wapichana evidencia o esforço do escritor em representar um conjunto valioso de experiências culturais, transformando o oral em escrito e ilustrado e trazendo para os dias atuais a essência da tradição indígena, como um modo ousado de contar as histórias dos ancestrais.

A ilustração é um modo de escrita que vem se difundindo e conquistando o contexto regional. Os elementos escolhidos por Graça Lima para compor a narrativa foram muito criativos, com destaque para

os tons fortes, como o vermelho e o laranja, os traços definidos e a representação de alguns objetos da vivência do índio. Desse modo, texto e ilustração constituem uma combinação perfeita na obra *A boca da noite*, porque explicitam, juntos, as vivências culturais dessa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o processo de elaboração de uma obra literária indígena exige do autor e do ilustrador muita habilidade, criatividade e competência. Quando se escreve uma história, é preciso ter domínio da arte criativa, como a produção de histórias que instigam a criatividade do leitor, objetivando alcançar um determinado efeito no tocante à conscientização da cultura indígena.

No decorrer do livro *A boca da noite*, Cristino Wapichana apresenta alguns aspectos da vida indígena, como as histórias contadas no interior da comunidade, os hábitos como dormir em rede, os chás, a figura do pajé, entre outros. Com isso, vimos que a literatura indígena está gradativamente ganhando o seu espaço no mercado editorial, mas existe a necessidade de expandir esse material nas instituições de ensino.

Nesse universo, a obra analisada se mostra eficiente na relação texto e imagem, uma vez que trouxe o passado para a atualidade, favorecendo o entendimento sobre acontecimentos presentes no cotidiano da comunidade. A proposta de Cristino Wapichana é, pois, contribuir para a reafirmação dos valores culturais indígenas no estado de Roraima e no Brasil.

Assim, a análise da obra mostrou a pertinência dialógica entre texto e ilustração, de maneira que a literatura indígena colabora com o respeito à diversidade, além de firmar a identidade e os valores indígenas impressos numa perspectiva literária. O livro favorece amplamente a formação de um leitor crítico, ainda que esse tipo de literatura não seja muito valorizado nas instituições de ensino.

De tal modo, julgamos necessário que essa literatura seja introduzida na sala de aula para estimular o prazer pela cultura do outro, e para que os alunos apreciem outros tipos de leitura literária, pois a capacidade criadora tanto do autor como da ilustradora foi essencial para a conscientização do leitor a respeito das diversas culturas, crenças e histórias existentes no país. Isso favorece o leitor a entrar no mundo da imaginação, além de fortalecer a identidade cultural indígena.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de. Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil. 1999. 241 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARTHES, R. et.al. Introdução à análise estrutural da narrativa. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles. 1998. 203 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El Rei D. Manuel. São Paulo: Dominus, 1963. Disponível em: Acesso em: 9 fev. 2022. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:caminha-1963-carta>. Acesso em: 9 fev. 2022.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. O currículo de linguagens na educação escolar Munduruku: estratégias de planejamento. Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, n. 2, p. 04-30, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4342>. Acesso em: 9 fev. 2022.

DELCASTAGNÈ, Regina. Literatura brasileira contemporânea: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAÚNA, Graça. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura escrita pelos povos indígenas. São Paulo: Scortecci, 2009.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Texto e Imagem na Literatura para Crianças e Jovens: O Olhar do Professor na Contemporaneidade. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 5., 2013, Tubarão. Anais [...]. Tubarão: SIMFOP, 2013. Disponível em: <https://zdocs.ro/doc/unisul-2013-d6wn089lmg68>. Acesso em: 8 fev. 2022.

NOVAIS, Carlos Augusto. Literatura indígena. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.) Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/carlos-augusto-novais>. Acesso em: 8 fev. 2022.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Rui de. Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

THIÉL, Janice Cristine. Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TREECE, David. Exilados, Aliados, Rebeldes: o Movimento Indianista, a Política Indigenista e o Estado-nação Imperial. Tradução: Fábio Fonseca de Melo. São Paulo: Edusp, 2008.

WAPICHANA, Cristino. *A boca da noite*. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

WERNECK, Regina Yolanda. O problema da ilustração no livro infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

A LADEIRA DA SAUDADE: A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DE GANYMÉDES JOSÉ

Fernanda Reis da Silva

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva

O racismo é a redução do cultural ao biológico, a tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. O racismo existe sempre que se pretende explicar um dado status social por uma característica natural. (Christian Delacampagne)

INTRODUÇÃO

A literatura é um instrumento importante para a construção do leitor/cidadão crítico e para a formação e transformação da sociedade, além de possibilitar a observação de valores e visões de mundo de outras épocas. Isso evidencia a relevância de analisarmos de maneira crítica a produção literária de determinados períodos.

Nessa perspectiva, é interessante ressaltar que a temática deste estudo surgiu a partir da leitura do livro *A ladeira da saudade*, de Ganymédes José (1983), e de artigo de Gouvêa (2005) que trata das imagens do negro na literatura infantil brasileira, ambos trabalhados durante as aulas da disciplina de Literatura Infante-juvenil, ofertada no curso de Letras da UERR. Apesar de o tema em questão ser muito discutido na contemporaneidade, ainda há muito preconceito. Essa postura nos levou a realizar uma discussão da obra *A ladeira da saudade*, tendo em vista que o conteúdo desse livro é direcionado ao público infante-juvenil. Nesse contexto, questiona-se: como o negro é representado na obra *A ladeira da saudade*, de Ganymédes José (1983)?

Tomamos como ponto de partida para este trabalho, portanto, analisar como o negro é representado no livro *A ladeira da saudade*, de Ganymédes José (1983), com a finalidade de desconstruir estereótipos a respeito dessa população e, assim, contribuir para

diminuir o preconceito racial e para promover a valorização da cultura afro-brasileira, tendo em vista que a literatura é uma fonte de transmissão de conhecimentos. Além disso, a discussão visa possibilitar uma ampla reflexão sobre o respeito às diferenças.

Antes de examinarmos a formação do preconceito no enredo, porém, é interessante fazermos um breve relato sobre o contexto histórico no qual a obra se insere. Partindo dessa compreensão, dentre os autores que colaboram para a discussão teórica, destacamos Castilho (2004), que traz novos olhares para a temática; Gouvêa (2005), que analisa um conjunto de obras publicadas nas primeiras décadas do século XX; e Silva e Silva (2011), que analisam as tendências voltadas para a produção de livros infantis, procurando romper com os estereótipos que ocasionam um pré-julgamento da população negra.

Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa é aqui entendida como “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2008, p.17). Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que esta é desenvolvida com base em material já publicado, como livros e artigos científicos.

Quanto à estrutura do trabalho, foi realizada uma divisão em três partes pertinentes ao tema. O primeiro tópico aborda as implicações do contexto histórico sobre a obra, além de verificar o contexto em que o livro foi escrito. Já o segundo tópico apresenta o livro, os personagens e suas características, os espaços e outras informações relevantes. O terceiro tópico, por sua vez, discute os conceitos de racismo, discriminação e preconceito racial de acordo com vários autores. Ainda nesse tópico a obra é analisada, mostrando como o negro é representado para, a partir disso, desconstruir os estereótipos a respeito dessa população, colaborando com o enfrentamento de qualquer tipo de preconceito.

1 Contexto histórico

Na década de 1980, época em que o livro *A ladeira da saudade* foi publicado, o Brasil passava por significativas mudanças, dentre as quais é possível destacar as eleições diretas, o surgimento de novas organizações da sociedade na esfera civil e política e a mobilização da população para participar do destino do país. Esse período também foi marcado por importantes avanços em termos de democratização política, culminando com a promulgação de uma nova Constituição em 1988 (HERINGER, 2002). Porém, um traço observado é que a atual sociedade continua com os problemas herdados dessa antiga administração e, embora o país tenha vivenciado algumas mudanças, não foi o suficiente para que os contrastes sociais e econômicos deixassem de existir.

No cenário cultural, o processo de modernização fez com que a sociedade valorizasse ainda mais a cultura, que avançou em decorrência da produção intelectual e tecnológica, expandindo a cultura de massa e propiciando reconhecimento e retorno financeiro aos artistas. Essa valorização cultural passou a atrair a atenção de grupos financeiros interessados em investir na ampliação de editoras e na abertura de galerias de arte, aceitando “[...] o intelectual enquanto um profissional competente e confiável” (ZILBERMAN, 1991, p. 96), uma vez que antes esse profissional sobrevivia do serviço público.

Além disso, a modernização trouxe a consolidação do jornalismo. Escrever para a televisão ou para revistas de grande circulação possibilitou alcançar públicos antes esquecidos. Posteriormente, todavia, surgiram diversos desafios no campo da arte e da cultura, como a censura, que prejudicou revistas, TVs e cinema, além da falta de apoio do Estado, que patrocinava apenas alguns programas culturais. Esses fatores atrasaram a propagação dos bens culturais e, como consequência, grupos que não se sentiam representados procuravam consumir, quando tinham condições, produtos que lhes diziam respeito (ZILBERMAN, 1991, p. 96), já que grande parte da população possuía baixo poder aquisitivo. Isso, por sua vez, fez com que a cultura fosse disseminada apenas entre a elite.

O impacto da modernização também atingiu a educação. O governo ajudou na propagação das escolas e na ampliação da oferta de vagas nos programas de pós-graduação. No entanto, na prática, isso ocorreu de forma lenta e gradual. Ademais, o governo deixou as escolas públicas ficarem em péssimas condições, o que favoreceu o aumento do número de escolas privadas e a decorrente desvalorização salarial dos professores, além da redução de recursos destinados à educação. Tudo isso prejudicou ainda mais as pessoas com baixa fonte de renda que tinham interesse em estudar.

Vale destacar, ainda assim, que a busca por escolas particulares levou ao consumo de produtos culturais. Zilberman (1991, p. 97) afirma que “principalmente a literatura beneficiou-se com essa situação, e o artista [...] foi levado a se apresentar diretamente a seus leitores”. Com a nova demanda, os escritores foram levados a escrever obras para crianças, usando a criatividade para se aproximar ainda mais desse tipo de leitor.

Desse modo, a literatura voltada para a fase infantil surgiu no Brasil no final do século XIX, quando a criança passou a ser considerada diferente do adulto e, como tal, necessitava de uma literatura com conteúdo específico. Nesse caso, a literatura infanto-juvenil se caracterizou, de acordo com Rhodes (2017, p. 01), pela “construção de histórias narradas com um vocabulário simples, que, atingindo sem barreiras a psique infantil, contribui para o desenvolvimento de seu imaginário, de sua formação intelectual e identitária”. O surgimento desse tipo de literatura foi, portanto, influenciado pela modernidade e por mudanças na estrutura da sociedade, afinal,

Foi com o processo de nacionalização, que coincide com a abolição da escravatura, que se iniciaram os primeiros programas voltados para o desenvolvimento da imprensa e da editoração de livros, inclusive aqueles dedicados ao público infantil (SILVA; SILVA, 2011, p. 3).

Verifica-se, assim, que as primeiras produções da literatura infanto-juvenil brasileira eram traduções e adaptações de obras europeias. Com o processo de modernização da sociedade e dos meios

de comunicação, os pais passaram a se preocupar mais com a formação e a educação dos filhos e os escritores começaram então a seguir os novos traços da sociedade.

Não obstante, em determinadas obras da literatura infanto-juvenil produzida no Brasil há uma visão estereotipada de alguns personagens. Isso acontece, na maioria dos casos, com os personagens negros, que muitas vezes são vítimas de um preconceito ainda presente na sociedade. Por isso, refletir sobre o preconceito racial é de suma importância para perceber que tipo de literatura as crianças estão consumindo, já que, ao “representar pessoas e raças, a literatura infanto-juvenil atua como instrumento de formação da identidade de crianças que se sentirão pertencentes ou não àquele espaço” (RIBEIRO, 2018, p. 40).

A esse respeito, observa-se que certas obras produzidas no começo do século XX não tinham a intenção de tratar do negro como personagem, e, quando este se fazia presente, era como coadjuvante. Segundo Gouvêa (2005), isso ocorreu porque a sociedade da época estava com o pensamento de progresso do qual o negro não fazia parte, já que, para a população, o negro representava o passado. Tal afirmativa expõe o preconceito racial presente naquela sociedade, pois, de acordo com Ribeiro (2018, p.42), “deriva da ideia de superioridade de uma raça sobre a outra, sendo que ao pensar em racismo remetemos [...] ao preconceito à raça negra devido ao histórico de escravidão sofrido por esse povo”.

2 Preconceito racial

Na sociedade brasileira contemporânea existem pessoas que acreditam que o preconceito racial foi extinto do país, no entanto, esse tipo de preconceito ainda é muito visível, tendo em conta que o que ocorre, em diversos casos, é que as vítimas não denunciam. Nesse sentido, há indivíduos que negam a realidade, enquanto outros afirmam que não são racistas, mas praticam a discriminação.

Para a Sociologia, o preconceito racial é uma maneira de

construir barreiras entre grupos sociais a partir de traços compreendidos como raciais (GUIMARÃES, 2017). Já a Psicologia Social entende o preconceito racial como “julgamentos negativos sem fundamentos reais a respeito de um grupo social”, que englobam atitudes e comportamentos (ALLPORT, 1954 *apud* GUIMARÃES, 2017, p.33) que levam ao insulto, à discriminação e à segregação. Isso, por sua vez, fundamenta-se em valores e atitudes que funcionam como gatilho. Nesse caso, características como pouco discernimento e desvios de personalidade são predeterminantes para que um indivíduo faça discriminação (GUIMARÃES, 2017).

Segundo Ribeiro (2018), preconceito é a união da palavra pré com conceito, que indica uma opinião pré-concebida sobre alguma raça, sem ter conhecimentos sobre ela. Vale ainda mencionar Lima e Vala (2004, p.402), que citam Allport (1954) para afirmar que o preconceito “pode ser definido como uma atitude hostil contra um indivíduo, [...] por ele fazer parte de um grupo desvalorizado socialmente”, ou seja, tratar o outro com desprezo ou falta de respeito por ele fazer parte de um grupo social pouco reconhecido. Nesse contexto, os autores definem o preconceito étnico como uma “empatia falha e inflexível” dirigida a um indivíduo ou a um grupo, enquanto o racismo se constitui “[...] num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa” (LIMA; VALA, 2004, p. 402).

Desse modo, o racismo pode ser considerado como a concretização do preconceito étnico, já que “[...] é um comportamento que provoca a ação de determinadas pessoas se sentirem superiores e inferiores” (JESUS; SOUZA; SANTOS, 2010, p. 5). No tocante à discriminação, ela “[...] pode ser considerada uma prática do racismo e efetivação do preconceito” (JESUS; SOUZA; SANTOS, 2010, p. 6). Porém, “[...] o racismo engloba os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto que o preconceito permanece normalmente como uma atitude” (LIMA; VALA, 2004, p. 402). A partir disso, é possível compreender que tais expressões são semelhantes, mas cada uma tem suas particularidades.

Em relação às políticas públicas, a legislação brasileira prevê a igualdade de oportunidades para pessoas negras. O Estatuto da Igualdade Racial, instituído em 2010, “é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010). Isso reforça o que é dito na Constituição de 1988 (BRASIL, 2016), no artigo 5º, que visa preservar a igualdade da população negra, garantindo que ela seja tratada com a mesma igualdade que outras raças e com dignidade.

No Estatuto da Igualdade Racial são listadas as atitudes consideradas como discriminação racial: “[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (BRASIL, 2010) que tem em seu interior a finalidade de “anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2010) em todos os setores da vida em comunidade. A partir disso, evidenciam-se as políticas públicas a respeito da discriminação por cor. O que acontece na realidade, porém, é muito diferente: pessoas que se consideram racialmente superiores ainda menosprezam pessoas negras, podendo causar às vítimas vários comprometimentos de caráter psicológico e cognitivo, como a angústia e o constrangimento de passar por essa situação.

Quanto às penalidades, quando ocorre o crime de injúria, intolerância que afeta a honra de uma pessoa, a penalidade é reclusão de um a três anos mais multa, de acordo com o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (BRASIL, 1940), inciso 3º; com a Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997 (BRASIL, 1997) e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (BRASIL, 2003).

Ao longo dos anos, o negro convive com o preconceito racial/étnico. Portanto, o estudo da obra *A ladeira da saudade* nos permite trazer à tona a discussão do tema, que ainda é muito apropriado para o momento. A obra foi escrita em um contexto de grandes mudanças, como a busca pelo reconhecimento das minorias, a luta por igualdade

e a abertura política. Todas essas transformações e pensamentos podem ser vistos na obra em estudo, pois o escritor trouxe ideias modernas e de conscientização para crianças e adolescentes. Levando isso em consideração, para nortear o leitor na compreensão do enredo, no tópico seguinte serão apresentados o autor e a obra.

3 Sobre o autor e a obra

Escrever uma obra para o público infanto-juvenil é uma grande responsabilidade, pois esse tipo de produção costuma despertar a imaginação de crianças e adolescentes, tornando-as mais perceptíveis à realidade. Além disso, sabe-se que é no convívio com práticas sociais escritas que o ser humano constrói seus saberes acerca da língua, de modo que, para melhor atender ao público infanto-juvenil, a obra deve ter linguagem e vocabulário simples e descomplicados, o que contribui para avocar a atenção do leitor. Essas são características que podem ser observadas no livro analisado neste trabalho, *A ladeira da saudade*, de Ganymédes José (1983).

Ganymédes José Santos de Oliveira nasceu em Casa Branca, São Paulo, em 1936, e faleceu em 1990, aos 54 anos. Escreveu mais de 150 livros com variados temas destinados ao público infantil e juvenil, dentre os quais é possível mencionar mistério, humor, história e romance. O livro em estudo, *A ladeira da saudade*, foi publicado em 1983 para a faixa etária a partir de 11 anos, sendo indicado aos alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, com a possibilidade de ser trabalhado nas disciplinas de Literatura, História e Língua Portuguesa, já que aborda temas contemporâneos como pluralidade cultural, preconceito racial, ética e história, dentre outros.

A ladeira da saudade pertence ao pós-modernismo, mas o enredo apresenta um contexto segundo o qual os personagens convivem em um universo influenciado pelo Barroco e pelo Arcadismo de Ouro Preto, que tem como um de seus principais representantes Tomás Antônio Gonzaga. O nome do livro é uma alusão ao lugar onde os pais de Dirceu (da obra *Marília de Dirceu*, do poeta Tomás Antônio Gonzaga) começaram a namorar: uma ladeira. Por isso o livro em questão foi intitulado *A ladeira da saudade*.

O livro retrata a relação amorosa de uma adolescente do século XX, na cidade de Ouro Preto-MG. No primeiro capítulo, é apresentada a protagonista Lília, nascida em uma família rica que vive em São Paulo. Também é retratado o estilo de vida da personagem, assim como a relação com seus pais e a sua visita à cidade de Ouro Preto, graças à qual a protagonista faz várias amizades, incluindo Dirceu, um garoto negro de família simples. Com o fortalecimento da amizade, Lília é convidada para ser integrante de um grupo de fantoches do qual Dirceu também faz parte. Essa aproximação de Lília e Dirceu desperta um sentimento de paixão e amor, embora a protagonista tenha receio de que a sua mãe não aceite o namoro por causa da condição financeira e da cor do garoto.

O clímax ocorre quando dona Flávia, a mãe de Lília, resolve buscar a filha em Ouro Preto e descobre o seu namoro com Dirceu. Isso faz com que a mãe da jovem a leve de volta para São Paulo, mesmo contra a vontade da garota. O retorno de Lília a São Paulo a deixa em uma profunda tristeza. Depois de alguns dias, tia Ninota faz uma visita à família de Lília e tem uma conversa muito séria com dona Flávia. Após o término da conversa, a mãe deixa a filha concluir os estudos em Ouro Preto e continuar o namoro com Dirceu.

Quanto ao espaço da narrativa, temos como principais cenários as cidades de São Paulo e Ouro Preto. Quando Lília visita Ouro Preto pela primeira vez, cria muitas expectativas sobre o que irá encontrar por lá, como é possível perceber a partir do trecho a seguir: “[...] enquanto Lília ia pensando: ‘O que iria encontrar em Ouro Preto?’ [...] Mas como seria a cidade?” (OLIVEIRA, 1983, p. 31). Nessa cidade, a protagonista visita vários lugares históricos, igrejas e monumentos e fica encantada com toda a beleza do local. Nos primeiros dias na cidade, Lília faz comparações entre Ouro Preto e São Paulo, como revela o excerto a seguir: “em Minas, tanto as casas quanto as igrejas tinham outro estilo: linhas curvas, muitos arabescos, telhas grandes e escuras; enquanto em São Paulo as linhas eram retas e modernas” (OLIVEIRA, 1983, p. 36).

A família de Lília tem uma condição financeira boa, pertence à classe média. O narrador deixa isso claro no começo da narrativa ao

informar que o pai da protagonista é médico obstetra e tem o seu próprio consultório. A primeira prova do estilo de vida da família é evidenciada quando Lília chega ao cinema de ônibus, revoltada, e pensa: “por que não fazia logo dezoito anos para ter seu próprio carro?” (OLIVEIRA, 1983, p. 8), já que, segundo o narrador, ela ainda tem 16 anos.

Em outro momento, o narrador apresenta o quarto de Lília: “ali estavam seus discos, álbuns, livros e um moderníssimo conjunto de som” (OLIVEIRA, 1983, p. 10), e mostra que a mãe da jovem desfrutava desse conforto, já que tinha o seu carro: “[...] ouviu-se um ronco de automóvel. Era dona Flávia que entrava com o carro novinho em folha, cinza-pérola, estofamento claro” (OLIVEIRA, 1983, p. 16). Esse trecho afirma bem o tipo de pessoa que dona Flávia era.

Podemos observar que o narrador é heterodiegético e onisciente, não faz parte da história, mas conhece os personagens e suas ações. É possível comprovar que a história é narrada na terceira pessoa a partir de trechos como o seguinte: “ela já estava acordada fazia tempo” (OLIVEIRA, 1983, p. 25), referindo-se a Lília. Outro trecho da obra que mostra o narrador em terceira pessoa é quando Dr. Rui, pai de Lília, vai falar com a filha após ela ter brigado com a mãe por causa de Marcos Cesar: “Dr. Rui não costumava fazer discursos como dona Flávia. Então, pensando nisso, ela se levantou e abriu a porta” (OLIVEIRA, 1983, p. 23).

No que se refere à caracterização dos personagens, o autor é claro e utiliza uma linguagem simples para que o leitor possa visualizar mais facilmente. O narrador apresenta a protagonista como uma jovem “de dezesseis anos, morena, magra, cabelos compridos, macios como seda, tinha olhos pretos e nariz atrevido” (OLIVEIRA, 1983, p.7). Com um gosto muito requintado para uma pessoa tão jovem, “às vezes, ela curti música moderna, mas, quando o seu amarelo ficava turvo, preferia os clássicos, que a ajudavam a sair da depressão” (OLIVEIRA, 1983, p.11). Lília gostava de Mozart quando estava pensativa.

Além do interesse por música clássica, Lília também gostava de escrever e tinha aptidão para isso, como revela o seguinte trecho: “de

repente, tocada por uma súbita inspiração, foi escrevendo e dizendo em voz alta” (OLIVEIRA, 1983, p. 11). Seu gosto pela escrita era compartilhado com a paixão pela leitura, valorizando a literatura brasileira, já que lia autores como Jorge Amado.

Dona Flávia, a mãe da protagonista, gostava de controlar a vida da filha e tinha gênio forte. Lília a achava muito elegante e bonita, pois tinha “longos cabelos castanho-claros, finos, olhos castanho-esverdeados e um rosto nobre; o par perfeito para o pai” (OLIVEIRA, 1983, p. 13). A mãe controlava desde a maneira de a filha sentar-se até o namoro da jovem com Marcos Cesar, mas a garota acreditava que “[...] por dentro a mãe não era bonita! (OLIVEIRA, 1983, p. 13)” e que a “mãe, [...], nunca deixava transparecer aquele eu. Ou será que o eu de dentro dela era mesmo mandão, exigente, determinado?” (OLIVEIRA, 1983, p. 13).

Já o pai de Lília, o Dr. Rui, nutria uma boa relação com a filha. Pai e filha se pareciam em muitos aspectos, como o gosto por plantas. Dele a jovem herdara o amor pela natureza, já que sua mãe somente a criticava. Na obra, Dr. Rui é caracterizado como

[...] jovem, bonitão, moreno de cabelos ralos, com entradas, o que lhe dava maior charme. Tinha olhos negros – e os olhos ela havia herdado dele. A pele muito clara tomava um assombreado pela barba escura que ele cortava todas as manhãs (OLIVEIRA, 1983, p.13).

Uma personagem muito importante para a história é Tia Ninota, tia-avó de Lília. E a tia ainda “andava marchando igual a um pato com traseiro arrebicado” (OLIVEIRA, 1983, p. 19). Tia Ninota era

baixinha, magra de rosto tão redondo que parecia feita em um compasso [...] olhos pretos, vivos, cabelo curto, ondulado, cinza e de vestido simples, tecido grosso, meias, sapatos ortopédicos, salto médio, pés abertos, como o equilíbrio depende da posição (OLIVEIRA, 1983, p. 19).

A primeira impressão que Lília teve da tia não foi muito boa, tanto que ela “não topava muito com a velha. Na verdade, considerava-a implicante [...]” (OLIVEIRA, 1983, p. 20). Com a convivência em

Ouro Preto, Lília passou a gostar da tia-avó, tanto que em determinada ocasião, “depois que Tampinha beijou tia Ninota, Lília também beijou-a. Estranho! Foi um gesto impensado! Até então, ela nunca havia beijado espontaneamente a tia!” (OLIVEIRA, 1983, p. 48).

O outro protagonista da obra é Dirceu, a alma gêmea de Lília, a reencarnação do amor de Marília e Dirceu. O autor descreve o personagem como “um rapaz moreno, olhos negros, cabelo curto e brilhoso. Tranquilo, os lábios sorriam como os de Cupido” (OLIVEIRA, 1983, p. 64). Ele tinha o mesmo gosto por literatura que Lília, fazendo seus poemas surgirem espontaneamente: “São meus e nasceram agora” (OLIVEIRA, 1983, p. 65).

As irmãs Tampinha, Tunica e Tereca chamadas de Tetetês, são bastante unidas, cada uma com uma personalidade. Tampinha “era uma garota baixinha, de cabelos pretos, crespos e uma franja comprida, eriçadíssima. Sendo muito elétrica, miúda e de olhos acesos” (OLIVEIRA, 1983, p. 42). Já Tunica tinha “cabelos mais claros, olhos esverdeados e rosto cor-de-rosa, era magra” (OLIVEIRA, 1983, p. 43) e gostava de falar. E, por último, Tereca, diferente das irmãs, tinha “cabelos e olhos castanhos, gorda, risonha e molengona [...]” (OLIVEIRA, 1983, p. 43). As três eram as companheiras de aventuras de Lília em Ouro Preto.

A família de Lília tinha uma funcionária que fazia de tudo na casa, estava com eles desde o nascimento da jovem e, portanto, conhecia muito bem a família. Ela “era um robô da mãe, falava exatamente tudo o que a mãe ordenava, era pontual como um despertador. Uma boa pessoa. De cabelos grisalhos, mulata, olhar doce” [...] (OLIVEIRA, 1983, p. 9-10). Todas as vezes que Alice via que iam começar uma discussão, sempre entrava na conversa: “- Posso trazer o cafezinho? - aparteou Alice porque, conhecendo a família como conhecia, se não entrasse na conversa, sabia que a coisa complicaria” (OLIVEIRA, 1983, p.14).

Para melhor entendimento do leitor, vale ressaltar que, antes de ir para Ouro Preto, Lília terminou com o namorado em São Paulo porque ele “não passava de um criação, de um careta que não sabia o

que queria da vida” (OLIVEIRA, 1983, p. 7). Outro elemento que influenciou o término do namoro foi o fato de que o rapaz, ao contrário do que Lília gostava, “só falava de ciências exatas, dizia ser uma burrice gastar a cabeça com a poesia, com a natureza, com as flores e com a alma. Para ele, a única coisa importante era o dinheiro” (OLIVEIRA, 1983, p. 9).

Já dona Maria do Carmo, a mãe de Dirceu, “não era muito alta. Mulata cor de canela, cabelos anelados, olhos negros e espertos, lábios carnudos. Vestia-se com simplicidade e usava chinelo (OLIVEIRA, 1983, p. 55)”. Sempre sossegada e bem-humorada. O pai de Dirceu, Seu Afonso, era branco.

Vanderci e Daniel são dois personagens que fazem parte do grupo de teatro de fantoches. Os dois eram os melhores amigos de Dirceu e carregavam grandes responsabilidades no grupo de fantoches. Ambos foram caracterizados da seguinte maneira:

[Vanderci] era gordo, um sonhador com a cabeça na lua que desejava ser engenheiro-eletrônico. Ele cuidava da iluminação e do som, com aparelhos emprestados por seu Afonso, dono de uma oficina eletrônica (OLIVEIRA, 1983, p. 72).

[Já Daniel, um pouco mais baixo que Dirceu], era loiro de olhos esverdeados, carioca, magricela e elétrico, fazia tempo que tentava namorar Tunica. A coisa entre eles, porém, não estava engrenando bem, pois Tunica era úmida, insegura (OLIVEIRA, 1983, p. 72).

Ganymédes José apresenta na obra importantes acontecimentos de Ouro Preto e da literatura, trazendo aos seus leitores uma nova perspectiva dos fatos, além de mostrar a esse público novos conhecimentos, tanto de história como de literatura e de diversidade cultural. Tudo oferecido de forma simples e com uma linguagem fácil. Considerando isso, o próximo tópico discute sobre o preconceito para entender a representação do negro na obra.

4 O preconceito racial na obra *A ladeira da saudade*

O poder formador da literatura é inegável. O caráter crítico e

analítico de um cidadão se forma a partir de suas experiências e conhecimento de mundo, um dos meios de se tornar um cidadão capaz de construir argumentos condizentes para defender uma ideia. Na obra em análise, o poder instigador está em compreender como o negro é representado ao longo da narrativa. Por isso, o objetivo deste tópico é verificar e analisar os trechos da obra que discorrem sobre o preconceito racial. De acordo com Campos et al. (2019, p.3), para analisar os trechos da obra que sejam pertinentes ao tema,

[...] é preciso fazer uma reflexão acerca da discriminação racial contra os negros, tendo em vista que esse tipo de atitude compromete o desenvolvimento psicológico e cognitivo dos mesmos, [...] e tomando preconceito racial toda atitude ou ideia preestabelecida sobre determinado indivíduo, baseando-se em sua origem étnica ou cor, no sentido de inferiorizá-la.

Na obra *A ladeira da saudade*, o autor usa o relacionamento dos jovens Marília e Dirceu para falar sobre o preconceito, mesmo que em segundo plano. No desenrolar da trama, quando Lília inicia o namoro com Dirceu, a garota já pensava no conflito que surgiria quando a sua mãe soubesse do seu relacionamento amoroso com um rapaz mulato e pobre. Lília o comparava muitas vezes com o artista Aleijadinho, que, apesar de ser talentoso, sempre sofreu com o preconceito: “imediatamente, Lília pensou no sangue negro que corria nas veias de Dirceu. O que diria dona Flávia quando soubesse?” (OLIVEIRA, 1983, p. 109). Esse pensamento pairava sobre a cabeça da jovem, até mesmo nos momentos divertidos com Dirceu: “apesar de Lília rir alto e de brincar, dava para transparecer que algo lhe perturbava a alma. Dirceu sentiu aquilo” (OLIVEIRA, 1983, p. 113). A boa condição financeira de Lília não a levou a compartilhar dos pensamentos da sua mãe, mas dos ideais do seu pai.

A forte conexão entre o casal levou Dirceu a pensar sobre os possíveis conflitos, pois “no silêncio dos olhares, ele leu um grito de protesto na alma de Lília: ‘Você também tem sangue de negro, e também é artista! Estou preocupada com você!’ Entretanto, Dirceu nada comentou” (OLIVEIRA, 1983, p. 114).

É difícil compreendermos o fato de na atualidade ainda existir o preconceito. Barbosa (2016, p. 14) afirma que a “força da sociedade está na herança passada por intermédio da educação às gerações futuras”, isso ocorre em razão de uma educação incapaz de desfazer os pré-conceitos transmitidos aos novos indivíduos.

Há um trecho na obra em que Dirceu compreende como a sociedade é preconceituosa, mas, mesmo assim, afirma que continuará espalhando a sua arte, como evidencia o excerto a seguir:

Continuou olhando-a firme, como se respondesse: “Apesar dos preconceitos, o mundo mudou um pouco, Marília! Não de todo, mas um pouco. Sou um artista e prometo que, por amor a minha arte, não hei de ter o mesmo fim que ele teve!” (OLIVEIRA, 1983, p. 114).

O trecho mostra que os dois jovens eram conscientes a respeito de como a maior parte da população se comporta, porém, eles se comprometeram a seguir o caminho da arte. Para Barbosa (2016), o ideal de denominação de uma raça sobre outra veio do pensamento de ter vida sem trabalho braçal, utilizando a justificativa de que o negro é mais fraco e culturalmente diferente, o que mais tarde passa a ser chamado de preconceito racial ou racismo.

Quando a mãe de Lília chega à casa de Tia Ninota sem avisar, mãe e filha acabam brigando, pois a mãe quer levá-la de volta para São Paulo: “– Você quer despedir-se de seus amigos ou do seu amigo? – interrogou dona Flávia, olhando firme” (OLIVEIRA, 1983, p. 131). Pouco antes de Lília chegar e dar de cara com a mãe, Tampinha havia contado tudo que tinha acontecido com Lília em Ouro Preto. “Você está fazendo assim, porque sabe que ele... tem sangue de negro nas veias!” (OLIVEIRA, 1983, p. 131), e dona Flávia afirma que não sabia que Dirceu era descendente de negros, então Lília começa a gritar:

Sabia, sabia, sabia! Você sempre sabe tudo a meu respeito, mais do que eu mesma! Você vive me vigiando como se eu fosse de berço, não deixa que eu tenha nem meus próprios sentimentos! Você é um carrasco, sim! Você é! (OLIVEIRA, 1983, p. 131).

Dona Flávia não deu oportunidade de a filha se despedir dos amigos e de Dirceu e ordenou ao motorista: “– Toque depressa este

automóvel! – ordenou dona Flávia, irritadíssima. O motorista imprimiu maior velocidade” (OLIVEIRA, 1983, p. 132). Essas passagens do livro demonstram o relacionamento de Lília com a mãe e a reação desta ao descobrir o namoro da filha com um rapaz mulato. Demonstram, nesse caso, o preconceito de dona Flávia para com Dirceu.

Tais trechos revelam como o preconceito racial é abordado no livro, como Lília se sentiu ao saber que a mãe não concordaria com seu namoro e como Dirceu, mesmo sabendo que a sociedade é preconceituosa, afirmou que continuaria a trabalhar com sua arte. Desse modo, é possível percebermos que o autor desperta no leitor a convicção de que, por mais que a sociedade julgue a arte que faz parte do indivíduo, este jamais deve aceitar ser discriminado ou oprimido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo do livro, percebemos que a literatura infanto-juvenil tem um papel inegável na formação de indivíduos críticos, que saibam avaliar e pensar sobre a própria realidade. É papel dessa literatura, também, integrar as diversas culturas presentes em um país multicultural como o Brasil, “como forma de naturalizar as diferenças entre crianças e adolescentes” (RIBEIRO, 2018, p.41) para que haja a integração de todos, sem a exclusão de minorias étnicas. Assim, é possível que “a criança e o adolescente negro se sintam prestigiados e não inferiorizados pelo passado de escravidão de seus ancestrais” (RIBEIRO, 2018, p.42) e, como consequência desses atos, possam sentir que sua raça é reconhecida como parte da sociedade.

Em alguns casos, o que acontece é que a literatura, que se espelha na realidade em que está inserida, acaba adotando estereótipos presentes na sociedade. Isso porque observamos que o racismo presente na literatura infanto-juvenil é o espelho do racismo brasileiro, isto é, um preconceito velado, que dissemina a ideia de que o indivíduo branco é superior, fazendo as diferentes raças se sentirem inferiores diante dos indivíduos que se consideram “brancos”.

Observamos que o contexto de transformação social e política em

descrição na obra é um reflexo da sociedade da época, pois o autor fez uso de fatos reais para elaborar os personagens negros. O preconceito racial abordado na obra não ocorreu de forma velada, mas explícita. A prova é a personagem dona Flávia, que tentou impedir o relacionamento entre Lília e Dirceu.

Assim, a discussão trazida por Ganymédes José (1983) fortaleceu a discussão com a publicação do livro *A ladeira da saudade*, possibilitando que crianças e jovens percebam que todas as pessoas são iguais e que na atualidade esse tipo de preconceito não deveria ter mais espaço. Portanto, a sugestão é que esse tipo de leitura alcance crianças e jovens nas salas de aula, para que o processo de conscientização aconteça mais fortemente no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, Gordon Willard. *The nature of prejudice*. 3. ed. Wokingham: Addison-Wesley, 1954. Disponível em: https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport_Nature_of_prejudice.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.
- BARBOSA, Ana Paula Silva. *A reprodução do racismo a partir das obras de Monteiro Lobato na atualidade*. 2016. 47 f. Monografia (Especialização Em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33208/1/tcc%20pronto.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp. Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.
-

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Diário Oficial da União, Brasília, 14 maio 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 25 maio 2021.

CAMPOS, Marco André Bispo et al. Causas e implicações do preconceito racial na sociedade brasileira. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, Teófilo Otoni, ed. extra, 2019. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2019/causas_e_implicacoes_do_preconceito_racial_na_sociedade_brasileira_154.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. Olhar de Professor, Ponta Grossa, vol. 7, n. 1, p. 103-113, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68470108.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Atlas: São Paulo, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 jan. 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2017.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p. 57-65, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sqxP3HJB58RwMKVHNPCdNyw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

JESUS, Andréa Tavares de; SOUZA, Edson Nunes de; SANTOS, Fábio Ferreira. O preconceito e a discriminação racial. In: FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES: Educação e Relações Etnicorraciais, 4., 2010, Itabaiana. Anais [...]. Itabaiana: GEPIADDE/UFS/ITABAIANA, 2010. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/10/O-PRECONCEITO-E-A-DISCRIMINA%C3%87%C3%83O-RACIAL.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. Estudos de Psicologia, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/k7hJXVj7sSqf4sPRpPv7QDy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ganymédes José Santos de. *A ladeira da saudade*. São Paulo: Moderna, 1983.

RHODES, Mislene A. S. et al. A representação do negro na literatura infantil. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FACIG, 2., 2017, Manhuaçu; Seminário Científico da FACIG, 3., 2017, Manhuaçu. Anais [...]. Manhuaçu: UNIFACIG, 2017. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/397/329>. Acesso em: 26 maio 2021.

RIBEIRO, Anilde da Silva. Racismo e formação da identidade racial na literatura infanto-juvenil: uma análise de Flicts e Pretinha, eu? *Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas*, Serra Talhada, v. 5, n. 1, p. 35-52, 2018. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/>

entheoria/article/view/2140/482482854. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, Luciana Cunha Lauria da; SILVA, Katia Gomes da. O Negro na Literatura Infanto-juvenil Brasileira. Revista Thema, v. 8, n. especial, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/106/54>. Acesso em: 20 maio 2021.

ZILBERMAN, Regina. Brasil: Cultura E Literatura Nos Anos 80. Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 17, n. 17, 1991, p. 93-107. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/issue/view/2077/showToc>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA JÚLIA AGUIAR ABADI

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail: mjaguiarabadi@hotmail.com

JOSINAILA APARECIDA DE OLIVEIRA ALEM

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail: josinaila@hotmail.com.

ANGELITA CARVALHO DA SILVA

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Especialista em Ensino de Português e Literatura e em Gestão Escolar pela UniBF. E-mail: angelitacarvalho.08@gmail.com.

SANDRA CRISTINA RODRIGUES

Licenciada em Pedagogia e em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, também pela UERR. É professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horário, Comunidade Boca da Mata, Pacaraima/RR. E-mail: rodriguessandracristina50@gmail.com.

KAREN RAYLENE SILVA SOUZA

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) e em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA-DF). Especialista em Educação Infantil Inclusiva pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA-DF). Professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Salvador Gomes da Silva, Gameleira de Goiás-GO. E-mail: karenraylene15@hotmail.com.

ANA ROSA CABRAL LIMA

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela UERR, em História pela FAEL e em Pedagogia pela UNIFAVINE. Pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino pelo IFRR e em Psicopedagogia pela FAEL. Atua como professora no Ensino Fundamental (anos iniciais) da Escola Municipal Casimiro de Abreu e no Ensino Médio do Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto. E-mail: arcabral56@gmail.com.

DILNA DA SILVA SIMÃO

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, também pela UERR. Graduanda em Pedagogia pela FAEL. Atua como professora na Escola Estadual Indígena Luiz Ambrósio (Comunidade Indígena Ingarumã, Pacaraima/RR) e na Escola Municipal Osvaldo Franco (Comunidade Indígena Tarau-paru, Pacaraima/RR). E-mail: simaodilna@gmail.com.

FERNANDA REIS DA SILVA

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail: fernandareisdasilva2@gmail.com.

ÍNDICE DE FIGURAS

Cap. 4, Figura 1: “Projeto de contação de histórias”	92
Cap. 5, Figura 1: “Os Retirantes”, de Cândido Portinari.....	106
Cap. 5, Figura 2: Os últimos retirantes de “Hoje é Dia de Maria”. .	106
cap. 5, Figura 3: O cenário da microssérie.....	107
Cap. 5, Figura 4: Maria criança, vivida pela atriz Carolina Oliveira.	109
Cap. 5, Figura 5: Maria adulta, vivida pela atriz Letícia Sabatella.	109
Cap. 5, Figura 6: Asmodeu, interpretado pelo ator Stenio Garcia. .	110
Cap. 5, Figura 7: O pai de Maria, interpretado pelo ator Osmar Prado.....	111
Cap. 5, Figura 8: A madrasta, interpretada por Fernanda Montenegro e Joaquina, filha da madrasta, interpretada por Taynná Pina.....	111
Cap. 5, Figura 9: Amado, o homem-pássaro, interpretado por Rodrigo Santoro.....	112
cap. 5, Figura 10: “Príncipe no baile”	119
Cap. 5, Figura 11: “Maria morta”	122
Cap. 5, Figura 12: “Aparição de Nossa Senhora”	122
cap. 5, Figura 13: “O pássaro ferido”	124
cap. 5, Figura 15: “Apaixonados”	124
cap. 5, Figura 14: “Transforma-se em homem”	124
Cap. 7, Figura 1: Capa do livro A boca da noite, de Cristino Wapichana (2016).....	166
Cap. 7, Figura 2: Laje do Trovão, em A boca da noite, de Cristino Wapichana (2016).....	167
Cap. 7, Figura 3: Kupai perde o sono em A boca da noite, de Cristino Wapichana (2016).....	168

ÍNDICE DE QUADROS

Cap. 1, Quadro 1: O fantástico.....	21
Cap. 2, Quadro 1: Sugestões de atividades para serem trabalhadas na escola.....	46



Este livro é resultado de trabalhos finais de graduandas do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima. A coletânea, além de apresentar gêneros variados que se inserem no campo da literatura, as autoras oferecem uma visão mais funcional para trabalhar a literatura na sala de aula. A obra não tem a pretensão de ilustrar todas as questões que envolvem a literatura, mas oportuniza a construção de conhecimentos significativos, dando condições aos leitores à aquisição de novos saberes para formar repertório e aprofundar a leitura crítica. Os textos possuem nuances crescentes de complexidade, provocando relações mais desafiadoras, permitindo que o leitor se coloque no lugar do outro. Assim, o livro se dirige a professores e alunos amantes da leitura e interessados na ampliação de conhecimentos e diferentes formas de abordagens da literatura.



UERR
EDIÇÕES

ISBN 978-65-89203-29-2



9 786589 203292 >