IONE VIANNA NAVAJAS DIAS

**A LITERATURA PARA A JUVENTUDE
PORTUGUESA E BRASILEIRA
E A RELEVÂNCIA DE DOIS ELEMENTOS
ESTRUTURAIS DA NARRATIVA:
LINGUAGEM E NARRADOR**

Tese apresentada ao Departamento de Letras
Clássicas e Vernáculas, Área de Estudos
Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa,
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes

**São Paulo
2007**

IONE VIANNA NAVAJAS DIAS

**A LITERATURA PARA A JUVENTUDE PORTUGUESA E
BRASILEIRA E A RELEVÂNCIA DE DOIS ELEMENTOS
ESTRUTURAIS DA NARRATIVA: LINGUAGEM E NARRADOR**

Tese apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao meu filho Allan James Choate (*in memoriam*)

Que, na plenitude de seus 20 anos, partiu desta vida sem trilhar pelo caminho das provações e adversidades de nosso dia-a-dia.

À minha mãe Alzira Vianna Navajas (*in memoriam*)

Que, no seu trabalho de costura, inspirou-me a fazer alinhavos de estórias.

AGRADECIMENTOS

Nesta trajetória de mais de quatro anos de pesquisa e de tantos reveses pessoais, quero agradecer

à Prof^a Dr^a Maria Lúcia Pimentel Góes com quem pude estar no Mestrado e Doutorado, sempre me incentivando para tornar possível a realização deste trabalho e que tanta confiança depositou em mim, mesmo nos momentos mais difíceis, ajudando-me a prosseguir com coragem;

ao meu marido, Carlos Almir, mais uma vez, pelo seu amor e apoio em todos os momentos e ajuda na editoração eletrônica;

ao meu filho Yuri, pelo carinho e compreensão por todas as horas de ausência, enquanto elaborava este trabalho;

à Prof^a Dr^a Nelly Novaes Coelho por todo o seu empenho e pioneirismo dos Estudos de Literatura Infantil/Juvenil na Universidade de São Paulo e pelas observações lúcidas no Exame de Qualificação;

à Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto pelas preciosas sugestões feitas no Exame de Qualificação;

ao ex-Governador do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin, tendo como secretário da Educação Gabriel Chalita, que permitiu a criação do Programa Bolsa Mestrado, na concessão de uma Bolsa (30 meses) para o nosso Doutorado, viabilizando assim a nossa pesquisa;

à equipe do Programa Bolsa Mestrado, especialmente ao Professor da Comissão Central da CENP, Pedro Magalhães, sempre tão solícito no atendimento aos professores bolsistas;

aos Professores do Projeto Ler e Viver - Compreensão Leitora - Curso de Capacitação para os professores de Português de 5. a 8. séries e Ensino Médio (2005);

à Equipe da CENP, do PNLD, em especial às professoras apresentadoras do Projeto Tecendo Leituras - PNLD SP 2005: Maria José Nóbrega e Alfredina Nery pelos valiosos esclarecimentos em todas as capacitações para os professores;

à Diretora, Vice-Diretora, Coordenadora, funcionários, professores e alunos, estes meus queridos interlocutores, da Escola Estadual Mário de Andrade por todo o carinho e apoio em todo meu percurso de professora-estudante;

à minha família que nunca deixou de me incentivar nos meus estudos;

à querida amiga Silvia Margarida Valmaconi que traduziu o resumo para o Inglês;

ao querido amigo Antonio Fernando Espíndola Chacón que traduziu o resumo para o Espanhol;

a todos os amigos que sempre me apoiaram nos estudos, dando-me estímulo e proporcionando troca de idéias.

“Ler é um ato de mergulho interior, explorando as profundezas dos próprios sentimentos, examinando as próprias reações a que a leitura do texto deflagra. O texto (ficcional e artístico) o faz de forma lúdica permitindo o aprendizado em que a vivência do cotidiano real não oferece, antes, obstaculiza, subverte e até traumatiza.”

Lúcia Pimentel Góes^{*1}

^{*1} GÓES, Lúcia Pimentel. *Em busca da matriz: contribuição para uma história da literatura infantil e juvenil portuguesa*. Pref. Nelly Novaes Coelho. São Paulo, Clíper Editora, 1998, p.13.

RESUMO

DIAS, Ione Vianna Navajas. *A literatura para a juventude portuguesa e brasileira e a relevância de dois elementos estruturais da narrativa: linguagem e narrador*. São Paulo, 2007. 320 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Esta Tese de Doutorado dentro da Área de *Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa* teve por objetivo abordar e investigar nas obras de literatura para a juventude portuguesa e brasileira, a relevância de dois elementos estruturais importantes: Linguagem e Narrador. O intenso diálogo entre autor, texto e leitor cria um clima de cumplicidade, convidando este a participar ativamente da obra. Essa interação leitor/ texto mediada pelo narrador poderá ser o fio condutor capaz de provocar a reflexão e o espírito crítico no receptor. A obra precisa do leitor para se realizar, pois este contribui com suas vivências pessoais e dialoga com o texto dando-lhe “vida”. A problemática da leitura foi e é analisada por inúmeros Educadores, Especialistas. Para nós a ênfase recai na Relação Prazerosa, Afetiva, Estética, pois se trata da Arte da Palavra. A proposta é investigar a importância da literariedade de obras de autores portugueses e brasileiros, podendo ser considerada, na formação de jovens leitores, como o elemento chave na perfeita associação: leitura-prazer.

Palavras chaves: Linguagem, Literatura para a Juventude (crianças e jovens), Narrador, Intertextualidade, diálogo ou interação: autor/leitor.

ABSTRAT

DIAS, Ione Vianna Navajas. *The literature to the Portuguese and Brazilian youths and the prominence of two structural elements of the narrativa; language and narrator*. São Paulo, 2007. 320 f. Thesis (Doctorate). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

This Doctorate in the Comparative Studies on Literature of Portuguese Language Area had as a purpose to broach and investigate in the literature works, for the Portuguese and Brazilian youths, the weightiness of two important structural elements: language and narrator. The intense dialogue among writer, text and reader creates a complicity atmosphere, inviting the latter to participate actively in the work. This interaction reader/text mediated by the narrator could be the conducting wire able to instigate the receiver's reflection and critical spirit. The literary work needs the reader to come about, as the reader contributes with his personal experiences and he talks with the text making it "alive". The problem of the reading was and is analysed by numberless educators, experts. For us, the emphasis falls again in the pleasant, affective, esthetic relationship, as it is the art of the word. The proposal is to investigate the importance of works of Portuguese and Brazilian writers's literature considering the upbringing of young readers, as the key element in the perfect association: reading-pleasure.

Keywords: Language, Literatura for the youth (children and young people), Intertextuality, dialogue or interaction: writer/reader.

RESUMEN

DIAS, Ione Vianna Navajas. *A literatura para a juventude portuguesa e brasileira e a relevância de dois elementos estruturais da narrativa: linguagem e narrador*. São Paulo, 2007. 320 f. Tesis (Doctorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Esta Tesis de Doctorado dentro de la Área de *Estudios Comparativos de Literaturas de la Lengua Portuguesa* tiene por objetivo abordar e investigar en las obras de literatura para la juventud portuguesa y brasileira, la relevancia de dos elementos estructurales importantes: Lenguaje e Narrador. El intenso diálogo entre autor, texto y lector crea um clima interacción de complicidad, convidando este a participar activamente de la obra. Essa interacción lector/ texto mediada por el narrador podrá ser el conductor capaz de provocar la reflexión y el espíritu crítico en el receptor. La obra precisa del lector para realizarse, pues este contribuye con sus vivencias personales y dialoga con el texto dandole “vida”. La problemática de la lectura fué y es analizada por innúmeros Educadores y Especialistas. Para nosotros la énfasis recae en la Relación Agradable, Afectiva, Estética, pues se trata de la Arte de la Palabra. La propuesta es investigar la importancia de lo literario de las obras de autores portugueses y brasileiros, pudiendo ser considerada, en la formación de jóvenes lectores, como el elemento llave en la perfecta asociación: lectura-plazer.

Palabras llaves: Lenguaje, Literatura para la Juventud (niños y jóvenes), Narrador, Intertextualidad, diálogo o interacción: autor/lector.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO: Há “algo” no poder dos docentes.....	19
2 LINGUAGEM.....	29
3 ESTUDO COMPARATIVO: INTERTEXTUALIDADE.....	38
4 TEXTO/ LEITOR/ NARRADOR.....	48
5 SOBRE A LITERATURA PARA A JUVENTUDE	59
5.1 IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS PARA JOVENS.....	62
6 O QUE É NECESSÁRIO PARA “FISGAR” O LEITOR JOVEM?.....	65
6.1 OBRAS QUE “FISGAM” OS LEITORES JOVENS PELOS INSTRUMENTOS QUE APRESENTAM	67
6.1.1 Obra que atrai o leitor já pela capa.....	67
6.1.2 Obras acompanhadas de CD.....	80
6.1.2.1 Obras que apresentam um projeto gráfico facilitando a leitura, acompanhadas de um CD para que o professor possa estimular o trabalho com as mesmas.....	80
6.1.2.2 Obras que trazem a voz do próprio autor.....	86
6.1.2.2.1 Livro e três CDs com a narração do autor	86
6.1.2.2.2 CDs de contos com a narração da própria autora: Marina Colasanti.....	94

7 “RESGATE” DE OBRAS	106
7.1 ESTUDO COMPARATIVO DE DUAS OBRAS INFANTIS/JUVENIS ESCRITAS A PARTIR DE UM CONTO POPULAR PORTUGUÊS.....	106
7.2 ESTUDO COMPARATIVO DE OBRAS INFANTIS/JUVENIS ESCRITAS A PARTIR DA <i>ODISSÉIA</i> DE HOMERO.....	119
7.3 PUXANDO FIOS MÍTICOS: MOIRAS/ PARCAS PARA O CONTO DE FADAS “AS TRÊS FIANDEIRAS”	132
 8 OBRAS NAS QUAIS OS AUTORES DA CONTEMPORANEIDADE TRANSFEREM A NARRAÇÃO PARA AS PERSONAGENS.....	 156
 9 BIOGRAFIAS FICCIONAIS OU OBRAS ESCRITAS EM REFERÊNCIA A PESSOAS FAMOSAS	 168
 10 UM EXEMPLO DE INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA: O CONTO “O GARI” DE ARLETE NOGUEIRA DA CRUZ.....	 180
 11 CONCLUSÃO	 200
 REFERÊNCIAS.....	 205
FICCIONAIS.....	205
GERAIS.....	210
 ÍNDICE DOS EXTRATEXTOS.....	 229
 ANEXOS.....	 232

APRESENTAÇÃO

“Quem escreve para crianças deve fazer literatura. Literatura não é moral de história, bobagem, pieguice. É tomada de posição, consciência, ritmo, arte, descoberta. Ninguém pode escrever bem se não leu com afinco, amadurecendo o seu raciocínio, alargando seus horizontes, entrando naquele cochicho fantástico entre autor e leitor.”

Sylvia Orthof²

Tomando-se o trecho do artigo de Sylvia Orthof como epígrafe, propomo-nos a enfatizar a importância do narrador da obra literária, sobretudo para crianças e jovens, pois este precisa dialogar com o receptor, criar um clima de cumplicidade, isto é, o autor, delegando suas palavras para um narrador, irá atrair o leitor para “dentro” da estória³. Por isso será essencial observar e investigar o papel da linguagem para estabelecer esse importante elo.

Pela leitura podemos viajar, experimentamos os mais diferentes sentimentos, ou melhor, vivenciamos situações humanas que nos levam ao conhecimento de nós mesmos, de nossa vida na sociedade em que estamos inseridos, ou sociedades passadas ou futuras, assim podemos ser transportados no tempo e no espaço, mas sem dúvida, depois dessas leituras, voltaremos renovados para nossas vidas.

Não queremos discorrer sobre problemas da leitura nem dar respostas para inúmeras questões tais como:

² ORTHOF, Sylvia. “O fantástico cochicho entre autor e leitor”, in: *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 5 set. 1997, CADERNO 2, D 32.

³ Respaldo em: MARTINS, Nilce Sant’Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. 2.ed., São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p.209.

. Os alunos em geral não lêem? Ou não gostam de ler? Por que os jovens não gostam de obras clássicas?

. Por que a leitura não é um prazer, sobretudo para os jovens?

. O professor pode ensinar os alunos a lerem por prazer? Ou só por obrigação?

. É necessária uma pedagogia de leitura na escola?

Queremos discorrer sobre a leitura, prolongando o estudo que fizemos na Dissertação de Mestrado⁴ e analisar o papel da linguagem e do narrador como elementos essenciais na intermediação leitor-obra. As palavras da Prof^a Dr^a Nelly Novaes Coelho⁵ sobre a crítica da literatura infantil no limiar do século XXI confirmam nosso ponto de vista: “A preocupação com o *como* narrar se sobrepõe a *o que* narrar.”

Nossa preocupação é com o jovem leitor entre 11 a 14 anos, que, passando por uma fase de transição tanto física como psicológica, ainda precisa se adaptar nesse novo período (de transição) escolar: quatro últimas séries do Ensino Fundamental (antigo 1º grau) ou o Ciclo II da Escola Pública de São Paulo. Acreditamos que uma boa prática de leitura na escola (não entrando no âmbito de uma pedagogia da leitura), associada à escolha de obras de valor literário, resultam nas principais competências de leitura que a escola se propõe a oferecer ao aluno: compreender, interpretar, inferir e avaliar o texto lido.

Acreditamos que a função primordial dos docentes, envolvidos com a Literatura, é de auxiliar no desenvolvimento do gosto literário dos educandos, sobretudo dos jovens leitores, para que adquiram consciência de seu papel na sociedade na qual vivem e, também, possam emitir opiniões críticas. Tudo isso através do texto literário com uma linguagem

⁴ DIAS, Ione Vianna Navajas. *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*. São Paulo, 2001. 157p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

⁵ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo, Peirópolis, 2000, p.154.

bem cuidada, acessível, transmitindo uma mensagem de interesse que estimule a imaginação dos leitores.

A falta de motivação dos jovens em relação à leitura é um dos fatores que mais causa apreensão aos professores. Não é nosso intuito apresentar as causas desse problema da crise do ensino em nosso país, que surge de um contexto da sociedade atual. Os cidadãos das grandes cidades em todo o planeta têm inúmeras solicitações. Se os adultos (pais, professores, parentes, amigos e outros) não passarem para as crianças e jovens o prazer da leitura, não teremos leitores ávidos e apaixonados...

Para que o leitor possa interagir com o universo dos textos literários é fundamental ser ‘competente’ em leitura. Essa competência é aprendida na escola, através da orientação de um leitor experiente, no caso, o professor. Assim, a escola deve auxiliar os alunos a apropriarem-se de estratégias para que tenham uma relação prazerosa e intelectual com as obras literárias.

Enfatizamos que não queremos entrar na problemática da aprendizagem de ler e escrever, mas precisamos destacar a idéia de que ler não é somente decodificar o código, é conceder sentidos de outros textos, é a tão conhecida intertextualidade, pois só se compreende um texto relacionando-os a outros textos, assim é que a leitura realiza-se em toda sua complexidade.

Não desejamos eleger carências, elencar problemáticas sociais, nossa intenção prioritária é estabelecer uma relação afetiva dos jovens com a leitura. Como conseguir isso? Temos hoje vários caminhos... O nosso desafio é fazer com que o jovem compreenda a Literatura não só como entretenimento na nossa vida, mas como universo revelador, contendo inúmeros sentidos a desvendar...

A produção atual de livros (de pano/ plástico/ material cartonado/ com recortes/ com som/ dobraduras/ materiais inusitados e, assim por

diante...) já está quase ao alcance de todos, contudo sabemos não ser acessível para a maioria dos brasileiros.

O ideal seria que todas as crianças fossem incitadas pelo gosto da leitura de livros antes mesmo de serem leitores, pois muitas crianças só tomarão conhecimento da existência de um livro na escola. Sabemos ser o meio social altamente relevante na aprendizagem e nas práticas de leitura na escola; por isso, se nem todos os nossos pequenos foram iniciados no gosto de uma leitura antes de dormir ou pela família, vamos ler na sala de aula para que possam deleitar-se com esse prazer. A partir da 5ª série do Ensino Fundamental (Ciclo II), poderemos promover observações e reflexões sobre alguns aspectos literários como a Linguagem e o Narrador, temas centrais deste trabalho dirigido em especial a professores que gostam de contar histórias em sala de aula para os seus alunos.

Vale informar que usamos “estórias”, concordando com a Profª Drª Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes⁶ que distingue a grafia do termo História (com H maiúsculo) a História universal da humanidade, conforme citação da quarta de capa de sua obra *Fábula brasileira ou fábula saborosa: sábia, divertida, prudente, criativa*: “[...] as estórias que contam a História, em especial as dirigidas aos jovens, às crianças, encerram a visão de mundo, ou a do grupo, ou a visão de quem as conta.”. A professora reserva: história (com h minúsculo) quando a referência implica em transcurso de tempo, e o faz ancorada nos teóricos, Professores Doutores, Boris Schnaidermann e Nilce Sant’Anna Martins.

Ainda com respaldo na obra *O léxico de Guimarães Rosa* de Nilce Santana Martins⁷ “[...] Narração de ficção, conto. // A var. arcaica **estória** foi retomada pelos folcloristas (como João Ribeiro, Gustavo Barroso) para

⁶ GÓES, Lúcia Pimentel. *Fábula brasileira ou fábula saborosa: sábia, divertida, prudente, criativa*. São Paulo, Paulinas, 2005, quarta capa.

⁷ MARTINS, Nilce Sant’Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. 2.ed., São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p.209.

estabelecer a distinção dos tipos de narrativa: científica (História) e fictícia, pop. (estória) [...]”. Reafirmamos que a grande lingüista, Prof^a Dr^a Nilce declarou para nossa Orientadora sobre história (com h minúsculo) implicando sempre em transcurso de tempo, épocas e outros.

Este trabalho é fruto de muitos cursos e capacitações feitas como docente no Ensino Fundamental 5^a a 8^a séries da Escola Pública do Estado de São Paulo, a maioria sobre a leitura na sala de aula. Assim muitas análises foram feitas em trabalhos de conclusão e não planejadas para capítulos de Tese, mas procuramos estabelecer as ligações com a nossa proposta: uma prática de leitura capaz de proporcionar prazer aos leitores jovens.

Nessa organização em dez capítulos, procuramos abordar as proposições teórico-práticas que julgamos essenciais, em torno do tema de nossa investigação: a linguagem e o narrador como importantes elos para a formação de leitores competentes e despertados no prazer de ler. Estamos conscientes de que muito mais poderia ser feito, porém quisemos expor produtos reais de nossa experiência docente.

Na introdução apresentamos os pressupostos teóricos utilizados para o embasamento da pesquisa, bem como objetivos e justificativas sobre a literatura para a juventude e portuguesa, no contexto escolar, contribuindo para a leitura-prazer, sendo mediada pela relevância de dois elementos estruturais da narrativa: linguagem e narrador, fundamentais na interação texto/leitor, conduzindo ao papel co-participativo deste último.

O Desenvolvimento foi dividido em vários capítulos que detalhamos abaixo:

No segundo capítulo “**A Linguagem**”, um dos principais objetos de nosso estudo, apresentamos as idéias teóricas sobre a relação pensamento e linguagem, imprescindível para o desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens nos textos verbais e não-verbais analisados nesta Tese.

No terceiro capítulo, **“Estudo Comparativo: Intertextualidade”**, desenvolvemos considerações em torno do diálogo entre textos, ou seja, a Intertextualidade, considerada ideal para uma investigação dentro da área de *Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa* cuja sigla é ECLLP. Esse novo “olhar do comparatismo” está fundamentado na obra *Da literatura comparada à teoria da literatura* de Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux⁸ e, também, na obra *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada* de Tânia Carvalhal⁹.

No quarto capítulo, **“Texto/ Leitor/ Narrador”**, julgamos essa interação essencial na formação de jovens leitores, sobretudo no trabalho com obras clássicas com os jovens, as quais mencionamos no capítulo quinto **“Sobre a Literatura para Jovens”**.

Sabemos que não há receitas prontas e “mágicas” para cativar os jovens leitores, mas obras que apresentam elementos incomuns: instrumento plástico, recurso sonoro, projeto gráfico inovador... atraem prontamente esses leitores acostumados com várias mídias. Foi o que nós pretendemos com o capítulo sexto **“O que é Necessário para ‘Fisgar’ o Leitor Jovem?”**, na tentativa de responder a pergunta do título, apresentamos obras atraentes para os jovens leitores pela inovação dos objetos que trazem.

O **“Resgate’ de obras clássicas”** é o sétimo capítulo, fundamental em nossa Tese, pois as obras que apresentamos “dialogam” com as produções textuais da contemporaneidade, confirmando serem as obras clássicas, sempre, atuais.

⁸ MACHADO, Álvaro Manuel e PAGEAUX, Daniel-Henry. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa, Edições 70, 1988.

⁹ CARVALHAL, Tania Franco. *O próprio e o alheio; ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Editora Unisinos, 2003.

A análise do papel do narrador nas obras selecionadas para o capítulo oitavo **“Obras em que os autores transferem a narração para as personagens”**, servem de “gancho” para provar a interação texto/leitor.

Defendemos, no capítulo nono **“Biografias Ficcionais ou Obras Escritas em Referência a Pessoas Famosas”**, que as biografias ficcionais “prendem” a atenção dos jovens leitores, além de diverti-los, o que nem sempre ocorre com o formato de uma biografia tradicional com uma linguagem distante do leitor.

Como tivemos a oportunidade de participar do Projeto *Ler e Viver*, no nosso trabalho de final de curso, escolhemos um conto contemporâneo “O gari” de Arlete Nogueira da Cruz para realizarmos uma atividade de leitura com os alunos. Demonstramos no último capítulo do Desenvolvimento **“Um exemplo de Intertextualidade Explícita: o Conto ‘O Gari’ de Arlete Nogueira da Cruz”**, uma parte do projeto que se propôs a estabelecer um “diálogo” entre textos anteriores e simultâneos guardados em nossa memória. O conto “dialoga” com o famoso conto de fadas *Cinderela*.

Este trabalho dirige-se, fundamentalmente, aos docentes que trabalham com alunos de 5^{as} a 8^{as} séries ou aos futuros professores heróicos, pois são comprometidos em realizar essa “empreitada” de estímulo à leitura para a juventude num mundo “multimídia”, com tantos recursos cibernéticos... O exemplo de um mestre, que tenha paixão pela leitura, é o caminho para a formação de jovens motivados na “aventura” de ler.

1 INTRODUÇÃO

Há “algo” no poder dos docentes

“Se todas as coisas acontecem por causas antecedentes, todas as coisas acontecem por conexão natural, ligada e encadeadamente; se isso é assim, a necessidade produz todas as coisas; se isso é verdadeiro, nada está em nosso poder; há porém algo em nosso poder; mas se todas as coisas acontecem pelo destino, todas as coisas acontecem por causas antecedentes; então não acontecem pelo destino quaisquer coisas que acontecem”.

Cícero, *Sobre o destino*, XIV 31¹⁰

“Si omnia antecedentibus causis fiunt, omnia naturali conligatione conserte contextequae fiunt; quod si ita est, omnia necessitas efficit; id si uerum est, nihil est in nostra potestate; est autem aliquid in nostra potestate; at si omnia fato fiunt, omnia causis antecedentibus fiunt; non igitur fato fiunt, quaecumque fiunt”.

Cícero, *De fato*, XIV 31

Ao tomarmos as palavras de Cícero como epígrafe, nesta introdução, não queremos usá-las nem como axioma nem como um silogismo de premissas para concluir nosso pensamento, mas o que nos chama a atenção é o trecho “[...] há porém algo em nosso poder [...]”. Essa idéia sempre nos moveu, há alguma coisa que podemos fazer, é o livre-arbítrio do homem. Assim, queremos acrescentar mais um estudo sobre a leitura de obras literárias para jovens, exercendo nosso “poder”, ou melhor, o fruto de nossa

¹⁰ CÍCERO, Marco Túlio. *Sobre o destino*. Trad. José Rodrigues Seabra Filho. Posfácio de Zélia de Almeida Cardoso. Edição bilíngüe. São Paulo, Nova Alexandria, 2001, p.24-25.

experiência com esse público, a fim de ajudá-los a “trilhar” com mais motivação os futuros estudos de literatura que serão feitos no Ensino Médio.

O professor trabalha basicamente com a palavra, não “as palavras que o vento leva”, mas o conceito intelectual, científico. Para o educando assimilar todo o patrimônio cultural, presente no currículo escolar, é necessário um mediador, no caso, o mestre utilizando-se da “fala” (para nós a palavra transmitida oralmente ou por escrito).

Segundo Vygotsky¹¹: “[...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.”. Assim a relação pensamento e palavra é um processo contínuo, pois para que o pensamento exista, as palavras são necessárias.

Ainda, sobre a palavra e pensamento, continuamos com as idéias do psicólogo¹²: “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas.”. O professor não pode pensar pelo aluno, mas pode auxiliar a desenvolver o pensamento deste. Especialmente “relacionar alguma coisa com outra”, pois o docente, com mais experiência de vida e/ou visão de mundo poderá ajudar as relações textuais explícitas ou implícitas que o aluno atingirá, com relativa autonomia, somente a partir da adolescência.

“Todo e qualquer *ato didático* deve centralizar-se em dois objetivos: fazer PENSAR e fazer CRIAR. Estes *dois mandamentos* para todos os educadores (também os pais e aqueles que os substituem).” Assim disse a orientadora desta Tese¹³ em suas aulas de Pós-Graduação, inclusive acrescentando¹⁴: “... a Escola precisa promover a *Educação da*

¹¹ VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987, p.4.

¹² Idem, Ibidem, p.108.

¹³ GÓES, Maria Lúcia Pimentel de Sampaio. Cursos de Pós-Graduação FFLCH- USP.

¹⁴ Idem, Ibidem.

Sensibilidade que envolve todas as dimensões de estar no mundo, a ética de conviver (viver com o outro)”.¹⁵

Na Educação, observa-se a importância do meio social no desenvolvimento intelectual do educando, pois através da linguagem este interage com os membros da sociedade, construindo a sua consciência. Para Vyotsky¹⁵ : “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.”, daí a importância da *Linguagem*, tema central de nosso estudo, tendo, inclusive, um capítulo próprio.

Templos imponentes de muitas civilizações tornaram-se ruínas, mas a palavra permaneceu, como no caso dos gregos, conforme citação da escritora Ana Maria Machado¹⁶: “[...] outras obras dos gregos sobrevivem em sua integridade justamente as que foram feitas de palavras. O vento não as levou. O tempo nada conseguiu contra elas.”. Os mitos gregos falam do mundo humano, de inquietações existenciais do homem daquela época, as mesmas do contemporâneo. Essas narrativas se perpetuaram na memória coletiva dos ouvintes pela repetição, num lento processo, aliás muito antes dos próprios gregos, desde que o homem surgiu ou tão antigo quanto o próprio homem.

Na antigüidade, as sociedades orais comunicavam-se por narrativas contadas e recontadas por muitos narradores anônimos em que cada um ia acrescentando sua marca pessoal, passando de geração em geração, sobrevivendo durante séculos na memória das pessoas. A repetição oral fixava essas narrativas na memória dos ouvintes, também, porque apresentavam problemas da vida de todos os seres humanos e atingiam o interior das pessoas. Por isso eram tão marcantes. As mensagens tinham

¹⁵ VYGOTSKY, L. S. Op. Cit., p.44.

¹⁶ MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002, p.25.

significado. São as características dos mitos, capazes de emocionar ainda o homem contemporâneo.

A aprendizagem, sobretudo a escolar, é um processo eminentemente social, ocorrendo na interação de todas as pessoas envolvidas, sendo a linguagem verbal importante para o desenvolvimento do raciocínio do aluno, sua visão de mundo, tornando-se sujeito social-histórico que poderá transformar o meio em que vive. Se o ambiente na escola não apresentar nenhum desafio ou não estimular seu intelecto, não haverá um desenvolvimento pleno. Aqui está uma das problemáticas centrais de nosso estudo: se o jovem estudante não estiver motivado em uma leitura, ou melhor, se uma leitura não provocar um pensamento verbal significativo que possa ser expresso em palavras (*linguagem* verbal oral ou escrita), seu aprendizado na escola será precário.

Considerando que a Literatura sempre foi o maior meio de transmissão e aprendizagem dos saberes culturais, é imprescindível trabalhá-la na escola desde as séries iniciais, como confirma a Prof^a Dr^a Nelly Novaes Coelho¹⁷:

“Literatura oral e literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com os valores herdados e por sua vez renovados.”

A Literatura, tendo como matéria-prima a *Linguagem*, é a diretriz (ou o “poder”) para os docentes, de hoje, mudarem a sua prática, inserindo obras literárias em seus planejamentos, também devido à revalorização das obras clássicas para os alunos de 5^a a 8^a séries.

Nas capacitações para os professores de Língua Portuguesa promovidas pela CENP – Secretaria de Estado da Educação/ SP, houve um

¹⁷ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo, Peirópolis, 2000, p.13.

apelo para que esses professores escolhessem os Módulos do PNLD – SP - 20005: Clássicos¹⁸ (Vide Anexo A), pois, tendo em vista o resultado das contínuas avaliações externas, como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) concluiu-se que os alunos, ao terminarem o Ensino Fundamental, não têm competência de leitura e uma, entre as muitas causas, é que a *leitura dos clássicos* foi esquecida em detrimento da imensidão de textos sociais que o Professor de Português foi obrigado a acrescentar em sua prática de ensino. Agora urge que se trabalhe obras clássicas com os alunos, antes de ingressarem no Ensino Médio.

Sabemos que poderá ser um momento único na vida de muitos estudantes, em especial, das escolas públicas, pois a maioria dos alunos não prosseguem seus estudos ou dirigem-se a cursos técnicos os quais não oferecem incentivo à leitura de obras literárias.

Nas análises sobre o discurso do narrador, nas obras selecionadas para este trabalho, utilizamos o estudo de Gérard Genette¹⁹ sobre as várias possibilidades da organização narrativa ou, o que nos interessa, sobre os problemas de contar uma história na prosa literária de ficção. Já abordamos esse assunto em nosso Mestrado²⁰, item 9.3, em que observamos a questão do narrador nas obras de Marina Colasanti e Irene Lisboa. Gostaríamos, mais uma vez, de eleger os conceitos de Genette²¹ sobre a “voz do narrador”, especialmente quando menciona “[...] a intrusão do narrador ou do narratário extradiegético no universo diegético [...]”, igualmente ao percebermos “os plurais acadêmicos, as interpelações ao leitor”²².

¹⁸ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Módulos do PNLD – SP – 2005: Clássicos 5. e 6 séries; 7. e 8. séries: CENP. Disponível em: < <http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br> >. Acesso em 29/09/06.

¹⁹ GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Trad. Fernando Cabral Marins. Lisboa, Vega, s/d.

²⁰ DIAS, Ione Vianna Navajas. *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*. São Paulo, 2001. 157p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, p.125-136.

²¹ GENETTE, Gérard. Op. Cit., p.234.

²² Idem, Ibidem, p.238.

Achamos pertinente essa investigação, quanto ao narrador, nas obras para a juventude selecionadas para este trabalho, pois nossa proposição central é a interação texto-leitor, ou melhor, a atitude do narrador conversando com o leitor. Tomamos essa expressão ao lermos a 1ª edição da obra *A literatura infantil* de Nelly Novaes Coelho²³:

“[...] o fator-chave de todo processo de elaboração ficcional é a *atitude narrativa* assumida pelo autor, em função da *intencionalidade* que o move.

Portanto, chamamos *atitude narrativa* à dupla posição assumida pelo autor: em relação ao seu *destinatário* (= público, leitor ou ouvinte virtuais, que evidentemente ele espera alcançar com sua obra) e em relação ao *objeto narrado* (= à realidade que ele pretende transfigurar em matéria literária).[...]”

Achamos, igualmente, a atitude narrativa como um “fator-chave” para conduzir o leitor a participar ativamente da obra, o co-autor participativo, segundo narrador da contemporaneidade. Em especial o público jovem que será instigado por essa voz do narrador tão próxima do ouvinte, funcionando como mediadora, tal como o narrador primordial aos seus ouvintes, mas com uma diferença muito significativa, visto que este mantinha um distanciamento da matéria narrada (portanto uma narrativa objetiva dos fatos) e o narrador da contemporaneidade (objeto de nosso estudo) com suas intrusões provocam reações diretas no leitor. Aqui nós temos o co-autor participativo, dialogando com o texto e vice-versa.

Para atestar nosso ponto de vista (um dos quais queremos defender nesta Tese), apresentamos um trecho do significado 4 sobre a expressão:

²³ COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Quíron, 1981, p.50.

Intrusão do narrador que consta no *Dicionário de teoria narrativa* de Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes²⁴:

“4. Não é fácil inventariar de forma exaustiva os processos manifestativos das *intrusões do narrador*. Deve-se dizer, no entanto, que, por veicularem a subjetividade do narrador ou das personagens, as *intrusões* são quase sempre denunciadas no enunciado por *registros do discurso* dotados de diverso grau de incidência apreciativa e judicativa.

[...] É por esta via que o discurso narrativo se faz ação, no sentido em que as *intrusões do narrador* acabam por se projetar sobre o leitor, tendendo a influenciar as suas crenças e valores dominantes.”

Precisamos deixar claro que a influência exercida por esse narrador da contemporaneidade no leitor, na maioria das obras selecionadas por nós, é totalmente benéfica no sentido de motivá-lo na leitura, procurando esclarecer suas dúvidas, instigando as descobertas, dialogando, especialmente, no início da obra. Em suma, narrador e leitor tornam-se cúmplices, são companheiros no desenrolar da narrativa.

Nesse sentido, até o professor sente-se mais seguro nesta atitude narrativa, pois os esclarecimentos, quanto ao que vai ser narrado, também são para ele. No Ensino Fundamental, especialmente de 5^a a 8^a séries nas escolas públicas, os docentes não puderam preparar, com muita antecedência, as aulas de leitura (incorporadas no currículo em março de 2005 nas Escolas Estaduais de São Paulo), mas quando o livro está apresentado dessa maneira, os dois saem ganhando: aluno e professor.

Nossa Pós-Graduação insere-se na área de *Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa*, por isso achamos relevante situar nossa

²⁴ REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo, Ática, 1988, p.261 passim.

investigação no Campo da Literatura Comparada a qual, segundo René Wellek²⁵, “instituiu-se como termo empregado para qualquer estudo de literatura que transcenda os limites de uma literatura nacional”. Escolhemos obras literárias de autores brasileiros e portugueses, portanto ultrapassamos nossas fronteiras.

Muito oportuna é a observação do Prof. Dr. Benjamin Abdala Junior²⁶:

“Quem inicia o estudo comparativo das literaturas dos países de língua oficial portuguesa depara-se, de imediato, com uma tradição histórico-cultural comum que permeia as suas produções artísticas. Qualquer texto literário em português parte de uma linguagem modelada desde a Idade Média européia, num processo contínuo de aproximações e diferenciações que motivou o contexto comunicativo que se estabeleceu a partir dos tempos coloniais.”

Para estabelecermos os elos em termos de similaridades e diferenciações elegemos o conceito de intertextualidade, conforme o professor titular²⁷ elucidou, “que nos parece fundamental para a literatura comparada”. Ainda ratificando nossa escolha citamos Carvalhal²⁸: “Como indicativo da apropriação de um texto por outro, a intertextualidade aponta para a sociabilidade da escrita literária, cuja individualidade se afirma no cruzamento de escritas anteriores.”

²⁵ WELLEK, René. “A crise da literatura comparada”. In: COUTINHO, Eduardo F. & CARVALHAL, Tania Franco. (Orgs.) *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p.115.

²⁶ ABDALA JUNIOR, Benjamin. *De vôos e ilhas: literatura e comunitarismos*. Cotia, São Paulo, Ateliê Editorial, 2003, p.103.

²⁷ Idem, Ibidem, p.109.

²⁸ CARVALHAL, Tania Franco. *O próprio e o alheio; ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Editora Unisinos, 2003, p.19.

Mesmo assim, a noção teórica de intertextualidade é muito ampla. Retomando a obra de Carvalhal²⁹, queremos considerar o nosso estudo comparativo como uma modalidade de leitura “permitindo que nele se leiam os intertextos”. São análises intertextuais centralizadas na enunciação, de acordo com Carlos Reis³⁰ “[...] *enunciação discursiva* manifesta a relação de pessoa *eu-tu* [...]”, ou melhor, o ato da narração e o leitor.

No primeiro parágrafo da descrição do Programa “Hora de leitura” organizado pela equipe CENP/SEE³¹ (Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Vide Anexo B) temos:

“Trata-se de um Programa de Enriquecimento Curricular para ser desenvolvido, uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos, em que se dará ênfase a ampliação da competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.”

Destacamos que a “competência leitora” apresentada como objetivo do programa é uma atividade complexa envolvendo várias operações cognitivas, como atesta Angela Kleiman³²:

“A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender.”

²⁹ CARVALHAL, Tania Franco. Op. Cit., p.20.

³⁰ REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina. Op. Cit., p.108.

³¹ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). PROGRAMA “HORA DA LEITURA” organizado pela equipe CENP/SEE. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em 29/09/06.

³² KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5.ed., Campinas, SP, Pontes, 1997, p.9.

Somente com um trabalho centrado em estratégias de leitura de textos literários, com a finalidade de sensibilizar o jovem leitor: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, poderemos alcançar o nosso objetivo “leitura como prazer estético”. Não se pode enganar os jovens, se um professor não trabalhar com afinco e ao mesmo tempo com emoção, não pode exigir que os alunos tenham um encontro prazeroso com o texto literário.

2 A LINGUAGEM

“A linguagem está em toda parte. Impregna nossos pensamentos, é intermediada em nossas relações com os outros, e se insinua até em nossos sonhos. O volume esmagador de conhecimentos humanos é guardado e transmitido pela linguagem. A linguagem é, de tal modo, onipresente que a aceitamos e sabemos que sem ela a sociedade, tal como a conhecemos, seria impossível”

Ronald W. Langacker³³

No nosso trabalho que aborda fundamentalmente a *linguagem*, torna-se obrigatória uma reflexão sobre esse tema. Em geral, tudo o que serve para exprimir sensações ou idéias é o que se chama de linguagem. O ser humano social interage com seus semelhantes através da linguagem, expressando e defendendo suas idéias, pensamentos e intenções, estabelecendo, assim as relações interpessoais.

Interessa-nos tratar a linguagem como um conjunto de sinais ou signos (verbais e não verbais), que estabelecem a comunicação entre os indivíduos. Para explicitarmos melhor a nossa idéia, é imprescindível recorrermos a alguns especialistas, como fez Francis Vanoye³⁴, citando Émile Benveniste:

“A linguagem, segundo definição de Émile Benveniste, é um sistema de signos socializado. ‘Socializado’ remete claramente à função de comunicação da linguagem. A expressão ‘sistema de signos’ é empregada para definir a linguagem como

³³ LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura*. Trad. Gilda Maria Côrrea de Azevedo. 4.ed., Petrópolis, Vozes, 1980, p.11.

³⁴ VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Trad. Clarisse Madureira Sabóia et al. São Paulo, Martins Fontes, 1979, p.29.

um conjunto cujos elementos se determinam em suas inter-relações, ou seja, um conjunto no qual nada significa por si, mas tudo significa em função dos outros elementos. Em outras palavras, o sentido de um termo, bem como o de um enunciado, é função do contexto em que ele ocorre.”

Segundo Julia Kristeva³⁵ “[...] a linguagem reveste-se de um caráter *material* diversificado cujos aspectos e relações temos de conhecer: a linguagem é uma cadeia de *sons* articulados, mas também uma rede de *marcas* escritas (uma escrita), ou um jogo de *gestos* (uma gestualidade).” A semioticista³⁶ designa esse *material* como aquilo que chamamos de pensamento e nos confirma:

“[...] a linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização.[...] a linguagem é o *instrumento* do pensamento.[...]. Se a linguagem é a matéria do pensamento, é também o próprio elemento da comunicação social. Não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem tem lugar na troca social para ser comunicado.”

Quanto à orientação dos docentes, temos as seguintes palavras de Vygotsky³⁷: “O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo [...]”, isto é, as crianças podem se utilizar das palavras como meio de comunicação, mas isso não quer dizer que a forma de pensamento relativo à formulação de conceitos estará plenamente desenvolvida. A relação pensamento e palavra é um processo vivo, o pensamento formula-se com palavras, na verdade o significado das

³⁵ KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Trad. Maria Margarida Barahona. São Paulo, Martins Fontes, 1969, p.17.

³⁶ Idem, Ibidem, p.17-8 passim.

³⁷ VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., p.58.

palavras no pensamento. Suas considerações³⁸, abaixo apresentadas, confirmam o que dissemos:

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio: o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável.[...] O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.”

Esse papel cabe aos jovens, segundo Vygotsky³⁹:

“Nessa idade não aparece nenhuma função elementar nova, essencialmente diferentes daquelas já presentes, mas todas as funções existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se partes de um todo complexo; as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes. Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos. A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência.”

Para o estudioso⁴⁰, o processo da formação de conceitos está relacionado aos meios pelos quais o homem aprende a organizar e a dirigir o seu comportamento:

³⁸ VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., p.104.

³⁹ Idem, Ibidem, p.48.

⁴⁰ Idem, Ibidem, p.48.

“Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo.”

Com o objetivo de buscar elementos, no nosso trabalho, com jovens leitores, ainda citamos Vygotsky⁴¹:

“As descobertas principais de nossos estudos podem ser assim resumidas: o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade[...]

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte.[...]

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual.”

O adolescente pode compreender perfeitamente as mais variadas situações do homem em sociedade, mas poderá ter dificuldade em expressar conceitos em palavras ou defini-los, até mesmo a aplicação de conceitos no nível da abstração. Isso ocorre porque um conceito se forma

⁴¹ VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., p.49-50 passim.

através de uma operação mental em que o emprego da palavra é fundamental, como Vygotsky⁴² afirmou: “[...] o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem.”

Quanto ao desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, o emérito psicólogo⁴³ cita até o caso de Tolstoi, nas tentativas deste, ao ensinar a linguagem literária a crianças camponesas, pelo infrutífero método de utilizar um sinônimo igualmente incompreensível para esse público. O escritor observou que quando uma criança ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, sendo o resto compreensível e quando a lê novamente em outra frase, começa a esboçar conceitos mentais. Portanto, conseguirá reproduzir o significado dessa palavra em seus enunciados, por exemplo ao recontar com suas próprias palavras o que ouviu ou leu.

Na nossa leitura da obra *Pensamento e linguagem*⁴⁴, chamou-nos a atenção: “Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.” Também, acreditamos que a prática de uma leitura compartilhada em sala de aula, poderá influenciar a formação de um leitor ativo.

Outro ponto essencial da obra⁴⁵ foi quanto ao elo pensamento, palavra e significado: “Em nossa mente, uma palavra evoca o seu conteúdo do mesmo modo que o casaco do amigo, ou uma casa, de seus habitantes.” Uma palavra (desde que compreendida) nos remeteria ao seu significado da mesma maneira como um objeto nos faria lembrar outro ou nos suscitaria

⁴² VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., p.70.

⁴³ Idem, Ibidem, p.72.

⁴⁴ Idem, Ibidem, p.89.

⁴⁵ Idem, Ibidem, p.104.

lembranças, através de um processo dinâmico, sempre em desenvolvimento, isto é, evoluindo o significado das palavras, ou na afirmação de Vygotsky⁴⁶: “Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.”

Por último, a questão da comunicação abordada por Vygotsky⁴⁷, interessa-nos sobremaneira:

“A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor.”

A comunicação escrita exige o entendimento das palavras, bem como a compreensão do pensamento do narrador sobre o que está escrito. Na fala, também não basta entender as palavras, é necessário que conheçamos a intenção dessa fala.

Assim, para Vygotsky,⁴⁸: “A relação entre pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.”

Portanto a relação pensamento e linguagem é dinâmica, está em contínua mudança ou evolução. A linguagem é imprescindível para o desenvolvimento mental da criança transformando-a em sujeito de sua história na sociedade.

⁴⁶ VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., nota 10, p.107-8.

⁴⁷ Idem, Ibidem, p.122.

⁴⁸ Idem, Ibidem, p.131.

Na leitura da obra de Bakhtin⁴⁹ *Marxismo e filosofia da linguagem* temos:

“A enunciação compreendida como réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.”

Quando lemos na citada obra⁵⁰: “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”, precisamos considerar que a linguagem é passível de mudanças, os indivíduos mudam juntamente com sua linguagem.

Um diálogo informal de um século atrás, dificilmente poderia ser entendido sem considerar as condições dessa interlocução. As leituras de textos, sobretudo os literários, favorecem compreensão e interpretação das funções da linguagem, ou nas palavras de Bakhtin⁵¹: “O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal.” Como tudo muda e evolui, essa comunicação verbal é apenas um momento na evolução contínua dos grupos sociais e, por sua vez, os textos, resultantes das atividades discursivas, estarão relacionados a outros textos que já foram, ou ainda serão produzidos, que se tem chamado de intertextualidade, segundo o Prof. Dr. Samir Meserani⁵²: “Intertextualidade é uma expressão do léxico atual da literatura, criada pela semioticista Júlia Kristeva, para designar o fenômeno da relação dialógica entre textos.”

⁴⁹ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud et al. 8. ed., São Paulo, Editora Hucitec, 1997, p.16.

⁵⁰ Idem, Ibidem, p.36-8 passim.

⁵¹ Idem, Ibidem, p.123.

⁵² MESERANI, Samir. *O intertexto escolar*. São Paulo, Cortez, 1995, p.63-4.

Retomando a obra de Kristeva⁵³ *História da linguagem*, observa-se que “[...] a linguagem é um processo de comunicação de uma *mensagem* entre dois *sujeitos* falantes pelo menos, sendo um o *destinador* ou o emissor, e o outro, o *destinatário* ou o receptor.” Não é nossa intenção discorrer sobre a Teoria da Comunicação, mas ressaltar a condição primordial de uma comunicação, utilizando-nos das palavras de Francis Vanoye⁵⁴:

“[...] a comunicação só se realiza efetivamente se a recepção da mensagem tiver uma incidência observável sobre o comportamento de destinatário (o que não significa necessariamente que a mensagem tenha sido compreendida: é preciso distinguir cuidadosamente recepção de compreensão).”

Ao tomar como ponto de partida as condições mínimas para a comunicação se realizar, precisamos de um certo número de elementos: o *emissor* ou *destinador*, o *receptor* ou *destinatário*, a *mensagem*, o *canal de comunicação*, o *código*, o *referente*. No nosso estudo, é imprescindível explicitar os nossos elementos da comunicação, pois estamos nos referindo sobre *A Literatura para a Juventude...*, basicamente em livros juvenis da contemporaneidade, assim consideramos como *emissor* o narrador da obra ou o *autor* textual⁵⁵ “(entidade fictícia a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o *discurso*, como protagonista da *comunicação narrativa* [...])”; um *receptor*, na nossa tese um leitor real (pré-adolescente); a *mensagem* é o objeto de nosso estudo: o livro para a juventude contemporânea ou a obra lida para esse público; o *canal* de comunicação⁵⁶ “é a via de circulação das mensagens. Ele pode ser definido, de maneira

⁵³ KRISTEVA, Julia. Op. Cit., p.19.

⁵⁴ VANOYE, Francis. Op. Cit., p.16.

⁵⁵ REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina. Op. Cit., p.61.

⁵⁶ VANOYE, Francis. Op. Cit., p.16.

geral, pelos meios técnicos aos quais o destinador tem acesso [...]”, assim queremos destacar o meio visual para a transmissão das mensagens visuais (mensagens simbólicas: a escrita ortográfica em Língua Portuguesa – Brasil/Portugal – e as mensagens “icônicas”: ilustrações dos livros), ainda o meio sonoro: a voz (nos CDs acompanhando alguns títulos analisados por nós) que através das palavras, música, sons diversos... veicularão essas mensagens sonoras; o *código* principal é a Língua Portuguesa escrita, linguagem verbal escrita, (escrita ortográfica das palavras), outro código é o “imagético”, linguagem não verbal, (as ilustrações das obras analisadas), igualmente o código fônico, linguagem verbal falada, (os CDs); o *referente* é constituído pelo contexto lingüístico ou *referente textual*⁵⁷ (contexto lingüístico das mensagens reais ou fictícias das obras).

Reiteramos que as transmissões das mensagens entre os seres humanos são complexas, pois envolvem formas de pensamento, percepção psicológica. O código da comunicação pode ser o mesmo: Língua Portuguesa escrita e falada, mas os receptores podem não possuir o mesmo nível de linguagem, ou melhor, não possuírem um nível de vocabulário comum para que essa comunicação se realize.

Os textos literários muitas vezes rompem paradigmas lingüísticos gramaticais para comunicar outros sentidos ao leitor que deverá reconhecer essas particularidades e intenções, por isso defendemos que as obras clássicas precisam de um intermediador (seja um leitor experiente ou um autor contemporâneo que “dialogue” com esse jovem leitor).

⁵⁷ VANOYE, Francis. Op. Cit., p.18.

3 ESTUDO COMPARATIVO: INTERTEXTUALIDADE

“A intertextualidade, como propriedade descrita, passou a significar um procedimento indispensável à investigação das relações entre textos, tornou-se chave para a leitura e um modo de problematizá-la.”

Tania Franco Carvalhal⁵⁸

A Prof^a Dr^a Tania Franco Carvalhal de Teoria Literária em sua obra *O próprio e o alheio*⁵⁹ esclarece-nos : “R. Wellek e A. Warren, no clássico *Teoria da literatura* (1942), usaram a expressão em duplo sentido, como uma modalidade dos estudos literários e como sinônimo dessa disciplina.” Podemos comprovar esta afirmação ao abrirmos o capítulo V “Literatura Geral, Literatura Comparada e Literatura Nacional”⁶⁰:

“Adentro dos estudos literários, estabelecemos distinção entre teoria, história e criticismo. Usando outra base de divisão, tentaremos agora uma definição sistemática da literatura comparada, da literatura geral e da literatura nacional. A expressão ‘literatura comparada’ é ambígua, o que sem dúvida, terá contribuído para que esta importante forma do estudo da literatura tenha tido um êxito acadêmico menor do que aquele que seria lícito esperar.”

Os autores apresentam o uso do termo em vários países (Inglaterra, França, Alemanha) e concluíram⁶¹:

“Mas nenhum desses adjetivos diferentemente formados esclarece a questão, uma vez que a comparação é um método utilizado por todo o criticismo e por todas as ciências; e nenhum

⁵⁸ CARVALHAL, Tânia Franco. *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo (RS), Editora Unisinos, 2003, p.19.

⁵⁹ Idem, Ibidem, p15.

⁶⁰ WELLEK, René et WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. Trad. José Palla et Carmo. 2.ed., Lisboa, Publicações Europa-América, 1971, p.57.

⁶¹ Idem, Ibidem, p.57.

desses adjetivos descreve de forma adequada os processos específicos do estudo da literatura.”

Em seguida no segundo parágrafo (do mesmo capítulo) temos⁶²:

“Na prática, a expressão ‘literatura comparada’ tem abrangido e continua a abranger vários campos de estudo e diversos grupos de problemas. Pode significar , em primeiro lugar , o estudo da literatura oral, especialmente o de temas de tradição popular e o da sua migração – o de saber como e quando ingressaram eles na literatura ‘superior’, ‘artística’. Este aspecto do problema pode ser relegado para o folclore, importante ramo de cultura que apenas em parte se ocupa de fatos estéticos, uma vez que estuda a civilização total de um ‘povo’, os seus trajes e os seus costumes, as suas superstições e ferramentas, assim como as suas artes. Devemos, todavia, abonar a tese de que o estudo da literatura oral é parte integrante da investigação literária, por isso mesmo que esse estudo não pode dissociar-se do das obras escritas e dado que tem havido e continua a haver uma constante interação entre literatura oral e a escrita.”

Os autores continuam o raciocínio⁶³: “Noutra acepção, a literatura ‘comparada’ está confinada ao estudo das relações entre duas ou mais literaturas.” e concluem⁶⁴:

“As comparações entre literaturas, quando alheadas de se preocuparem com as literaturas nacionais totais, tendem a restringir-se aos problemas externos referentes a fontes, influências, reputações, famas. Semelhantes estudos não nos permitem analisar e julgar uma obra de arte individual, ou sequer examinar o complicado conjunto da sua gênese; em vez disso, incidem principalmente ou sobre os ecos das obras-primas

⁶² WELLEK, René et WARREN, Austin. Op. Cit., p.58.

⁶³ Idem, Ibidem, p.59.

⁶⁴ Idem, Ibidem, p.60.

– como o são as suas traduções e imitações, freqüentemente feitas por autores de segunda ordem – , ou sobre a pré-história de uma obra-prima – as migrações dos seus temas e formas e a área por eles coberta. A ênfase de ‘literatura comparada’, assim entendida, recai sobre elementos externos; e o declínio de ‘literatura comparada’ nas últimas décadas reflete bem o abandono geral dessa ênfase centrada em meros ‘fatos’, fontes e influências.”

Segue-se ainda⁶⁵:

“Uma terceira concepção evita, todos esses reparos, identificando a ‘literatura comparada’ com o estudo da literatura na sua totalidade, com a ‘literatura mundial’, com a literatura ‘geral’ ou ‘universal’. [...] A expressão ‘literatura mundial’- tradução da *Weltliteratur* de Goethe [...] foi por ele empregue para indicar o tempo em que todas as literaturas se uniriam numa só.”

A Prof^a Dr^a Tania Franco Carvalhal⁶⁶ apresenta todas as dificuldades terminológicas para se denominar a literatura comparada e se definir, devido à própria natureza do campo de conhecimento: o literário. Assim ela justifica a escolha do título: “*teorias em literatura comparada*”, acentuando a existência de um *plural*. Como pode ser observado no trecho abaixo:

“Com efeito, ao pensar em teorias em literatura comparada, quer-se integrar componentes teóricos, como formas específicas de observação e de reflexão, a um campo particular de investigação, a literatura comparada, em suas várias formulações. Quer-se, ainda, dar-lhe um estatuto que a eleve à categoria de disciplina reflexiva paralelamente à sua natureza prática. Trata-se, em suma, de

⁶⁵ WELLEK, René et WARREN, Austin. Op. Cit., p.60.

⁶⁶ CARVALHAL, Tania Franco. Op. Cit., p.17.

‘emprestar’ à(s) teoria(s) literária(s) conceitos operacionais que possam ser rentáveis nas formas de atuação comparatista bem como as auxiliem em sua própria definição.”

Não queremos enveredar sobre a evolução histórica do comparatismo, mas nossa intenção é destacar o que a citada autora⁶⁷ nos esclarece a respeito da intertextualidade dentro da literatura comparada, pois é esse o caminho que pretendemos trilhar em nosso trabalho:

“[...] a noção de intertextualidade se torna muito importante. Sendo um dos princípios básicos da teoria textual, é útil ao comparatista no estudo das relações literárias. Assim, o termo migrou nos estudos literários desde o seu emprego por Júlia Kristeva em 1966 para caracterizar a produtividade textual a partir do conceito de dialogismo de M. Bakhtine. No ensaio ‘Le mot, le dialogue et le roman’, a intertextualidade, cunhada e difundida por Kristeva, é explicada como uma propriedade do texto literário, que se ‘constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto’.”

Nosso intento é apresentar a intertextualidade nas obras que escolhemos para análise, colocando em evidência o leitor “ativo” que irá ler os intertextos que compõem as obras.

Algumas considerações sobre o contexto histórico serão imprescindíveis, para tal utilizaremos a obra *Da literatura comparada à teoria da literatura* de Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux⁶⁸, os quais, sem dúvida, apresentaram um novo olhar sobre o comparatismo, e já na introdução são colocadas as questões sobre historicidade contextual:

⁶⁷ CARVALHAL, Tania Franco. Op. Cit., p.72.

⁶⁸ MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri. Op. Cit., nota 7, p.9.

“Numa altura da sua história em que, enfim liberto de uma ditadura provinciana, Portugal, agora no Mercado Comum, tenta reencontrar um caminho europeu, tenta reencontrar-se internacionalmente, é importante que os estudantes e os investigadores de Literatura Comparada se tornem cada vez mais numerosos. É importante, é urgente mesmo, que estejam aptos a abordar problemas essenciais e permanentes da cultura portuguesa: confronto entre realidades nacionais e dimensões internacionais da cultura; influências do estrangeiro e permanência da tradição nacional (ou do que assim se possa considerar).”

Chamamos a atenção para citação referente à professora brasileira⁶⁹:

“Além-Atlântico, assinala-se com grande interesse a publicação de *Literatura Comparada* de Tania Franco Carvalhal, iniciativa acompanhada pela criação de uma nova associação, a Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), que vai enfim permitir à América Latina consagrar-se mais plenamente do que até agora, às investigações comparatistas.”

Sobre a intenção dos autores⁷⁰:

“[...] pretendemos simplesmente apresentar um conjunto de problemas que possam constituir o terreno ideal de uma investigação comparativista a partir da literatura portuguesa. Isto se considerarmos, como nós de fato consideramos, que a Literatura Comparada é uma orientação metodológica interdisciplinar a introduzir, de maneira mais sistemática, no plano de estudos literários em geral praticados na universidade, quer em Portugal quer em França.”

⁶⁹ MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri. Op. Cit., p.10-1.

⁷⁰ Idem, Ibidem, p.12.

Observar e identificar esse “conjunto de problemas” será o nosso caminho nas análises que apresentamos nesse trabalho.

Concluindo a introdução⁷¹:

“Esperamos que esta nova versão aumentada do nosso livro possa servir de base de reflexão para o estudante português e o leve a familiarizar-se melhor com uma disciplina ainda nova e mal definida. Disciplina, como se depreende pelo que foi dito, aberta a múltiplos problemas e a variadas preocupações da nossa época, como reflexo de sociedades passadas; disciplina atenta a fenômenos especificamente literários, mas situando-os numa visão cultural englobante; disciplina cada vez mais preocupada em eliminar as barreiras entre os vários domínios da investigação universitária do fenômeno literário em si, quer ampliando os estudos lingüísticos como fonte de culturas diversas mas interligadas, quer estabelecendo contatos entre a literatura e as outras formas da atividade criadora do homem. Em suma, disciplina de uma nova forma de humanismo.”

No primeiro capítulo “Identidade Nacional e Orientações Estrangeiras”⁷²:

“Começemos por um preceito aparentemente paradoxal: a Literatura Comparada como disciplina de investigação universitária não se baseia na *comparação*. Ou antes, não se baseia *apenas* na comparação. De fato, trata-se sobretudo, muito mais freqüentemente, muito mais amplamente, de *relacionar*. Relacionar o quê? Duas ou mais literaturas, dois ou mais fenômenos culturais; ou, restritamente, dois autores, dois textos, duas culturas de que dependem esses autores e esses textos. E

⁷¹ MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri. Op. Cit., p.13.

⁷² Idem, Ibidem, p.17.

trata-se também, obviamente, de justificar de maneira sistemática essa relação estabelecida.”

A citação acima reitera o que pretendemos mostrar: vários diálogos entre textos, em vários níveis, os textos relacionando-se uns com os outros.

Algumas familiarizações para o estudante de Literatura Comparada⁷³:

“Trata-se, de fato, de uma introdução problemática, dialética à Literatura Comparada, introdução que pode conduzir a diferentes setores, a múltiplos espaços culturais. Por exemplo, do outro lado do Atlântico, no Brasil, é evidente que um estudo do estrangeiro ou da abertura às culturas estrangeiras não poderá ser empreendido sem uma reflexão prévia sobre o que constitui o espaço cultural dito ‘nacional’, ainda pouco conhecido na Europa. O mesmo se passa com outras nações da América Latina, bem como da África ou da Ásia.”

No capítulo 4 “Da influência à recepção”⁷⁴:

“A recepção literária – ou recepção crítica ou ainda estética da recepção – é de interesse vital para o comparativismo nos seus trabalhos de investigação sobre quer a recepção de várias literaturas estrangeiras em geral, quer a recepção duma determinada literatura, dum determinado autor.”

Seguem-se importantes reflexões sobre o assunto⁷⁵:

“Dum estrito ponto de vista literário, é, aliás, indubitável que o contributo de W. Iser estabelece os conceitos de base, o de

⁷³ MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri. Op. Cit., p.19.

⁷⁴ Idem, Ibidem, p.83.

⁷⁵ Idem, Ibidem, p.85.

‘leitor implícito’ e o da ‘indeterminação’ (*unbestimmtheit*). Há uma inter-ação entre o processus de atualização pela leitura e o texto que, pelos seus ‘vazios’, forma ‘estruturas de apelo’ para o leitor. A interpretação é, deste modo, indissociável da indeterminação, a qual é a base de toda a produção de efeito literário, estético. Por outro lado, uma atenção especial é concedida ao ‘leitor’, ao seu papel ativo de ‘receptor’. A indeterminação leva à ‘concretização’, conceito que já existia em Roman Ingarden e que foi retomado, em particular, pelo checo Jan Mukarovsky.

O que é plenamente positivo e interessante neste domínio de investigação, é o fato de ele esclarecer a relação complexa texto/destinatário, privilegiando ao mesmo tempo a análise interna, textual.”

A questão do leitor ativo é amplamente observada por nós nas análises literárias. Muitas vezes, o narrador que dialoga com o leitor será o “guia” para que o receptor possa preencher os “vazios”, as lacunas, isto é, ler o que não foi dito (ou escrito), mas que se pode compreender pelo texto.

Na “Conclusão” são reiteradas idéias essenciais para a Literatura Comparada⁷⁶

“[...] a Literatura Comparada não é mera comparação de um texto com outro texto, da mesma maneira que a Teoria da Literatura não é mera abstração teórica. Se o comparatismo tem uma verdadeira originalidade no ensino como na investigação, ela consiste em relacionar dois ou vários textos que, por sua vez, se relacionam com e relacionam entre si duas ou várias literaturas, duas ou várias culturas. Este relacionamento múltiplo torna-se forçosamente uma experiência e a investigação comparativista só existe se houver criação, invenção de relações

⁷⁶ MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri, Op. Cit., p.195-6.

até então ignoradas ou menosprezadas. Da mesma maneira que, à partida, a investigação comparativista cria seu campo de investigação leva à redescoberta, à releitura de um texto ou de uma época, de um movimento, de uma revista literária, de uma geração, de uma cultura. Em suma: leva à revisão e a uma revalorização de fatos e de fenômenos que se supunham definitivamente conhecidos, mas que a dimensão estrangeira, no sentido mais amplo possível do termo, permite redescobrir, revalorizar.”

Assim pretendemos, também, chamar a atenção sobre as inúmeras obras contemporâneas para a juventude, as quais são importantes releituras de obras-primas, e os jovens compreenderão o caráter atual dos “velhos” temas “revisitados”.

Os autores retomam o que foi dito na primeira versão da obra⁷⁷:

“[...] diremos de novo, como o fizemos ao concluir a primeira versão, mais restrita, da nossa obra, que de fato não há conclusão, não há ‘fechamento’ em Literatura Comparada. Há apenas constatações provisórias, reformulações de uma estrutura textual que desencadeiam reformulações de estruturas culturais. Há apenas, de fato, conclusões provisórias que levam a novas leituras e a novas investigações ‘por mares nunca dantes navegados’.”

Entre tantos conceitos que a literatura comparada abarca, iremos centralizar nossas análises preferencialmente nas noções de intertextualidade e sua recepção. Fundamentando nossos estudos no capítulo “Intertextualidade: A migração de um conceito” da obra de Carvalhal⁷⁸:

⁷⁷ MACHADO, Álvaro Manuel & PAGEAUX, Daniel-Henri. Op. Cit., p.196.

⁷⁸ CARVALHAL, Tania Franco. Op.Cit., nota 57, p.69-70.

“A crença de que há nos textos literários elementos comuns que identificam sua natureza, sem que isso os uniformize, é que ampara a atuação não só da teoria literária como da literatura comparada quando ambas visam à abstração de conceitos a partir da análise textual, orientando-se para aspectos supra-individuais das obras. Assumem, no caso, como finalidade última, a aproximação global da literatura, na qual cabe dar conta da complexidade de relações interliterárias e de como, por força desses processos, se estabelece a tradição.”

A Literatura Comparada contribui muito em programas de ensino interdisciplinares ou transdisciplinares, usando o termo proposto por Edgar Morin⁷⁹ “*transdisciplinaridade* para designar a natureza do novo pensamento, metodologia ou óptica que agora se impõe para o conhecimento das novas realidades”, pois não se fixa apenas na comparação, como muitos julgavam ou ainda julgam, mas permite relacionar autores, textos, culturas, enfim um relacionamento múltiplo, sendo que neste trabalho centralizamos nas noções de intertextualidade. Assim nossa investigação comparativista, “em diálogo”, nos levou à releitura de vários textos e redescobertas sugestivas e estimulantes.

⁷⁹ MORIN, Edgar. *Apud* COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo, Peirópolis, 2000, p.17.

4 TEXTO/ LEITOR/ NARRADOR

“A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares[...]”

Italo Calvino⁸⁰

Para que toda leitura seja significativa, o leitor deverá participar ativamente, caso contrário será um receptor passivo e a leitura não acrescentará nada em sua vida.

Na consulta do PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS⁸¹, temos:

“Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades; conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.”

Com o objetivo de desenvolver a capacidade leitora dos adolescentes, propomos dois tipos de trabalho: uma leitura orientada pelo professor que deverá escolher obras literárias de diferentes gêneros, e uma leitura para o lazer com rodas de leitores, pois a comunicação entre os pares, isto é, entre os alunos, amigos poderá ser uma influência eficaz, no sentido de despertar a curiosidade para uma obra literária. Quantos de nós

⁸⁰ CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 2.ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p.10.

⁸¹ BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC / SEF, 1998, p.66.

não lemos alguns livros por causa dos comentários que ouvimos dos outros?

O papel do professor na orientação das leituras é imprescindível, tanto que a Prof^a Dr^a Maria Lúcia Pimentel Góes⁸² designa:

“[...] professor-guia-da-aventura-de-ler-vivendo a ver, decodificar, significar as diversas linguagens (organizadas e articuladas em tessitura) em intertextualidade, movido por sua percepção-descoberta, sua intuição e sensibilidade, somando seus textos vividos e textos lidos.”

No aprendizado da leitura na escola, há a ênfase sobre a compreensão de textos escritos, nessa problemática destacamos as palavras das autoras Lúcia Fulgêncio e Yara Liberato⁸³:

“A compreensão de textos é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos lingüísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, entre outros. Conhecer como atua cada um desses fatores é imprescindível para a discussão da prática do ensino de leitura.”

As considerações de Ezequiel Theodoro da Silva e Regina Zilberman⁸⁴ sobre a leitura e suas instituições destacam o papel da escola na formação de leitores críticos e engajados:

⁸² GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Roberto Melo e Eva Funari. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. Ed. revista, aumentada e renovada. 2.ed., São Paulo, Paulinas, 2003, p.12.

⁸³ FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. 3.ed., São Paulo, Contexto, 1998, p.13.

⁸⁴ ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. “Pedagogia da leitura: movimento e história”, in: *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. 4.ed., São Paulo, Ática, 1998, p.113.

“Da sua parte, a instituição ‘escola’ ensina como ler, começando pela alfabetização e chegando ao estímulo, ao consumo, à fruição e à valorização dos produtos tidos como elevados, qualidade usualmente conferida à arte e à literatura. Por isso, a eficiência do ensino viabiliza ou não a socialização dos textos a que dá acesso, sendo que, em caso negativo, a escola acaba por comprometer sua própria continuidade.”

Observamos que o ensino de leitura, de uma maneira geral, nas escolas brasileiras está precário (segundo as diversas avaliações feitas em todo o território nacional). Urge, portanto que todos os educadores estejam comprometidos na mudança desse “quadro-negro” da educação no Brasil. Apresentamos abaixo idéias sobre uma *Pedagogia da leitura*⁸⁵ que consideramos muito pertinente em nossa prática:

“[...] A metodologia de leitura decorre do trabalho com o texto, considerando, em primeiro lugar, seus diferentes tipos, pois ele pode abrigar formas variadas de expressão; depois, a adequação ao leitor, dependente, de um lado, da inteligibilidade do material e, de outro, da maturidade e disponibilidade do sujeito. O trabalho com o texto destina-se ao desvelamento desse, e não à sua descrição pura e simples. Assim, o desvelamento do texto, por evidenciar suas relações internas visando à comunicação e a persuasão, bem como o seu lugar na cultura e na sociedade, dessacraliza-o, transformando-se, concomitantemente, no ponto de partida para o conhecimento amplo dos mecanismos institucionais. Dessa maneira, as operações de leitura paulatinamente vão desencadeando e expandindo, em proporção crescente, o processo de conscientização, conforme a logicidade, a integração e a coerência do currículo escolar.

⁸⁵ ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. Op. Cit., p.115.

Uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político.”

Outro entrave da escola para a formação dos leitores tem sido os livros didáticos, muitas vezes os únicos textos trabalhados nas aulas, no dia-a-dia dos alunos, exceto quando estes freqüentam a biblioteca da escola, mesmo assim são raras as unidades de ensino que possuem bibliotecários especializados em literatura para a juventude. Para a formação de leitores o importante é ler. Sendo, muitas vezes, o livro didático o único material disponível, não há como rejeitá-lo, contudo esse livro desperta um interesse no início do uso, mas depois o aluno percebe que, sem a orientação do professor, não consegue lê-lo com autonomia, então a leitura torna-se desinteressante e enfadonha. Isso acontece, principalmente, com alunos que não conseguem compreender o que lêem.

Como suprir essas dificuldades? São inúmeras as respostas... muitos especialistas debruçam-se nessas reflexões, mas as nossas possíveis soluções para essa pergunta podem estar na interação texto/ leitor/ narrador, ou seja, pensar nas relações que se estabelecem entre esses elementos, sobretudo as relações intertextuais, nos múltiplos pontos de vista, dependendo do contexto histórico-social.

Na análise da relação texto-leitor, é obrigatório citar alguns conceitos sobre a Estética da Recepção, especialmente os formulados por Jauss⁸⁶, quanto ao ato de recepção e o de interpretação:

⁸⁶ JAUSS, Hans Robert. “A Estética da Recepção: colocações gerais”, in: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p.46.

“[...] A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético [...] na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado.”

Não queremos discorrer longamente sobre essa teoria, mas resgatar a fruição estética do texto literário apontando como o caminho para aproximar o jovem do mundo letrado. Vamos considerar o prazer pela leitura e pela literatura por parte dos jovens, através de práticas docentes instigantes e motivadoras, capazes de envolver os leitores e melhorar a interação professor-aluno.

Para explicitar melhor a relação que se estabelece entre texto e leitor, recorreremos à obra *A formação do leitor* das professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar⁸⁷:

“[...] No circuito de comunicação, o texto literário não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação. Por exemplo, uma história infantil ou um romance criam suas próprias regras comunicativas, estabelecendo um pacto entre o autor e leitor, em que a presença do contexto é dispensável. Ao ler o texto, o leitor entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens da ficção.”

⁸⁷ BORDINI, Maria da Glória et AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988, p.14.

Ler um livro de ficção, portanto, é mais que assistir a um filme, no qual todos os personagens já estão lá sendo apresentados ao espectador. O leitor da obra ficcional escrita, pelo contrário, vai delineando as personagens, à medida que lê, segundo suas experiências de vida. É essa reconstrução que provoca o prazer, pois o leitor se sente um co-autor participativo. Quando isso não acontece, não há uma plena construção de imagens para a percepção dos conteúdos estéticos.

Ainda em referência à obra das professoras⁸⁸ sobre a Estética da Recepção:

“A teoria da estética da recepção desenvolve seus estudos em torno da reflexão sobre as relações entre narrador-texto-leitor. Vê a obra como um objeto verbal esquemático a ser preenchido pela atividade de leitura, que se realiza sempre a partir de um horizonte de expectativas.[...]”

A obra literária é avaliada, a partir da teoria recepcional, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor. Faz-se, então, o confronto entre o texto e suas diversas realizações de leitura e explicam-se estas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores ou grupos de leitores em sociedades históricas definidas. A obra é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam.”

E o narrador? Qual o seu papel em tudo o que foi dito? Na verdade deveríamos começar por ele, pois é a voz narrativa das obras. É o princípio de tudo, nas palavras de Ligia Chiapini Moraes Leite⁸⁹ “[...] NARRAÇÃO e FICÇÃO praticamente nascem juntas.” Cabe ao leitor escutar essa voz

⁸⁸ BORDINI, Maria da Glória et AGUIAR, Vera Teixeira de. Op. Cit., p.31 passim.

⁸⁹ LEITE, Ligia Chiapini Moraes. *O foco narrativo*. 6.ed., São Paulo, Ática, 1993, p.6.

para estabelecer uma plena comunicação entre narrador e leitor através do texto. A ação comunicativa inicia quando o leitor começa a escutar a voz do narrador. Elucidando o que dissemos, citamos Alfred Alvarez⁹⁰:

“A literatura imaginativa tem a ver com escutar uma voz. Quando você lê um romance, uma voz está lhe contando uma história, quando lê um poema, ele geralmente fala sobre o que o dono dessa voz está sentindo; mas nem o meio nem a mensagem são o principal aqui. O principal é que essa voz é diferente de qualquer outra que já se tenha escutado, e ela está falando diretamente com você que lê, comungando com você em particular, bem no seu ouvido, e no seu jeito todo peculiar. Pode estar falando com você a partir dos séculos atrás ou como se estivesse ali, do outro lado da sala – nada mais atual e próximo, aqui e agora. Os detalhes históricos são secundários; o que importa mesmo é que você a escuta – uma presença inegável na sua cabeça, e mesmo assim realmente viva, não importando há quanto tempo essas palavras tenham sido pronunciadas.”

Na mesma obra, no capítulo “Escutando”, Alvarez⁹¹ nos diz:

“O bom leitor escuta com a mesma atenção com que o escritor escreve, ouvindo tons e subtons, alterações de altura, e tão envolvido e atento como se estivesse numa conversa com o escritor. Escutar desse modo é o contrário da leitura dinâmica, é como ler em voz alta – só que silenciosamente, dentro da própria cabeça.”

O ponto de encontro entre o narrador e o leitor é o texto. Para haver a interação narrador-leitor ou emissor-receptor é necessário o “diálogo” que

⁹⁰ ALVAREZ, A. *A voz do escritor*. Trad. Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006, p.17-8.

⁹¹ Idem, *Ibidem*, p.57.

se concretiza pela leitura, pois os dois interlocutores estão separados por um distanciamento espaço-temporal. A comunicação entre os dois será no texto, ou nas palavras de Vincent Jouve⁹²: “Autor e leitor não têm espaço comum de referência. Portanto, é fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra.”

O narrador é sempre uma criação do autor que escolhe a técnica de narração na sua obra, mas com um objetivo comum: atingir o leitor, pois sem esse o ato de leitura não existe. Independente de mencionar as várias “máscaras” que o leitor pode assumir ? segundo Vincent Jouve⁹³ o qual se utiliza da teoria de Gérard Genette: “narratário intradiegético” (conta em 1ª pessoa e é personagem, pode ser chamado de “narratário-personagem”), “narratário extradiegético” (não é personagem, é externo ao mundo da narrativa que assim como o “narrador extradiegético” são instâncias abstratas ou virtuais, pode ser chamado, também de “narratário oculto”), “narratário interpelado” (leitor anônimo, interpelado pelo narrador durante a narrativa), “leitor real”, ainda cita “leitor implícito” de W. Iser, “leitor abstrato” de J. Lintvelt, “leitor modelo” de Umberto Eco e o “ledor”, o “lido”, o “leitante” de Michel Picard (poderíamos citar outros estudiosos) ? queremos eleger o papel ativo do Leitor Jovem, participando da situação narrativa.

As “máscaras” do narrador são muitas, segundo a teoria de Gerard Genette⁹⁴ que afirma: “o próprio narrador é um papel fictício, ainda que diretamente assumido pelo autor”, podendo ser o “narrador-autor” (alguém que conhece a situação narrativa, designada como um conjunto complexo).

⁹² JOUVRE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo, UNESP, 2002, p.23.

⁹³ Idem, *Ibidem*, Cap 2, p.35-52, *passim*.

⁹⁴ GENETTE, Gerard. *Op. Cit.*, nota 18, p.213.

Ismael Ângelo Cintra⁹⁵ em seu trabalho *O foco narrativo na ficção: uma leitura de Nove, Novena de Osman Lins* explicita: “O autor-narrador assume o seu próprio discurso e intervém na narração com irônica indiscrição, interpelando familiarmente o leitor (Genette cita Cervantes e Fielding; nós citaríamos Machado de Assis.” Também poderíamos expor o que consta no *Dicionário de teoria narrativa* de Carlos Reis & Ana Cristina M. Lopes⁹⁶:

“A expressão *narrador autodieético*, introduzida nos estudos narratológicos por Genette [...], designa a entidade responsável por uma situação ou atitude narrativa específica: aquela em que o narrador da história relata as suas próprias experiências como personagem central dessa história.”

Para complementar, faz-se mister mencionar a **Intrusão do narrador** no dicionário dos autores⁹⁷ acima citados que será observada por nós nas obras selecionadas nesta Tese:

“A expressão *intrusão do narrador* designa, de um modo geral, toda manifestação de subjetividade do narrador projetada no enunciado, manifestação que pode revestir-se de feições muito diversas e explicar-se por diferentes motivos. Não se trata, pois, simplesmente de registrar a presença do *narrador* [...] no discurso, uma vez que ele se denuncia pela simples existência do relato, resultado material de sua existência e ato narrativo; trata-se, mais do que isso, de apreender, nos planos ideológico e afetivo, essa presença como algo que, de certo modo, pode aparecer como excessivo e inusitado.”

⁹⁵ CINTRA, Ismael Ângelo. *O foco narrativo na ficção: uma leitura de Nove, Novena de Osman Lins*. São Paulo, 1978. 147p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, p.42.

⁹⁶ REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina. Op. Cit., nota 29, p.118.

⁹⁷ Idem, Ibidem, p.259.

Quanto ao ponto de vista da posição temporal, o estudioso⁹⁸ apresenta quatro tipos de narração:

“[...] *ulterior* (posição clássica da narrativa no passado, sem dúvida, e de muito longe, a mais freqüente), *anterior* (narrativa predictiva, geralmente no futuro, mas que nada proíbe que seja conduzida no presente, como o sonho de Jocabel em *Moyse sauvé*), *simultânea* (narrativa no presente, contemporânea da ação) e *intercalada* (entre os momentos da ação).”

Ainda, Genette⁹⁹:

“Se se definir, em qualquer narrativa, o estatuto do narrador ao mesmo tempo pelo seu nível narrativo (extra- ou intradieético) e pela sua relação à história (hetero- ou homodieético), pode-se figurar por um quadro de dupla entrada os quatro tipos fundamentais de estatuto do narrador: 1) *extradieético-heterodieético*, paradigma: Homero, narrador do primeiro nível que conta uma história da qual está ausente; 2) *extradieético-homodieético*, paradigma: Gil Blas, narrador do primeiro nível que conta sua própria história; 3) *intradieético-heterodieético*, paradigma: Xerazade, narradora do segundo grau que conta histórias das quais está geralmente ausente; 4) *intradieético-homodieético*, paradigma: Ulisses nos cantos IX a XII, narrador de segundo grau que conta sua própria história.”

É nosso objetivo analisar a interação leitor-texto-narrador nas obras escolhidas para este trabalho, retomando que o nosso **leitor** é o jovem, pré-adolescente de 11 a 14 anos, do Ensino Fundamental; o **texto** são as obras literárias luso-brasileiras; o **narrador**, a voz da matéria narrativa,

⁹⁸ GENETTE, Gerard. Op. Cit., p.216.

⁹⁹ Idem, Ibidem, p.247.

dialogando com esse jovem através de uma linguagem que permita uma “fruição”, para nós um componente essencial à formação de leitores receptivos, ativos, ideais, emotivos, fluentes, competentes, ... um leitor que não só compreende o texto literário, mas que se desliga da realidade para o mundo ficcional, voltando ao primeiro renovado e transformado, pois deixou-se levar pela “fruição estética” ou, segundo Barthes¹⁰⁰, por dois textos - do prazer e da fruição:

“Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.”

¹⁰⁰ BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 4.ed., São Paulo, Perspectiva, 1996, p.21-2.

5 SOBRE A LITERATURA PARA A JUVENTUDE

“O livro de literatura infantil e juvenil é um livro para todos: se a criança dele se apodera, qualquer adulto sensível e inteligente também o fruirá: em seu ludismo, *nonsense*, sonoridade, humor, simplicidade, verdade...”

Lúcia Pimentel Góes¹⁰¹

Não nos cabe apresentar uma trajetória da Literatura para a Juventude (crianças e jovens) até os nossos dias, mas destacar essa denominação “para a Juventude”, ou seja, jovens entre 11 e 14 anos mais ou menos, e considerar que os professores do Ciclo II (5. a 8. séries) queixam-se da falta de motivação dos pré-adolescentes e adolescentes em relação à leitura.

Para as crianças menores até a 4. série, o maior atrativo são as ilustrações, portanto o projeto gráfico do livro. Quando têm a oportunidade de terem aula com professores, que estimulam a leitura por prazer, ida à biblioteca, ou mesmo, uma biblioteca na sala de aula, esses alunos possivelmente continuarão leitores assíduos. Sobretudo ao terem aula com professores contadores-de-estórias (“que aumentam mas não inventam”, “que contam contos aumentando pontos”...). Quem não gosta de uma estória bem contada? As crianças adoram ouvir, parece mágica que as encanta... a entonação das palavras vão emocionando as crianças e proporcionam a construção dos sentidos.

De que modo explicar a falta de interesse da juventude pela leitura? Daniel Pennac¹⁰² em *Como um romance* comenta sobre o contato prazeroso

¹⁰¹ GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Roberto Melo e Eva Funari. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. Ed. revista, aumentada e renovada. 2.ed., São Paulo, Paulinas, 2003.

¹⁰² PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro, Rocco, 1993, p.17.

da leitura na infância, tendo como mediador um leitor fluente (adulto): “Desde o seu desabrochar pela linguagem, nós lhe contávamos histórias. E essa era uma aptidão em que nos desconhecíamos. O prazer dele nos inspirava. A felicidade dele nos dava fôlego.”

A citação acima vem confirmar a nossa idéia: quando eram pequenas, as crianças gostavam de ouvir estórias, ao aprender a ler procuravam livros bem ilustrados, pois a imagem ganha grande importância ajudando a ler a linguagem verbal. Para Lúcia Pimentel Góes¹⁰³:

“A ilustração, para a criança, tem enorme importância: como apoio ao aprendizado da leitura verbal, como linguagem autônoma, em diálogo com outras linguagens, e assim por diante. O elemento visual dos livros infantis tem caráter fundamental e é por, meio dele que se veicula grande parte da informação.”

Podemos aventar uma das respostas possíveis para a pergunta que fizemos: na entrada para o Ciclo II a leitura, normalmente é vista como uma imposição, assim via de regra, afastando aquele leitor que o era só por puro prazer, depois a partir da 5. série, precisam encarar a leitura como dever obrigatório. É urgente mudar essa situação. A passagem do leitor-em-processo para o leitor fluente, segundo a sugestão de categorias de leitor proposta pela Prof^a Dr^a Nelly Novaes Coelho¹⁰⁴, não está sendo feita a contento, pelo menos é o que se verifica nas escolas públicas. São várias as razões para o problema, no entanto queremos apontar a questão para a falta da relação afetiva com a leitura, pois a nosso ver, é o que favorece o gosto por esta.

¹⁰³ GÓES, Lúcia Pimentel. Op. Cit., p.43.

¹⁰⁴ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000, p.37.

Parece que há uma quebra abrupta nessa passagem (4. para 5. série) em todas as disciplinas. No âmbito escolar temos o Ensino Fundamental (1. a 8. série), mas continua uma divisão em Ciclo I e Ciclo II, antigos primário e ginásio, só mudaram os nomes, a situação continua a mesma. Não queremos prolongar a discussão em torno dessa celeuma, mas como um hábito pode ser perdido assim? Concluimos que não era verdadeiramente um hábito ainda, era uma iniciação que foi rompida repentinamente com essa passagem para o outro Ciclo, cabe a nós professores resgatarmos o gosto pela leitura. Esse é o nosso desafio.

As novas propostas para fomentar a leitura deveriam estar relacionadas com a ampliação dos conhecimentos lingüísticos dos alunos para que estes pudessem valorizar os aspectos literários, mas não é bem isso que se observa quanto ao perfil dos docentes¹⁰⁵:

“A Hora da leitura exige um professor que goste de ler qualquer gênero, que tenha o prazer de compartilhar com os alunos a magia, a fantasia, as idéias, as verdades que os autores querem revelar para seus leitores. É importante que o professor tenha sensibilidade para a literatura clássica, contemporânea e a popular. Para esse trabalho é importante que ele tenha uma boa formação acadêmica, ou em Língua Portuguesa, ou Geografia, ou História, ou Ciências, ou Arte, ou Matemática, ou Filosofia. Enfim, aquele que realmente demonstrar uma possibilidade mais fecunda com o texto.”

Qualquer professor, ou mesmo qualquer leitor fluente e crítico, poderia compartilhar momentos de leitura com os alunos, mas para contribuir com a formação de leitores competentes, no que diz respeito a obras literárias, somente

¹⁰⁵ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). PROGRAMA “HORA DA LEITURA” organizado pela equipe CENP/SEE. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em 29/09/06, p.2. (Anexo B)

um professor bem preparado, poderá estar apto a conduzir seus alunos para uma leitura além do texto. Será que um professor de qualquer área poderá desvendar a literariedade dos textos para seus alunos? Se o código literário não for alcançado ou ficar superficial para os receptores, a mensagem estética não será apreendida.

Não se pode conseguir a formação de leitores através de soluções “mágicas” de programas isolados que não envolvem a sociedade como um todo, serão artificiais e precários. É imprescindível que haja continuidade nas ações que integrem a leitura na vida de crianças e jovens.

5.1 IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS PARA JOVENS

Queremos, a princípio, expor as propostas de definição de clássicos por Italo Calvino¹⁰⁶, são ao todo 14:

“1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’[...]

2. Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições de apreciá-los.[...]

3. Os clássicos 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.[...]

4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.[...]

5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.[...]

¹⁰⁶ CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 2. ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p.9-15 passim.

6. *Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. [...]*

7. *Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). [...]*

8. *Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe. [...]*

9. *Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. [...]*

10. *Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs. [...]*

11. *O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele. [...]*

12. *Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia. [...]*

13. *É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo. [...]*

14. *É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. [...]*”

Para a consagrada escritora Ana Maria Machado¹⁰⁷ “Clássico não é livro antigo e fora de moda. É eterno que não sai de moda.”. Concordamos com a escritora, porque a maioria das narrativas clássicas trata de

¹⁰⁷ MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002, 15.

problemas existenciais do ser humano em qualquer época. Muitas vezes é a trajetória de um herói ou heroína, assim, diz respeito a todos nós, que somos também heróis e heroínas de nosso tempo.

Italo Calvino¹⁰⁸ diz que “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.” Por isso podemos ler um clássico na juventude e relê-lo na maturidade, em que será uma redescoberta, contudo não se pretende que os jovens leitores leiam textos integrais ou mesmo no original, conciliamos nossas idéias com Ana Maria Machado¹⁰⁹: “O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente.”

Salientamos que estamos nos referindo às narrativas clássicas, que devem ser trabalhadas na escola, tendo um objetivo principal: fomentar prazer de ouvir/ler uma obra consagrada, pois as empolgantes narrativas ficarão indelevelmente marcadas na memória desses jovens estudantes.

À medida que o professor realizar a leitura compartilhada de textos literários com seus alunos, mostrará apreciações de valor estético ou a “literariedade” dos textos, conversando sobre o tema, discussão das idéias de trechos intrigantes, ilustrações (se houver), contexto da obra, do autor....

Deve-se ter uma cautela com a qualidade das adaptações dos clássicos ou traduções, pois se esperamos que os alunos comecem a valorizar os aspectos literários, o cuidado com a linguagem será essencial.

¹⁰⁸ CALVINO, Italo. Op. Cit., p. 11.

¹⁰⁹ MACHADO, Ana Maria. Op.Cit., p.15.

6 O QUE É NECESSÁRIO PARA “FISGAR” O LEITOR JOVEM?

“A linearidade com que as palavras se apresentam é enganadora, porque, entre umas e outras, escondem-se lacunas, como se os espaços vazios não fossem visíveis a olho nu. O tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor.”

Regina Zilberman¹¹⁰

Todo professor, em primeiro lugar, deve ter bem claro o conceito e os objetivos da leitura ou, segundo Ezequiel T. da Silva¹¹¹: “O educador deve *explicitar objetivamente os porquês da leitura* para si e para seus alunos.”

Angela Kleiman¹¹² apresenta como primeiro tópico na compreensão de textos escritos o conhecimento prévio na leitura: “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.”

Considerando que estamos tratando de leituras para o público de 11 a 14 anos (mais ou menos), 5. a 8. séries do Ensino Fundamental, a “ativação” dos conhecimentos prévios nos educandos deverá partir do professor. Não há receita para esta atividade, podemos observar o título do texto (ou da obra, no caso de ser lido um conto), a capa do livro, ilustração (se houver), sumário, autor, gênero... Esperamos que nossas análises (itens e próximos capítulos) possam dar algumas “pistas” nesse intento. Outro

¹¹⁰ ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* Coord. Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo, Editora SENAC, 2001, p118-9.

¹¹¹ SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2.ed., São Paulo, Martins Fontes, 1993, p.91.

¹¹² KLEIMAN, Angela. Op. Cit., nota 32, p.13.

fator muito importante que, queremos ressaltar, diz respeito ao projeto gráfico da atualidade de muitas obras para jovens, ora trazendo utensílios que instigam os leitores, ora os livros vêm acompanhados com um recurso sonoro: CD, muitas vezes com a voz do próprio autor. Quando o professor ler em voz alta, poderá estimular a formulação de hipóteses do que será lido, são as expectativas antes da leitura.

Durante a leitura, o professor deverá destacar alguns aspectos que auxiliem a construção dos sentidos do texto como: a seqüência temporal/espacial, conhecimentos lingüísticos, recursos expressivos, a atitude narrativa...

Depois da leitura, outros fatores são fundamentais para a compreensão dos textos literários, mas convém retomar as hipóteses iniciais, estimular paráfrases do texto lido, estabelecer relações com outros textos, filmes, situações cotidianas, estimular outras pesquisas de informações complementares ou produções criativas dos alunos...

Como dissemos anteriormente não há receitas prontas, a escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias motivadoras, por intermédio de docentes empenhados, em proporcionar uma interação leitor/texto. Tudo para corroborar na formação de leitores sensíveis e apaixonados em compartilhar narrativas, de autores clássicos ou contemporâneos, é imprescindível um hábito de leitura prazerosa no ambiente escolar.

Igualmente importante é a reflexão de Ezequiel T. da Silva¹¹³ sobre a leitura na escola:

“Ao leitor do texto literário cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformado.”

¹¹³ SILVA, Ezequiel Theodoro da. Op. Cit., p.90.

6.1 OBRAS QUE “FISGAM” OS LEITORES JOVENS PELOS INSTRUMENTOS QUE APRESENTAM

6.1.1 Obra que atrai a atenção dos leitores já pela capa

JUNQUEYRA, Beto. Projeto gráfico e ilustrações José Carlos Lollo. *Os natos: volta ao mundo falando português*. São Paulo, Planeta Jovem, 2003.

A obra atrai o jovem leitor pela capa por apresentar um instrumento de plástico colorido, denominado “Portulábio” que chama a atenção de qualquer observador, fazendo uma referência direta ao Astrolábio, usado para medir a altura do sol ao meio-dia. Como se não bastasse esse instrumento para nos transportar para a época das viagens marítimas dos “descobrimentos”, um baú ou arca remete-nos a algo misterioso. Segundo o dicionário de símbolos¹¹⁴, além da representação do coração humano e da referência ao relato bíblico da arca de Noé, temos:

“[...] ‘Disciplina arcana’ significa o conhecimento secreto, por assim dizer trancado em uma arca, a tradição oculta aos não iniciados. [...] Na simbologia profunda a arca é, como a casa, a imagem do seio materno protetor.”

Os traços de uma carta náutica e apenas a metade de uma rosa dos ventos são outros índices que comprovam a nossa idéia inicial, de viagens de navegação, antes mesmo de ler a quarta de capa ou abirmos o livro.

O símbolo da Ordem de Cristo no “Portulábio” não deixa dúvidas de que se trata das viagens marítimas dos portugueses, o contorno do instrumento lembra o mapa de Portugal e outros detalhes do formato instigam os jovens leitores, os quais deverão fazer uma verdadeira leitura do visual, para, depois, procederem à leitura do código verbal.

Não é um livro para quem é totalmente leigo na História do “Descobrimento” do Brasil, assim temos uma obra destinada aos jovens e, inclusive, aos leitores de “espírito sempre jovem”.

No dicionário¹¹⁵, a palavra *nato* significa: “nascido, natural, inerente à natureza ou funções do próprio cargo [...] congênito [...] F. lat. *Natus*.”.

¹¹⁴ BIEDERMANN, Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo, Melhoramentos, 1993, p.36.

¹¹⁵ AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Delta, 1958, vol. IV, p.3426.

Natos são os nascidos, os naturais, os oriundos, os originários, os inatos da Língua Portuguesa. Essa é a nossa primeira interpretação, contudo, ao lermos a primeira orelha¹¹⁶, há uma explicação para o termo “*Os Natos* – um grupo de elite encarregado de missões especiais”. Na segunda orelha¹¹⁷ encontramos o que se segue: “A equipe dos *Natos* – formada por Gordo-Loço, Helô, Luzia, Tobi e ... você, comandada por Mestre Alceu, o diretor do Liceu dos *Natos* – vai contar com aliados poderosos: os falantes de Português que moram em diversos países, em quatro continentes: Europa, África, Ásia e América.” Da mesma forma o subtítulo: “volta ao mundo falando português”, dá uma pista importante para os leitores: uma viagem vai ser empreendida. Estamos diante de uma narrativa de aventuras.

Julgamos o trabalho com o título da obra, antes de sua leitura, de vital importância, pois faz parte das informações prévias, que um leitor, ‘em formação’, precisa ter para facilitar a sua interação com o texto. São os elementos paratextuais na concepção de Griselda Gandolfi¹¹⁸:

“O trabalho com o paratexto (títulos, subtítulos, prólogos, índices, ilustrações, capas, orelhas, desenho e destaques tipográficos, esquemas, etc.) contribui para ativar conhecimentos prévios sobre o tema, além de permitir que os leitores façam antecipações que serão verificadas ou modificadas durante a leitura.

Nos processos de compreensão, as funções do paratexto são múltiplas. A informação paratextual é entendida pelos destinatários de um escrito como uma orientação interpretativa. Sem ter lido o texto, são os elementos paratextuais que informam se estamos diante de uma notícia ou de um conto, de um verbete enciclopédico ou de uma poesia. Nesse sentido,

¹¹⁶ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit. Primeira dobra de capa.

¹¹⁷ Idem, Ibidem. Segunda dobra de capa.

¹¹⁸ GRANDOLFI, Giselda. *Compreensão leitora: o desenvolvimento da compreensão leitora*. Trad. E adapt. Rosana Correa Pereira El-Kadri e Maria Salete Toledo de Uzeda Moreira. São Paulo, Moderna, 2005, p.11-2.

ativam nos leitores saberes a respeito desse gênero de discursos. Por exemplo, a leitura de índices (especialmente no caso de textos explicativos) permitirá vislumbrar as relações que o emissor propõe entre essa informação e outros saberes e, por fim, ajudará a contextualizá-la.”

Por isso continuamos com os elementos paratextuais, uma vez que as informações da primeira e segunda orelha já situam o leitor para a narrativa. Há duas equipes competindo em uma gincana: o grupo de alunos do Liceu dos *Natos* e a equipe do megaempresário Jack Stress que dirige a S.S.S. – “Super Stress School”. Estamos no ano de 2010. O objetivo da gincana é desvendar uma série de mensagens deixadas pelo poeta Luís de Camões, espalhadas em diversos países que falam a Língua Portuguesa. O maior mistério é descobrir o conteúdo da arca que o autor de *Os Lusíadas* tinha recebido do rei de Portugal. Uma carta datada de 1580, encontrada numa pequena igreja do interior de nosso país trouxe essa revelação.

O que mais surpreende é a leitura da quarta capa¹¹⁹ que apresentamos na íntegra:

“Agora a nossa equipe está completa. Você é o nosso convidado para participar de uma grande aventura. Aliás, pensando bem, convidado coisa nenhuma: sem você não existe aventura... Trata-se de uma convocação!! É que você tem o Portulábio, um objeto misterioso, que dizem ter poderes mágicos...

Somos Os Natos, um grupo formado por grandes amigos, que irá disputar com a equipe do megaempresário Jack Stress quem vai encontrar a arca de um tesouro (sic).

Sim, um valioso tesouro foi escondido no Brasil por Luís de Camões, o maior poeta português de todos os tempos.

¹¹⁹ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., Quarta capa.

Pegue o seu Portulábio e prepare-se, pois acreditamos que ele será muito útil para desvendar os enigmas que encontraremos nessa viagem pelos países que falam a Língua Portuguesa.

Aperte os cintos, que o Ícaro vai decolar!”

O leitor é convocado a participar, especialmente o jovem entre 13 a 15 anos que foi “fiscado” pelo instrumento da capa, seus conhecimentos prévios sobre o assunto das Viagens Marítimas foram acionados, ainda acrescentamos o poeta português do qual já ouviu falar na escola (pelo menos o aluno do Ensino Médio). Realmente é essa a situação que se apresenta: o leitor jovem, convidado a participar de uma aventura como personagem. É o Agente E com um instrumento na mão: o *Portulábio*, aguçando-lhe a curiosidade de quem lê sobre o uso na leitura de um livro...

Os verbos no modo imperativo reiteram essa convocação: “Pegue o seu Portulábio e prepare-se [...] Aperte os cintos [...]”. Diante disso, não há dúvida, temos o leitor “dentro” da história literalmente, agindo e participando da aventura.

O nome do avião remete imediatamente à personagem da Mitologia grega, Ícaro, que foi aprisionado no labirinto junto com seu pai Dédalo, onde estava confinado o Minotauro. Dédalo resolveu, então, fabricar asas artificiais para si e para seu filho com o objetivo de sair do labirinto pelos ares. Ícaro deslumbrou-se no vôo, esquecendo-se da recomendação do pai, elevou-se demais, chegando muito perto do sol. A cera de suas asas derreteu e ele precipitou-se no mar.

Os desenhos do avião na quarta capa ajudarão o leitor a compor a imagem mental do hidroavião, que somente aparece no capítulo seis¹²⁰ “Ícaro, o avião movido a energia solar”. Estamos em referência direta com a personagem da Mitologia: Ícaro, acompanhado de seu pai, gostou tanto

¹²⁰ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p.35.

dessa proeza e voou perto do sol, caindo no mar. O avião, na obra *Os Natos*, é movido a energia solar e pode pousar em rios e no mar porque é um hidroavião. São traços flagrantes de intertextualidade que os leitores podem perceber ao relacionarem o mito com a narrativa.

A obra incita o leitor a ler por todos os motivos percorridos acima, mas, especialmente, pelo “Portulábio”, estimulando todos os sentidos de quem lê, além de exigir um comportamento ativo, pois precisa estar com esse instrumento nas mãos para desvendar as várias pistas introduzidas no desenvolvimento da narrativa. O importante é o papel do narrador que contribui para as reflexões do leitor a cada capítulo.

A leitura do Sumário será também relevante, pois o professor poderá antecipar algumas informações, pedir pesquisas e fazer com que seus alunos formulem hipóteses sobre o que vai ser lido.

As formulações de hipóteses, antes da leitura, para verificá-las durante a leitura são excelentes estratégias para a compreensão da leitura, contudo, vamos centralizar nos elementos intratextuais: linguagem e narrador, objetos de nossa análise.

O início do primeiro capítulo já instiga qualquer leitor curioso, muito mais o público jovem, ao qual nos dirigimos, a declaração da professora de Português do Timor-Leste, desafia qualquer falante da Língua Portuguesa a decifrá-la. Interessante é chamar a atenção dos alunos para a abertura do capítulo inicial do livro por um diálogo direto entre aspas¹²¹, estas usadas justamente para marcar uma ação passada:

“1

A professora enlouqueceu!

‘– Ontem, estava a matabichar quando virei barata.

¹²¹ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p.9.

Acordei cangada no meio de dois gorilas. No dia do grande pé-de-vento quero bazar, pois o tacudo está a aldabrar. Ria com o barco encarnado que voa, mas é um banheiro que vai me salvar!’

Com esse festival de palavras sem pé nem cabeça, a famosa mestra Felícia deu início à sua declaração em apoio à Língua Portuguesa, gravada num estúdio de TV...”

Temos uma narração em terceira pessoa. O narrador não é personagem e, segundo Norman Friedman poderia ser o “*editorial omnisciente*” que na concepção de Alfredo Leme Coelho de Carvalho¹²² poderia ser chamado de “onisciência crítica”, “onisciência interpretativa”, “onisciência opinativa”. O narrador emite juízos de valor, por exemplo “festival de palavras sem pé nem cabeça”, também no segundo capítulo “Uma carta misteriosa”¹²³, começando assim:

“A cidade de veraneio, no sul do Brasil, estava tão vazia que parecia que, de uma hora para outra, um enorme aspirador havia sugado toda aquela gente que lotara as praias e as ruas nos dias anteriores. As férias de Gordo-Loço haviam chegado ao fim.”

O narrador é portanto onisciente, conhece toda a matéria narrativa e apresenta-a ao leitor através de *cenários*, seguindo a denominação de Lubbock¹²⁴ para os acontecimentos mostrados, que são os 28 capítulos da obra. Só nos capítulos iniciais, na apresentação de algumas personagens, como: a professora Felícia Ofélia (cap.1), Gordo Loco (cap. 2), Jack Stress (cap.3), Helô, Tobi, Luzia (cap.4), o narrador utiliza-se da técnica do

¹²² CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. *Foco narrativo e fluxo da consciência: questões de teoria literária*. São Paulo, Pioneira, 1981, p.9.

¹²³ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p.11.

¹²⁴ LUBBOCK, Percy. *A técnica da ficção*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, 1976, p.48

sumário. Alfredo Leme Coelho de Carvalho¹²⁵ é bastante claro quanto a essa terminologia: “*Cena* é a narrativa dos fatos na sua seqüência temporal imediata, podendo incluir diálogos ou não. [...] *Sumário* é a concentração em narrativa relativamente curta de fatos que ocorreram em períodos de tempo mais longos.” Conforme se verifica, o *Sumário*, já no primeiro capítulo, terceiro parágrafo¹²⁶:

“Felícia Ofélia era natural do Timor-Leste e sofrera muito com a guerra nesse pequeno país, situado no distante Oriente, do outro lado do mundo. Professora dedicada, ela lecionava na capital, Díli, tendo sido perseguida e proibida, pelos invasores, de falar e ensinar a sua língua, durante muitos anos. Mas, de tanto lutarem, os timorenses haviam conquistado a sua independência e, assim, podiam de novo se expressar livremente em Português. Por sua luta em defesa do Timor e da Língua Portuguesa. Felícia ganhara projeção mundial.”

Observando ainda a maneira de se contar, o narrador da obra tem uma peculiaridade de desvendar os pensamentos e sentimentos dos protagonistas: *os natos* ou a equipe formada por: Gordo-Loço, Helô, Luzia, Tobi, o Agente E (o leitor como um dos personagens), a professora Felícia e até mesmo o Mestre Alceu¹²⁷:

“Mestre misturava um sentimento de repugnância por aquilo com uma pitada de orgulho pela capacidade criativa do Nato. ‘Esse garoto é mesmo um louco. Mas, muitas vezes, precisamos de idéias malucas para sairmos de apuros ou enfrentarmos gente desonesta...’ – pensou.”

¹²⁵ CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. Op. Cit., p.40, passim.

¹²⁶ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p. 9.

¹²⁷ Idem, Ibidem, p.100.

Pudemos verificar que o narrador está atrelado às personagens do “Bem”, visto que não revela os pensamentos dos antagonistas: Jack Stress e os trigêmeos, os Stressinhos.

O narrador, portanto, além de acompanhar todas as ações das protagonistas, não deixa de emitir opiniões e “dialogar” com os leitores em inúmeras interrogações apresentadas ao longo da narrativa, ao nosso ver uma forma de interpelação para provocar reflexões e instigar quem lê. Seguem-se alguns exemplos, no cap. 5¹²⁸:

“Foi duro dormir naquela noite, pois o discurso recheado de bobagens da professora Felícia ainda martelava na cabeça de todos. E os que pegaram no sono tiveram muitos pesadelos. Teria mesmo a professora desistido de defender o português? Teria enlouquecido? Para onde teria ido?

[...]

Em seguida, apareceram, na tela da Tevenet, os desenhos do portulábio, o objeto confeccionado por Camões. Era um pequeno e fino instrumento, que não aparentava ter grande utilidade e mais parecia uma casca de árvore. Possuía uma lente vermelha no centro e um pequeno espelho no verso. A cruz dos templários estava presente na parte superior, junto às iniciais do poeta: LC - Luís de Camões. Não havia nenhuma informação a respeito da finalidade daquele objeto, exceto que ele tinha poderes mágicos. Teria mesmo? Ou era apenas uma peça exótica.”

Ou no final do cap. 13¹²⁹

¹²⁸ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p.29-32 passim.

¹²⁹ Idem, Ibidem, p.104.

“Como Jack Stress conseguia decifrar as mensagens e andar pelos países com sua língua doida? Haveria alguma espionagem na base? Ou a bordo do Ícaro? Seria mesmo o portulábio um instrumento mágico? Que outras magias, ou surpresas, o instrumento reservava? Haveria realmente um valioso tesouro no Brasil? E a professora Felícia, teria sumido para sempre?”

As ilustrações e a apresentação em capítulos curtos são outros “facilitadores” de uma leitura mais rápida e fluente.

A linguagem também é outro “facilitador” para o jovem brasileiro de mais ou menos treze anos, podendo identificar-se com a personagem Gordo-Loço da mesma idade e que adorava fazer experiências, uma delas era o “gás da loucura”, elemento da narrativa provocador de risos. O interessante é observar a maneira como Mestre Alceu aproveita as crises de cacófatos, decorrentes da timidez de Gordo-Loço com as garotas, para “corrigir” seus discentes através de versos¹³⁰:

“Gordo-Loço enrubescou com aquela palavra fatal e até esqueceu do que ia revelar. Não podia ser chamado de fofo que reagia com uma espécie de alergia, talvez timidez com garotas... e logo desembestou numa crise de cacófatos:

– *F-o-f-o* não, não me ... chame de *f-o-f-o*... na vez passada que isso aconteceu, me-meu coração qua-quase explodiu. Eu estava na praia e lá tinha ela...

[...]

Mas, Mestre Alceu, que era muito brincalhão e não gostava de ver os Natos cometendo erros de português, não titubeou:

¹³⁰ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p.25.

– Ao ouvir Gordo-Loço, preste atenção!
*Fala vespa assada na **latinha**, é besteira de montão.*
*Em Portugal seria chamado de **parvalhão**.*
E no Brasil, meus amigos, um perfeito bobalhão!”

Outra passagem¹³¹:

“– F-o-f-o...Essa palavra não! – exclamou Gordo-Loço.
 Fofo era a palavra-chave para os seus surtos de cacofonia, quando ele, ao extravasar seus sentimentos, embaralhava as palavras, formando sem querer sons desagradáveis, ou bem esquisitos.

– No sonho que tive ontem acho que *vi ela...* Mas eu a perdi. Havia uma seca... E na *seca gado* morre. Fiz isso tudo *pela dona* do meu coração...

Mestre não resistiu àquela barbárie verbal e descarregou provocações para cima do Gordo-Loço:

– *Gordo-Loço diz **pela dona** do meu coração!*
***Viel**a é via pequena, **seca gado** vira palavrão!*
Este brasuca está ficando muito sem educação,
Vê se limpa essa boca, moleque, vai lamber sabão!”

Além dos cacófatos, Mestre Alceu também “corrige” regências verbais, como no trecho¹³²:

“– De novo, Helô?! Eu sei que-que me-meu coração já-jamais por ti gela e por isso um dia vou na-namorar com...

Mestre, atento às mancadas do pupilo, não perdoou:

¹³¹ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p.70.

¹³² Idem, Ibidem, p.118.

– *Namorar alguém é uma linda emoção
que dispensa a preposição.
Se em Angola **bué** significa muito, bastante,
Gordo-Loço será chamado de bué de burro a todo
instante!”*

Ou a flexão em verbos impessoais¹³³:

“– Porque-que...gosto de uma ga-garota, mas mas...não
com-consigo lhe di-dizer. Houveram várias vê-vezes que não
conse-segui di-dizer co-como é bom *amar ela, já nela* sonho to-
todos os dias...

[...]

– *Ouviram Gordo-Loço, esse saco de cacofonia,
que fala houveram em vez de havia,
para os angolanos, ele é um xexé,
é tão trapalhão que, em Moçambique, doidivana ele é!”*

Dentre as inúmeras observações quanto à Língua Portuguesa falada em todas as localidades mencionadas, por onde a equipe dos *Natos* e de Jack Stress viajam: Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Goa, Macau, Timor e Brasil, o que chama a atenção dos brasileiros é sobre o vício do gerúndio, o famoso *gerundismo* que Seu Lelo¹³⁴, um português de Aveiro, a Veneza portuguesa, menciona aos *Natos*:

“– Ai Jesus, vocês, brasileiros, têm mania de usar o gerúndio em todas as frases! Chegam a abusar. Já ouvi um empresário brasuca metido a intelectual dizer ‘estarei fazendo’. É um disparate!”

¹³³ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p.199-200.

¹³⁴ Idem, Ibidem, p.57.

O ponto positivo quanto à análise da linguagem é sobre a palavra *saudade*¹³⁵:

“– Saudade, ai quanta saudade da minha gente! – exclamou.

– Saudade... Que palavra bonita! Essa é uma das mais belas palavras da nossa língua – suspirou Felícia. – Nenhuma língua conseguiu traduzi-la!”

São inúmeras as possibilidades da análise sobre a *linguagem* na obra *Os Natos*. Gostaríamos de sugerir aos professores algumas idéias para a elaboração de um Projeto Transdisciplinar, nas áreas:

- Língua Portuguesa (questões lingüísticas a serem analisadas como: peculiaridades do Português falado nas 10 localidades mencionadas na obra, a linguagem das personagens, e outras);
- Literatura (fundamentalmente o estudo da obra *Os Lusíadas*, especialmente dos trechos apresentados na obra, pode-se incluir alguns autores africanos, elementos ficcionais, e, assim por diante);
- Inglês (peculiaridades da língua, sobretudo quanto à sua importância para a comunicação em todo o planeta, levantamento das críticas feitas na obra, entre outros itens);
- Geografia (localidades mencionadas na obra, mapas...);
- História (viagens marítimas portuguesas, viagem de Camões, questões políticas dos países africanos atualmente, por exemplo);

¹³⁵ JUNQUEYRA, Beto. Op. Cit., p.203.

- Filosofia (questões sobre Ética que poderiam ser levantadas na obra, a violência dos seqüestros, roubo, sabotagem, trapanças e outras).

Os Natos está em intertextualidade direta com a obra-prima escrita em Língua Portuguesa *Os Lusíadas*, sendo infinitas as opções de análises a serem feitas

6.1.2 Obras acompanhadas de CD

6.1.2.1 Obras que apresentam um projeto gráfico facilitando a leitura, acompanhadas de um CD para que o professor possa estimular o trabalho com as mesmas

A Coleção *Quero Ler* da Editora Ática dispõe de obras de vários gêneros como teatro, conto, novela, romances, folclore acompanhadas de um CD¹³⁶ (só para os mestres) com a assessoria pedagógica e proposta dos exercícios por: Ana Maria T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, para incentivar os alunos a ler através de um programa de rádio sobre os títulos da coleção.

¹³⁶ MALAVOGLIA, Fabio. (Direção artística e roteiro) *QUERO LER*. Manaus (AM), Videolar S. A. , s/d , 1 CD (Parte integrante da coleção *Quero Ler*, não podendo ser vendido separadamente)

Idéia inovadora, muito válida na utilização de um recurso áudio tão ao gosto dos jovens de hoje, contudo enfatizamos: ouvir não é o mesmo que ler. Deve-se ter como objetivo principal atrair e aproximar as obras literárias dos jovens leitores.

A apresentação dos locutores Dudu Rock e Nana Bel, faixa 1 do CD (Vide Anexo C - texto integral da faixa, cedido pelas assessoras), é dirigida aos adolescentes, para informá-los sobre a Coleção *Quero Ler* e estimulá-los nas leituras que serão feitas.

Cada livro corresponde a duas faixas do CD, sendo que a primeira faixa deve ser ouvida antes de o aluno começar a leitura, a fim de despertar

a curiosidade e depois de ler, deverá escutar a segunda faixa onde há propostas de trabalho, levando os leitores a refletirem sobre o que foi lido.

Destacamos as estórias folclóricas da obra *O saci e o curupira e outras histórias do folclore*¹³⁷ de Joel Rufino dos Santos, que desmistifica o preconceito, especialmente dos jovens, para com a linguagem do caipira ou outras variantes lingüísticas do nosso povo. O livro apresenta seis “causos” do folclore brasileiro. Antes de ler, escuta-se a faixa 2 que contém os inícios das narrativas ou “causos” contados por um compadre, um “típico caipira introduz as histórias (sic) do livro. Dudu e Nana pedem ao aluno para ler a obra e escolher uma história (sic). No próximo programa (faixa 3), os alunos deverão contar a história (sic) escolhida.”¹³⁸ Portanto, a principal proposta de trabalho com a obra é a oralidade, pois, após a leitura, a faixa 3 do CD propõe que os alunos escolham uma estória e a contem com suas palavras.

A segunda obra da coleção é *Histórias de Shakespeare*, vol. I¹³⁹, com a tradução do professor Marcos Bagno que esclarece aos alunos, na faixa 5 do CD, sobre a adaptação dos irmãos Lamb, transformando as principais partes das peças de Shakespeare em contos, essencial é o que diz sobre as dificuldades de uma tradução que deve ser adaptada para os dias de hoje, em uma linguagem mais fluente. Diz, também, que “traduzir é escrever”, é igualmente um ato de criação como escrever.

A faixa 4 - Antes de ler - chama a atenção para três declarações de amor de personagens masculinas, sendo o desafio: escutar as declarações de amor e identificar de qual personagem é cada uma.

Muito relevante é o professor trabalhar o gênero dramático, para o aluno entender que o teatro era muito popular na época de Shakespeare. Por

¹³⁷ SANTOS, Joel Rufino dos. Il. Zeflávio Teixeira. *O saci e o curupira e outras histórias do folclore*. São Paulo, Ática, 2003. (Coleção *Quero ler* - folclore)

¹³⁸ Manual do CD, nota 135, p.4.

¹³⁹ LAMB, Charles e LAMB, Mary. Il. Cárcamo. *Histórias de Shakespeare*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo, Ática, 2004, vol.I. (Coleção *Quero ler* - clássico)

isso uma leitura compartilhada da famosa CENA II, no jardim de Capuleto, com os alunos seria importante para que eles estabeleçam as diferenças dos textos: o conto em prosa e o texto teatral. Uma transposição do diálogo de Romeu e Julieta para a época atual seria um bom exercício de adaptação para os jovens. Inclusive as discussões das adaptações existentes dessa famosa peça para o cinema.

Um sugestivo “diálogo” entre textos é a leitura do mito *Píramo e Tisbe*, que inspirou Shakespeare a escrever *Romeu e Julieta* e propor que os alunos estabeleçam as semelhanças entre os enredos, por exemplo: as famílias rivais, as protagonistas - declarações de amor, local do encontro, o trágico imprevisto, no final - o que fizeram as famílias.

Outro título muito peculiar é *O noviço – O judas em sábado de aleluia* de Martins Pena¹⁴⁰, realmente, legítima a iniciativa de apresentar essas peças teatrais ao jovem de 13-14 anos, ainda no Ensino Fundamental, inclusive abordando temas polêmicos do século XIX que são atuais no nosso século XXI, tais como: a corrupção da elite, as intrigas sociais em torno do casamento e divisão de heranças, a reflexão de que “o mundo é dos espertos”, o célebre provérbio “a mentira tem perna curta” e outras críticas que Martins Pena fez para a sociedade de seu tempo, através de suas comédias ou sátiras dos costumes sociais, ainda válidas para a nossa época.

Os locutores Dudu Rock e Nana Bel, na faixa 12, convidam os jovens a lerem as peças. Para estímulo à leitura, são apresentadas dramatizações de trechos das duas peças.

Na faixa 13, além de mais uma cena dramatizada de *O noviço*, há um depoimento da professora Iná Camargo Costa sobre Martins Pena e propostas para o trabalho com os alunos: escolher uma cena de uma das

¹⁴⁰ PENA, Martins. Il. Rogério Soud. *O noviço – O judas em sábado de aleluia..* São Paulo, Ática, 2003. (Coleção *Quero ler* - teatro)

peças para uma representação, discussão sobre os temas que ainda tenham relação com a atualidade, que tipo de crítica a cena faz.

As dramatizações do CD servem como exemplos para os alunos encenarem a peça com ênfase emotiva na voz.

O Programa “Tecendo Leituras” da Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas contempla a peça *O Noviço* de Martins Pena capacitando os professores para trabalharem esse texto teatral com os alunos. (Vide Anexo D)

A proposta de trabalho é muito semelhante ao da Coleção *Quero Ler*, as atividades com o texto literário são separadas em três momentos: ANTES DA LEITURA (levantamento de idéias quanto: ao suporte, ao autor, ao plano do conteúdo, ao gênero), DURANTE A LEITURA (observação das rubricas e do vocabulário), DEPOIS DA LEITURA (Estudo do gênero/texto: enredo, personagens, narrador, espaço, tempo, linguagem, estilo relações intertextuais; produções do aluno a partir do texto: linguagem escrita e outras linguagens; outras leituras).

Sem entrar em pormenores, pois já constam nas Orientações Didáticas, observamos ser essencial o trabalho da linguagem, para que os alunos possam ler a obra, visto que a peça foi escrita no século XIX. Assim são imprescindíveis as inferências do professor para facilitar a compreensão de palavras ou expressões desconhecidas, durante a leitura, para os seus alunos. O uso de segunda pessoa deve ser observado, bem como as expressões usadas, revelando um estilo cômico garantidor da grande popularidade de Martins Pena, em suas peças.

Como o nosso trabalho aborda, fundamentalmente, o papel do narrador em “diálogo” com o leitor, nesse caso, as “intrusões” (*à parte*) nos diálogos, não deixam de ser as várias intenções do narrador, porque este, por meio das vozes das personagens, comunica-se diretamente ao

público/leitor, para revelar seus pensamentos e opiniões. Como se verifica no seguinte exemplo¹⁴¹:

“Ambrósio – Quando eu te vi pela primeira vez,
 não sabia que eras viúva rica. (*À parte*)
 Se o sabia! (*Alto:*) Amei-te por simpatia.

Florência – Sei disso, vidinha.

Ambrósio – E não foi o interesse que obrigou-me a
 casar contigo.

Florência – Foi o amor que nos uniu.

Ambrósio – Foi, foi, mas agora que me acho casado
 contigo, é de meu dever zelar essa fortuna
 que sempre desprezei.

Florência *à parte* – Que marido!

Ambrósio *à parte* – Que tola! (*Alto:*) Até o presente
 tens gozado dessa fortuna em plena
 liberdade e a teu bel-prazer; mas daqui em
 diante, talvez assim não seja.”

Igualmente os solilóquios, discursos em que as personagens falam consigo mesmas, são os pensamentos ou reflexões para os ouvintes/leitores terem, assim, melhor acompanhamento das cenas. A cena XI¹⁴² é apresentada com um solilóquio da personagem Carlos, sendo fundamental para entender o comportamento do noviço na cena seguinte:

“Carlos, só – Que ventura, ou antes, que patifaria! Que tal?
 Casado com duas mulheres! Oh, mas o Código é
 muito claro... Agora verás como se rouba e se obriga a
 ser frade...”

¹⁴¹ PENA, Martins. Op. Cit., p.10.

¹⁴² Idem, Ibidem, p.29.

Espera-se que os alunos possam se entusiasmar com a leitura compartilhada da Comédia e mudem o conceito de que as obras clássicas são “velhas” e “chatas”.

6.1.2.2 Obras que trazem a voz do próprio autor

6.1.2.2.1 Livro e três CDs com a narração do autor

CHALITA, Gabriel. Il. Graça Lima. *A ética do rei menino*. Rio de Janeiro, Rocco, 2005.

O título *A ética do rei menino*, no contexto educacional, remete a um dos temas transversais dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental – 5. a 8. séries), sendo a ética o valor que permeia todos os outros: pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, pois exigirá reflexões não apenas como valor abstrato, mas em relação às questões sociais da nossa realidade.

O item “Os temas transversais”¹⁴³ apresenta a ética como eixo norteador:

“A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema que escapa aos debates acadêmicos, que invade o cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos.

¹⁴³ BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais/ Secretaria de Educação Fundamental – 3º e 4º ciclos. Brasília, MEC / SEF, 1998, p.25.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais.”

A obra é dividida em dez capítulos, com os seguintes títulos¹⁴⁴ (1) “Fazer o Bem”, (2) “Agir com Moderação”, (3) “Saber Escolher”, (4) “Praticar as Virtudes”, (5) “Viver a justiça”, (6) “Valer-se da Razão”, (7) “Valer-se do Coração”, (8) “Ser amigo”, (9) “Cultivar o amor”, (10) “Ser Feliz”, e traz três CDs com a narração do próprio autor.

Vamos nos limitar a apresentar uma rápida leitura de alguns elementos estruturais da narrativa somente do Capítulo 1 – “Fazer o Bem”.

A estória¹⁴⁵ começa com o *incipit* “Era uma vez...” muito peculiar nos textos tradicionais. Uma expressão usada pelos contadores de histórias para começar uma narrativa:

“Era uma vez um reino, muito, muito distante, que povoava lugares banhados por oceanos longínquos. Águas cristalinas. Mansas. Azul infinito. Era uma vez um reino muito, muito perto, que povoava as esquinas em que habitam nossos vizinhos. Longe e perto. Misterioso e conhecido. Encantado.

Era uma vez um reino encantado, mágico. Seres dos mais distantes aos mais próximos vagavam de cá e de lá. Sereias, golfinhos. Pégasos. Gatinhos. Imaginação e realidade.

Tudo nesse reino encantado era bom. Parece que, no momento da criação, o Artista pensou nos mínimos detalhes, e todas as coisas foram desenhadas de tal forma que nada poderia dar errado.[...]”

¹⁴⁴ CHALITA, Gabriel. Il. Graça Lima. *A ética do rei menino*. Rio de Janeiro, Rocco, 2005, p.11.

¹⁴⁵ Idem, Ibidem, p.15.

Estamos no espaço *trans-real*, do maravilhoso, segundo a Prof^a Nelly¹⁴⁶:

“*Espaço trans-real* (ambiente criado pela imaginação do homem; espaço não-localizável no mundo real, tal como o conhecemos; espaço maravilhoso. É o espaço existente nas antigas novelas de cavalaria, nos contos maravilhosos, nas fábulas, etc. Encontrável também na ficção científica.”

As repetições evidenciam traços de oralidade, pois o leitor além de ler a linguagem verbal escrita, e, ao mesmo tempo (ou não), escutar a narrativa pelo CD em que a voz do autor/narrador vem acompanhada de música clássica sinfônica. Assim as repetições corroboram para dar um ritmo na construção da narrativa, intensificando o significado, como por exemplo: “muito, muito distante [...] muito, muito perto[...]”. Também a figura de linguagem: antítese “Longe e perto” traçam um paralelismo com “Misterioso e conhecido”.

O narrador reporta-se a um passado para registrar uma ação no imperfeito narrativo, é o *tempo mítico*, mais uma vez citando a Prof^a Nelly¹⁴⁷ “corresponde ao tempo imutável, eterno, que se repete sempre igual, sem evolução nem desgaste: é o tempo da fábula, das lendas, do mito, da Bíblia, da ficção do ‘Era uma vez...’. É esse o tempo ideal da literatura infantil.” Observa-se a retomada da idéia de contraste inclusive na indicação temporal no trecho¹⁴⁸: “Mas isso foi há muito tempo. Todos sabem hoje que o Artista não gostava de criar coisas iguais. Por mais sutil que fosse a diferença, ela tinha de existir.”, portanto temos contraposição tanto espacial como temporal.

¹⁴⁶ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000, p.77.

¹⁴⁷ Idem, Ibidem, p.80.

¹⁴⁸ CHALITA, Gabriel. Op. Cit., p.15.

O narrador não se mantém distante do que ele próprio narra, pois conduz a narrativa com suas palavras, com *Foco de consciência narrativa total*¹⁴⁹, tendo pleno conhecimento do que conta, revelando a denominação do Reino e conhecendo o íntimo das personagens:

“Havia uma imensa placa que trazia o nome do Reino. Sim. Tinha nome. ‘Reino Mágico da Consciência’. Como todo reino, esse também tinha rei. Um Rei Menino. Uma criança que sabia respeitar todas as diferenças do Reino.”

O plano do Maravilhoso intensifica-se pela construção das personagens de narrativas simbólicas: Rei Menino, elementos da natureza, fenômenos atmosféricos e animais personificados (Lua, Sol, estrelas, Noite, Dia, Margarida, Beija-Flores, Andorinha...), outra vez reportamo-nos à Prof^a Nelly¹⁵⁰:

“A *linguagem narrativa simbólica* expressa-se por vários processos:

Pela utilização de *animais* que ‘representam’ idéias, intenções, conceitos e ‘vivem’ situações exemplares (fábulas).

Pela utilização de *seres inanimados* (elementos dos reinos vegetal ou mineral, fenômenos atmosféricos ou objetos fabricados pelo homem) que adquirem vida e falam ou agem como humanos, em situações também exemplares (apólogos).”

Personagens como reis e rainhas nos contos de fadas representam o poder, às vezes, com conotações positivas ou negativas, mas segundo o dicionário de símbolos¹⁵¹ “[...] trata-se de uma representação simbólica da

¹⁴⁹ COELHO, Nelly Novaes. Op. Cit., nota 145, p.69.

¹⁵⁰ Idem, Ibidem, p.82.

¹⁵¹ BIEDERMANN, Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo, Melhoramentos, 1993, p.323.

autoridade sobre a qual se projeta, a partir das civilizações mais avançadas, o princípio patriarcal [...] do mundo divino na sociedade humana [...]”, no caso de ser apresentado um menino, vamos nos reportar às alusões bíblicas das crianças como puras de coração e livres do pecado, por exemplo na passagem bíblica¹⁵²: “[...] Deixai vir a mim as criancinhas, e não as impeçais; porque o reino dos céus é para aqueles que se lhes assemelham.[...]”.

No dicionário de símbolos¹⁵³ observamos o sentido do menino coroado: “[...] Em alquimia, o menino coroado ou revestido de hábito real é o símbolo da pedra filosofal, quer dizer, da conquista suprema da identificação mística com o ‘deus em nós’ e com o eterno.” Constata-se que a escolha de um Rei Menino não é fortuita, visto que está repleta de significados. Também a personagem revela-se pela sua conduta moral que a Prof^a Nelly¹⁵⁴ denomina de “*personagem-caráter* [...] representa *comportamentos* ou *padrões morais* [...]”.

A idéia de oposição, persiste com a revelação do narrador¹⁵⁵: “No Reino encantado, o Mal não existia. O Artista não criaria algo que não fosse bom.” Aqui temos a alegoria do Bem X Mal. O Bem representado pelo reino encantado, da figura do Artista (Criador), do Rei Menino e os habitantes, bem como, todo o Reino Mágico da Consciência em contraposição com um espaço vazio, conforme verifica-se no trecho¹⁵⁶:

“Outra coisa importante: o Artista, quando criou o Reino Mágico da Consciência, deixou um espaço vazio. Apenas um pequeno espaço. Sua intenção, diziam, era fazer com que as

¹⁵² NOVO TESTAMENTO, O Evangelho segundo Marcos, cap. X, v. de 13 a 16.

¹⁵³ CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo, Editora Moraes, 1984, p.378.

¹⁵⁴ COELHO, Nelly Novaes. Op. Cit., nota 145, p.75.

¹⁵⁵ CHALITA, Gabriel. Op. Cit., p.15.

¹⁵⁶ Idem, Ibidem, p.17-8.

criaturas pudessem comparar a beleza do Reino em que viviam com um lugar em que Nada havia[...]"

O narrador¹⁵⁷ interpela diretamente o leitor, em tom de oralidade, em conversa coloquial com o interlocutor, durante o desenvolvimento da narrativa como na passagem: “Lembram do lugar que não tinha Nada. Aquele que não sabiam muito bem por que tinha sido criado? [...] O Pântano? Ah! Esse era o nome que davam a esse pedaço do Reino, a esse Nada. Pântano.” No CD, os ouvintes podem observar a mudança do tom da música mais sombrio quando se refere ao Pântano. Segue-se uma explicação importante sobre o espaço¹⁵⁸:

“O Rei Menino conhecia o Pântano. Não falava muito dele. Apenas vez ou outra sugeria que as criaturas não fossem para aquele lado do Reino. Lá, não havia nada para ser visto, contemplado ou conhecido. Porém, não era um local proibido, porque nada era proibido no Reino. Não precisava de proibição, porque era tudo bom. Tudo era perfeito.”

Nota-se no decorrer do relato, a preocupação do narrador em comunicar ao leitor a descrição do lugar, dar explicações e apresentar as características das personagens, antes do enredo em si; quer dizer, anterior à situação problemática do capítulo “Fazer o Bem”.

A complicação só tem início com a introdução da personagem-flor Margarida¹⁵⁹ “[...] era ainda muito jovem quando resolveu visitar o Pântano.”, ela sentiu desejo de encontrar uma outra margarida. O narrador¹⁶⁰ revela o pensamento da personagem: “No caminho, pensava no Rei Menino. Decerto ele não ficaria muito feliz em saber que ela estava

¹⁵⁷ CHALITA, Gabriel. Op. Cit., p.18 passim.

¹⁵⁸ Idem, Ibidem, p.18-19.

¹⁵⁹ Idem, Ibidem, p.19.

¹⁶⁰ Idem, Ibidem, p.19.

indo lá. Mas como nada era proibido, ele entenderia o seu desejo de encontrar outra margarida.”

Retomando o que foi dito sobre a *intrusão do narrador* (p.5) há um exemplo claro do comentário pessoal do emissor¹⁶¹ na continuação do relato do pensamento da Margarida : “[...] Mas lembrou-se também que tudo poderia ser apenas lenda. Ou seja: essas histórias que as criaturas mais velhas inventam para povoar nossos pensamentos.” Não queremos fazer um julgamento sobre essa citação, contudo neste contexto há implícita uma advertência sobre esse lugar, mas é típico de qualquer jovem a sede de aventura, o gosto pelo desconhecido...

A personagem¹⁶² não foi sozinha ao Pântano: “Margarida convenceu a Andorinha a acompanhá-la. Isso era comum no Reino. As criaturas faziam-se companhia, e iam juntas, e descobriam novas coisas também juntas.”

De acordo com o dicionário de símbolos¹⁶³: “Na simbologia e na mitologia os pássaros têm um significado eminentemente positivo.” No que se refere à andorinha¹⁶⁴ é “símbolo da ressurreição e da primavera”, lembramo-nos do famoso provérbio: “Uma andorinha só não faz verão”, de acordo com o dicionário¹⁶⁵: “[...] já é citado por Aristóteles e Aristófanes. Muitas vezes a andorinha (como a *pomba*) era considerada atributo da deusa do amor Afrodite.”

Outro dado textual que salta aos olhos do leitor é o trecho¹⁶⁶ “Mas a curiosidade existia no Reino da Consciência.”, que nos faz recordar a curiosidade como um atributo inerente, em especial, nas mulheres, como no mito da Caixa de Pandora. Pela descrição¹⁶⁷ da Andorinha, observamos que

¹⁶¹ CHALITA, Gabriel. Op. Cit., p.19.

¹⁶² Idem, Ibidem, p. 19.

¹⁶³ BIEDERMANN, Hans. Op. Cit., Nota 98, p.285.

¹⁶⁴ Idem, Ibidem, p.29.

¹⁶⁵ BIEDERMANN, Hans. Op. Cit., p.29.

¹⁶⁶ CHALITA, Gabriel. Op. Cit., p.19.

¹⁶⁷ Idem, Ibidem, p.19.

as duas eram curiosas: “A Andorinha era bem pequena, delicada. Também curiosa. Foram as duas.”

Diante do assustador lugar e da confusão de sentimentos até então desconhecidos, a jovem Margarida¹⁶⁸ perguntava: “Pântano! Por quê? Por que esse nome: Pântano?”

Quem se encarregou de pôr um fim ao conflito da jovem foi a personificação da Luz que, iluminando a Andorinha¹⁶⁹, despertou nesta o desejo de voar e de convencer a companheira Margarida: “— É melhor voltar! — disse, decidida, a Andorinha.”

Temos a representação da personagem Andorinha como portadora do poder divino, pois no contexto foi tocada pela força da Luz, conseguindo demover sua amiga de entrar no Pântano, sua ação refere-se ao título: “Fazer o Bem”.

A obra acompanhada dos três CDs é um valioso instrumento para os professores por várias razões, sobretudo a escuta de textos orais, com a voz do próprio autor, tendo como fundo a música clássica, pois possibilitam aos alunos a “fruição” da estória. Ao mesmo tempo que essa escuta dá exemplo da entonação da voz para a produção dos sentidos.

A escuta dos CDs poupa o esforço do professor em contar estórias para os alunos, uma vez que o recurso musical estimula o jovem ouvinte.

A sugestão que os alunos contem estórias com fundo musical, seria um exercício de oralidade muito interessante.

¹⁶⁸ CHALITA, Gabriel. Op. Cit., p.20.

¹⁶⁹ Idem, Ibidem, p.21.

6.1.2.2.2 CDs de contos com a narração da própria autora: Marina Colasanti

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã e outras histórias escritas e contadas por Marina Colasanti*. Idealizado e produzido por Paulinho Lima. Trilha sonora: Geraldo Brandão. Manaus, Microservice para Luz da Cidade (RJ), s.d. 1 CD.

Os PCNs¹⁷⁰ trazem orientações didáticas para o professor na prática da escuta de textos orais e leitura de textos escritos, ao ouvir esse CD de contos, os alunos têm a oportunidade da prática conjunta de um texto escrito escutado pela modelação da voz da própria escritora. O ganho nesse sentido é que nós, ouvintes/leitores, podemos ser transportados para outra época e espaço, isto é, estamos na Idade Média, por causa da música medieval que introduz a narração oral da autora. Ao longo da estória contada, podemos imaginar os suntuosos castelos reais, iluminados com tochas de fogo, com alguns pares dançando ao som de sonatas, minuetos...

Se o ouvinte/leitor não fizer essa “viagem”, com certeza, não haverá plena construção dos sentidos. Talvez fosse interessante fazer uma sondagem inicial para averiguar se os alunos conhecem esses elementos citados. Alguns filmes podem ajudar na reconstituição desse ambiente.

Antes da audição, faz-se mister o professor esclarecer aos alunos de que os verdadeiros contos populares são anônimos e remontam de uma época longínqua como os mitos. Contados de geração em geração por séculos e séculos, apresentavam temas universais em torno de heróis e

¹⁷⁰ BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília, MEC / SEF, 1998, p.64.

heroínas que passavam por provas, no combate com os antagonistas (bruxas, dragões, ogros, gigantes...). Ou nas palavras da Prof^a Nelly¹⁷¹ sobre *contos de fadas*, temos:

“Com ou *sem* a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc) e têm como eixo gerador uma *problemática existencial*. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói e da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher.

A efabulação básica do *conto de fadas* expressa os *obstáculos* ou *provas* que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da *princesa*, que encarna o *ideal* a ser alcançado.”

Muito pertinente é a observação da Prof^a Maria Emília Traça¹⁷²:

“Os contos populares foram atos simbólicos através dos quais os camponeses enunciaram as suas aspirações, projetaram a possibilidade de um conjunto de meios imaginários que lhes permitisse esperar uma metamorfose nas suas vidas.”

Os conhecimentos básicos sobre os contos populares: passados de geração em geração, orais, anônimos ou nas características de Câmara

¹⁷¹ COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. 2.ed., São Paulo, Ática, 1991, p.13.

¹⁷² TRAÇA, Maria Emília. *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto, Porto Editora, 1992, p.46.

Cascudo¹⁷³: “A) – ANTIGÜIDADE; / B) – ANONIMATO; / C) – DIVULGAÇÃO; / D) – PERSISTÊNCIA.”

Os contos, portanto, eram muito importantes nas sociedades agrárias européias que depois de um dia difícil de trabalho na terra, os camponeses se reuniam para ouvir os contos. As famílias mais ricas gozavam desse privilégio através das amas, mulheres do povo ao cuidarem dos filhos de pais nobres. O interessante é que esses contos também faziam sucesso entre a nobreza, como informa a introdução escrita por Renata Cordeiro¹⁷⁴ na obra *Histórias ou contos de outrora* de Charles Perrault:

“O maravilhoso encantava também a Corte e os salões. As senhoras cultas improvisavam contos de fada em voz alta. Era, num primeiro momento, um jogo mundano. Como o seu público os adorava, as senhoras resolveram publicá-los: de 1695 a 1698, vinha a lume um por mês. Mas só os de Perrault não caíram no esquecimento quando a moda dos contos passou.”

A tradutora revela a sua fonte de pesquisa em textos de Marc Soriano¹⁷⁵ com uma cronologia das principais edições dos contos de fadas desde 1550 com Giovanni Francesco Straparola, *Noites prazerosas*, contudo o que chama a atenção é o grande número de mulheres que reescreveram esses contos de fadas populares, o peculiar é que basicamente, os homens como Charles Perrault e, depois, Irmãos Grimm, “levaram a fama” na recolha e reescrita desses contos. A observação da Prof^a Lúcia Pimentel Góes¹⁷⁶ confirma nossa opinião: “Perrault foi quem mais contribuiu para fixar os tipos da literatura infantil, e seu nome

¹⁷³ CASCUDO, Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 11.ed., Rio de Janeiro, Ediouro, 1998, p.11.

¹⁷⁴ CORDEIRO, Renata Maria Parreira. Introdução in: PERRAULT, Charles. Il. Gustave Doré. *Histórias ou contos de outrora*. Introdução, tradução, notas e outras histórias ou contos Renata Maria Parreira Cordeiro. São Paulo, Landy Editora, 2004, p.31.

¹⁷⁵ SORIANO, Marc. *Contes de Perrault*. Paris, Garnier/Flammarion, 1991.

¹⁷⁶ GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2.ed., São Paulo, Pioneira, 1991, p.131.

escurece os de todos os contistas de século XVIII.”

Sobre Hans Christian Andersen a Prof^a Lúcia Pimentel Góes¹⁷⁷ disse:

“Andersen tem as fontes populares na alma: ninguém foi mais povo do que ele.

[...]

Andersen estava muito mais avançado do que o seu século e seus contos fazem pensar, sem ter perdido a simplicidade e o tom comovedor que as coisas do povo têm.”

Já fizemos um trabalho sobre *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*¹⁷⁸ no qual constatamos que esses contos têm uma vinculação direta com os contos tradicionais, com “uma linguagem capaz de transportar leitores/ouvintes de qualquer idade, em qualquer tempo ao mundo do maravilhoso”, onde tudo pode acontecer. A criança compreende muito bem essa linguagem simbólica, é o “poder mágico” encantando “crianças de todas as idades”. Assim, não queremos repetir as análises que fizemos de alguns textos, por isso vamos nos limitar a apresentar os contos do CD e as informações das obras nas quais eles foram publicados:

1. A MOÇA TECELÃ 6:48 *Doze reis e a moça no labirinto do vento*¹⁷⁹
2. O ÚLTIMO REI 4:00 *Uma idéia toda azul*¹⁸⁰
3. AS NOTÍCIAS E O MEL 4:12 *Uma idéia toda azul*¹⁸¹
4. A DAMA DO LEQUE 7:01 *Entre a espada e a rosa*¹⁸²

¹⁷⁷ GÓES, Lúcia Pimentel. Op. Cit., p.134-5, passim.

¹⁷⁸ DIAS, Ione Vianna Navajas. *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*. São Paulo, 2001. 157p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, p.141.

¹⁷⁹ COLASANTI, Marina. Il. da autora. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 8.ed., São Paulo, Global, 1999, p.9-14.

¹⁸⁰ Idem, *Uma idéia toda azul*. 20.ed., São Paulo, Global, 1999, p.9-12.

¹⁸¹ Idem, Ibidem, p.57-61.

¹⁸² Idem, *Entre a espada e a rosa*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1992, p.11-4

5. ENTRE AS FOLHAS DO VERDE O 4:17 *Uma idéia toda azul*¹⁸³
6. ONDE OS OCEANOS SE ENCONTRAM 6:41 *Doze reis e a moça no labirinto do vento*¹⁸⁴
7. O REINO POR UM CAVALO 8:16 *Entre a espada e a rosa*¹⁸⁵
8. NO CASTELO QUE SE VAI 6:00 *Entre a espada e a rosa*¹⁸⁶
9. ENTRE A ESPADA E A ROSA 9:58 *Entre a espada e a rosa*¹⁸⁷
10. A PRIMEIRA SÓ 5:02 *Uma idéia toda azul*¹⁸⁸
11. ENTRE O LEÃO E O UNICÓRNIO 8:29 *Doze reis e a moça no labirinto do vento*¹⁸⁹

É curioso notar que os títulos das obras recebem o nome de um dos contos. Nos CDs, da mesma forma, recebem o título de um dos contos, mas do primeiro interpretado pela autora. Por exemplo: *A moça tecelã e outras histórias escritas e contadas por Marina Colasanti*. “A moça tecelã” é o primeiro conto do CD, enquanto no *Uma idéia toda azul e outras histórias escritas e contadas por Marina Colasanti*. “Uma idéia toda azul”, também é a primeira faixa.

COLASANTI, Marina. *Uma idéia toda azul e outras histórias escritas e contadas por Marina Colasanti*. Idealizado e produzido por Paulinho Lima. Trilha sonora: Geraldo Brandão. Manaus, Microservice para Luz da Cidade (RJ), s.d. 1 CD.

¹⁸³ COLASANTI, Marina. Il. da autora. *Uma idéia toda azul*, p.35-40..

¹⁸⁴ Idem, *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, p.42-7.

¹⁸⁵ Idem, *Entre a espada e a rosa*, p.17-21.

¹⁸⁶ Idem, Ibidem, p.39-41.

¹⁸⁷ Idem, Ibidem, p.23-7.

¹⁸⁸ Idem, *Uma idéia toda azul*, p.45-50.

¹⁸⁹ Idem, *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, p.15-21.

1. UMA IDÉIA TODA AZUL 4:37 *Uma idéia toda azul*¹⁹⁰
2. PALAVRAS ALADAS 6:39 *Doze reis e a moça no labirinto do vento*¹⁹¹
3. LONGE COMO O MEU QUERER 8:12 *Longe como o meu querer*¹⁹²
4. PÉ ANTE PÉ 8:57 *Longe como o meu querer*¹⁹³
5. COMO UM COLAR 11:10 *Entre a espada e a rosa*¹⁹⁴
6. DE ARDENTE CORAÇÃO 8:14 *Longe como o meu querer*¹⁹⁵
7. UM ESPINHO DE MARFIM 5:06 *Uma idéia toda azul*¹⁹⁶
8. O MOÇO QUE NÃO TINHA NOME 5:53 *Longe como o meu querer*¹⁹⁷
9. COMO OS CAMPOS 3:19 *Longe como o meu querer*¹⁹⁸
10. FIO APÓS FIO 3:39 *Uma idéia toda azul*¹⁹⁹

Escolhemos o conto “Longe como o meu querer” (Anexo J) para uma amostragem de trabalho com os alunos, uma vez que consta no livro didático de 7. série *Linguagem Nova* de Faraco & Moura²⁰⁰ e está em consonância com o nosso trabalho especialmente quanto à intertextualidade, conforme se verifica na exposição dos objetivos dos exercícios do Ponto de Partida que os autores expõem:

“a. valorizar os conhecimentos prévios dos alunos

[...]

b. estimular o emprego da língua em situações típicas de oralidade

¹⁹⁰ COLASANTI, Marina. Il. da autora. *Uma idéia toda azul*, p.29-33.

¹⁹¹ Idem, *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, p.88-93.

¹⁹² Idem, *Longe como o meu querer*. São Paulo, Ática, 1997.

¹⁹³ Idem, *Ibidem*, p.16-20.

¹⁹⁴ Idem, *Entre a espada e a rosa*, p. 23-7.

¹⁹⁵ Idem, *Longe como o meu querer*, p.31-5.

¹⁹⁶ Idem, *Uma idéia toda azul*, p.23-7.

¹⁹⁷ Idem, *Longe como o meu querer*, p.25-8.

¹⁹⁸ Idem, *Ibidem*, p.29-30.

¹⁹⁹ Idem, *Uma idéia toda azul*, p.41-4.

²⁰⁰ FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. *Linguagem nova*. 7. série. São Paulo, Ática, 2002, manual do professor, p.4-5, passim.

[...]

c. enriquecer o repertório dos alunos

[...]

d. promover o exercício da intertextualidade e da interdisciplinaridade

O trabalho com intertextualidade, atualmente uma das relevantes preocupações dos professores, define-se como eixo do trabalho de cada unidade e orienta a relação entre as unidades. Os textos exclusivamente ou predominantemente não-verbais representam ferramenta particularmente adequada, a nosso ver, para iniciar os alunos na observação e análise desse fenômeno.

Os estímulos visuais apresentados nesta parte do livro podem também tornar-se ponto de partida para a realização de trabalhos interdisciplinares com Arte, História, Geografia, por exemplo.

e. estimular leituras comparativas

[...]”

Pela proposta dos autores do livro didático observa-se uma preocupação com estímulos verbais e não-verbais antes da leitura do texto.

No caso do conto de Marina Colasanti, a imagem de sensibilização é a personagem da mitologia romana: o Cupido ou o Eros na Mitologia grega. Na interdisciplinaridade com Arte, na apresentação de um quadro, uma têmpera (pintura feita com a mistura de cal e cola, de modo a tornar-se firme) de John Roddam Spencer-Stanhope (1829-1908), com uma pergunta²⁰¹ ao aluno: “Como você interpreta essa representação?”

²⁰¹ FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. Op. Cit., p.11.

Na nossa concepção, para que os alunos entendessem plenamente os exercícios orais e de textos não-verbais, seria muito relevante que o professor trabalhasse com o mito de *Eros e Psiquê*, para que os discentes pudessem compreender bem a ação da personagem mitológica, o amor à primeira vista, o amor traído, a importância da confiança no ser amado, as provas de amor, a ajuda divina, o reencontro (depois das provas)...

Algumas considerações quanto à diferença entre a vida dos camponeses e os senhores feudais também são imprescindíveis. Um trabalho interdisciplinar com História seria fundamental.

Uma explicação sobre a natureza dos contos de fada são essenciais também, pois estamos diante do “Maravilhoso Puro”, na acepção de Tzvetan Todorov²⁰²:

“Existe enfim um ‘maravilhoso puro’ [...] No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito. Não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos.

[...]

Relaciona-se geralmente o gênero maravilhoso ao do conto de fadas; de fato, o conto de fadas não é senão uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa: nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (para citar apenas alguns elementos dos contos de Perrault). O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o estatuto do sobrenatural.”

²⁰² TODOROV, Tzvetan. *Introdução à narrativa fantástica*. 2.ed., São Paulo, Perspectiva, 1992, p.31.

A obra da Prof^a Nelly²⁰³, é fundamental, pois a professora estabelece, com muita propriedade, a diferença entre o *conto de fadas* que “[...] expressa os *obstáculos* ou *provas* que precisam ser vencidas [...] para que o herói alcance sua auto-realização existencial” e quanto ao *conto maravilhoso*: “trata-se sempre do desejo de auto-realização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc.”

Depois dessas atividades, antes da leitura do texto, procede-se a audição da faixa 3 do CD, LONGE COMO O MEU QUERER 8:12.

Ao som de flauta, a autora anuncia o título do conto, assim que cessa o som do instrumento, começa a narrativa. É importante que os alunos escutem primeiro toda a estória, “sintam” cada ação das personagens, para que depois possam ter suas impressões iniciais sobre o que escutaram. A Prof^a Vera Teixeira de Aguiar²⁰⁴, esclarece-nos sobre o que dissemos: “Na fala, na escrita e na música deciframos signo a signo, formando, depois, unidades maiores. Só no final da audição ou da leitura temos o texto completo.”

Pelo contexto: castelo, damas, banquete, saltimbancos, castelã, e pela “*problemática existencial*”²⁰⁵ da heroína, estamos diante de um conto construído à maneira dos contos de fadas.

Segundo a Prof^a Lúcia Pimentel Góes²⁰⁶, os contos de Marina Colasanti “são resgates de formas em paráfrase da estrutura dos contos de fadas”, sobretudo porque possuem um autor definido. Em nosso trabalho de Mestrado²⁰⁷ usamos a designação de contos simbólicos, “pois exigirá a

²⁰³ COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*., nota 170, p.13-4, passim.

²⁰⁴ AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo, UNESP, 2004, p.54.

²⁰⁵ COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*., nota 170, p.13.

²⁰⁶ GÓES, Maria Lúcia Pimentel de Sampaio. “A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL PORTUGUESA: PECULIARIDADES E EVOLUÇÃO DAS ORIGENS À ATUALIDADE.” Curso de Pós-Graduação FFLCH-USP 1. Sem/98.

²⁰⁷ DIAS, Ione Vianna Navajas. Op. Cit., nota 177, p.45.

decodificação de símbolos por parte de um leitor mais experiente, com domínio de leitura e capacidade de abstrair idéias e ideais.”

O leitor de 13-14 anos, tendo já uma certa experiência com esse tipo de leitura, não irá se impressionar com o enredo (o fato de o pai da castelã ter mandado decapitar o jovem e ter entregado a cabeça deste à filha em bandeja de prata), pois saberá que faz parte do conto simbólico, onde tudo pode acontecer.

De acordo com Tzvetan Todorov²⁰⁸: “Um texto ou um discurso torna-se simbólico a partir do momento em que, por um trabalho de interpretação, nele descobrimos um sentido indireto.” Só que em se tratando de uma obra literária são inúmeros os sentidos, assim no trabalho de análises para a compreensão de alguns dos vários sentidos indiretos, estaremos diante de uma “verdadeira construção” de novos sentidos. Assim teremos que optar por um tipo de análise, para o levantamento da construção de sentidos: a intertextualidade com o mito de *Eros e Psiquê*.

Temos no mito a paixão despertada em Eros por Psiquê, no momento em que foi ferido por uma de suas flechas. No conto, a castelã, quando viu o jovem, ficou apaixonada ou foi “atingida por uma flecha do Cupido”.

Há uma proibição no relacionamento, no mito por parte da mãe de Eros, Afrodite (Vênus). No conto, pelo pai²⁰⁹ da castelã que inclusive há informações no texto de sua autoridade e de uma figura paterna sempre à mercê dos desejos da filha:

“O que o pai pensou, não disse. Mas no dia seguinte, senhor que era daquele castelo e das gentes, ordenou que se decapitasse o jovem e se atirasse seu corpo ao rio. A cabeça

²⁰⁸TODOROV, Tzvetan. *Simbolismo e significação*. Trad. Maria de Santa Cruz. Lisboa, Edições 70, 1980, p.19.

²⁰⁹COLASANTI, Marina. “Longe como o meu querer”, in: FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. Op. Cit., p.12.

entregou à filha em bandeja de prata, ele que sempre havia satisfeito todas as suas vontades.

– Aqui tens o que tanto desejavas.

E sem esperar resposta, sem sequer procurá-la em seus olhos, retirou-se.”

Nas três provas que Psiquê cumpriu, a mando de Afrodite, foi ajudada por “auxiliares mágicos”²¹⁰: formigas (1. prova), junco ou caniço (2. prova), águia de Zeus (3. prova), a última tarefa foi cumprida pela própria heroína. No conto, a protagonista recebeu a ajuda de sua dama²¹¹ “que mais do que as outras lhe era fiel”, nas três provas que teve de empreender: semear o campo (1. prova), reunir as ovelhas (2. prova), guardar a palha (3. prova), a última prova²¹², ir até o mar, a fim de encontrar seu amado, deveria empreendê-la sozinha: “De pé, a castelã tomou as mãos da sua dama. Que lhe fosse fiel, pediu, e talvez um dia voltassem a se ver. Agora, cada uma tomaria um rumo. Para a dama, o castelo. Para ela, o mar.”

A leitura, que os autores Faraco & Moura²¹³ apresentaram, também é intertextual com a figura mitológica do Cupido pela frase explicativa antes do texto: “Cupido flechou de modo irreversível o coração das personagens centrais do texto que vamos ler. Confira.” Queremos destacar que essa frase se dirige ao leitor, é o “diálogo” com o leitor/texto que tanto estamos enfatizando neste trabalho.

A análise sobre o narrador nos contos de Marina Colasanti já foi feita por nós²¹⁴, um narrador onisciente, de terceira pessoa, há uma distância temporal, uma vez que narra os acontecimentos com verbos no pretérito.

²¹⁰ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000, p.110.

²¹¹ COLASANTI, Marina. “Longe como o meu querer”. In: FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. Op. Cit., p.13.

²¹² Idem, Ibidem, p.14.

²¹³ Idem, Ibidem, p.12.

²¹⁴ DIAS, Ione Vianna Navajas. Op. Cit., nota 177, p.126.

Quanto à linguagem, não podemos deixar de mencionar os traços de oralidade que, também, foram amplamente trabalhados por nós²¹⁵. O traço de oralidade fundamental é a repetição como técnica narrativa, colaborando para a fluência da estória, conforme se verifica no CD. São, portanto, contos com uma linguagem bem construída, sendo o recurso da repetição marca importante para reforçar a construção dos sentidos por parte do leitor. Por exemplo: As quatro provas, três mais a derradeira, são marcadas pela repetição em quatro momentos do texto pela seguinte pergunta da castelã²¹⁶: “Por que suspiras, doce moço?”. Essa é uma repetição expressiva que serve para dar cadência à narrativa, além de ser recurso bastante presente nos contos tradicionais.

Outros dados sobre a linguagem poderiam ser apontados, mas queremos concluir serem infinitas as atividades depois da leitura, pois, como no mito *Eros e Psiquê* podemos observar problemáticas ainda existentes entre os seres humanos: preocupação dos pais quanto ao destino de seus filhos, inveja de irmãos, falta de confiança no ser amado, traição, provas e vicissitudes para reencontrar o amor ...

Em uma atividade de extrapolação, podemos levantar discussões sobre a interferência autoritária dos pais nos relacionamentos amorosos dos filhos, a falta de diálogo entre pais e filhos, a decisão de sair de casa (ou fugir) por amor, agir “às escondidas” para contrariar ordens dos pais, o amor é cego?... e muitas outras.

²¹⁵ DIAS, Ione Vianna Navajas. Op. Cit., nota 177, p.118-125.

²¹⁶ COLASANTI, Marina. “Longe como o meu querer”, in: FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. Op. Cit., p.13.

7 “RESGATE” DE OBRAS CLÁSSICAS

“As únicas obras imortais são aquelas que fazem compreender a vida e que, por reciprocidade, a vida faz cada vez compreendê-las melhor.”

VALTOUR²¹⁷

7.1 ESTUDO COMPARATIVO DE DUAS OBRAS INFANTIS/JUVENIS ESCRITAS A PARTIR DE UM CONTO POPULAR PORTUGUÊS

SÉRGIO, António. Il. Luís Filipe de Abreu. *Os dez anõezinhos da tia Verde-Água e outros contos*. 2.ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1983.

GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Maurício Negro. *Os dez anõezinhos da tia Verde Água*. Petrópolis/ RJ, Vozes, 1994.

No campo dos Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, escolhemos as duas obras acima citadas para investigar o “diálogo” entre textos, isto é, as relações entre os textos e o “cruzamento de escritas anteriores” nas palavras de Tânia Franco Carvalhal²¹⁸, pois esta considera muito importante a contribuição que a intertextualidade proporcionou aos estudos de literatura comparada, especialmente na mudança da compreensão das tradicionais noções de fontes e influências²¹⁹:

“Por outro lado, se as fontes são, por definição, exteriores ao texto, os intertextos são elementos de natureza intratextual, formadores e constituintes da obra. Ora, se a influência, em sua concepção tradicional, parecia deixar passivo o receptor,

²¹⁷ VALTOUR. In: LEAL, MORAIS. *Bíblia da vida: dicionário de citações e provérbios*. 3.ed., Lisboa, Bertrand, s.d., p.342

²¹⁸ CARVALHAL, Tania Franco. *Op. Cit.*, nota 19, p.19.

²¹⁹ Idem, *Ibidem*, p.19-20.

minimizando sua importância e privilegiando a originalidade do modelo, a compreensão da intertextualidade como propriedade textual elide o sentido negativo anterior e enfatiza a natureza criativa do processo de produção textual. Do mesmo modo, na medida em que a intertextualidade transformou-se em uma modalidade de leitura que recupera ao nível da recepção a produção mesma do texto, permitindo que nele se leiam os intertextos e se compreenda como se trama (ou se tece) o universo literário, a literatura comparada, como prática habitual de relacionar, como prática ‘mediadora’, ganha pertinência e relevância.”

Seguem-se alguns apontamentos de René Wellek e Austin Warren²²⁰ na obra *Teoria da Literatura* sobre a expressão “literatura comparada” e seus campos de estudo para justificar a nossa escolha para o presente trabalho:

“Na prática, a expressão ‘literatura comparada’ tem abrangido e continua a abranger vários campos de estudo e diversos grupos de problemas. Pode significar, em primeiro lugar, o estudo da literatura oral, especialmente o de temas de tradição popular e o da migração — o de saber como e quando ingressaram eles na literatura ‘superior’, ‘artística’. Este aspecto do problema pode ser relegado para o folclore, importante ramo de cultura que apenas em parte se ocupa de fatos estéticos, uma vez que estuda a civilização total de um ‘povo’, os seus trajes e os seus costumes, as suas várias superstições e ferramentas, assim como as suas artes. Devemos, todavia, abonar a tese de que o estudo da literatura oral é parte integrante da investigação literária, por isso mesmo que esse estudo não pode dissociar-se

²²⁰ WELLEK, René et WARREN, Austin. *Teoria da literatura*, Trad. José Palla et Carmo. 2.ed., Lisboa, Publicações Europa-América, 1971, p.58.

do das obras escritas e dado que tem havido e continua a haver uma constante interação entre a literatura oral e a escrita.”

Os autores ainda apresentam a literatura “comparada” confinada ao estudo das relações entre duas ou mais literaturas²²¹, mas atualmente o campo dos estudos comparados tomou grandes dimensões.

Os primeiros praticantes da “literatura comparada” foram os folcloristas e os etnógrafos. Estudaram as origens da literatura, a sua diversificação em formas literárias orais e a sua emergência nas primeiras obras épicas, dramáticas e líricas.

A história dos temas e das formas, das técnicas e dos gêneros é obviamente uma história internacional. Por outro lado, os problemas da “nacionalidade”²²² tornam-se complicados se reconhecermos que podem existir diferentes literaturas nacionais com a mesma língua, por exemplo: a literatura americana e a irlandesa moderna.

Uma vez que estamos na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, escolhemos duas obras escritas a partir de um conto tradicional português, as quais promovem um verdadeiro “resgate” de tradições aos seus leitores, às vezes, ultrapassam até os limites ou fronteiras nacionais.

O conto recolhido por Teófilo Braga “Os dez anõezinhos da tia verde-água” (Anexo E), recontado pelo escritor português António Sérgio e pela escritora brasileira Lúcia Pimentel de Sampaio Góes, ganhou estatuto de obra literária, ou segundo Wellek et Warren, as obras “ingressaram na literatura ‘superior’, ‘artística’”.

Não é nosso intento aprofundar essa investigação, pois demandaria outro espaço. Contudo cabe-nos chamar a atenção sobre esse conto

²²¹ WELLEK, René et WARREN, Austin. Op. Cit., p.59.

²²² Idem, Ibidem, p.66.

anônimo e popular, que passa a ser uma obra literária no contexto da Literatura Infantil/Juvenil, provando mais uma vez a profunda assimilação da herança cultural por essa literatura.

Nas palavras dos autores de *Teoria da literatura*, “continua a haver uma constante interação entre a literatura oral e a escrita”, daí a relevância das reescritas em paráfrase ou em paródia, de contos populares. O objetivo de recontar velhas histórias com “novas roupagens” é no sentido de deixá-las mais acessíveis ao público alvo, visto que só na recolha pelos etnólogos estariam com uma linguagem muito “distante” e, também, o enfoque na linha “didático-moralista”, não aceita como literária em nossos tempos. As reescritas, verdadeiras “re-criações”, ganham “novo sabor” com uma linguagem mais próxima das crianças e jovens, inclusive pelas ilustrações enriquecendo o texto verbal.

Sem entrarmos em muitos detalhes na comparação da versão portuguesa e da brasileira, vamos só justificar em poucas palavras o porquê de considerarmos o conto de António Sérgio uma paráfrase muito próxima da oralidade, portanto sem perder a sua peculiaridade de ser tradicional, como nos explica Armando Moreno²²³: “[...] o conto tradicional reveste características específicas que resultam, por um lado, da depuração que os anos, melhor, sua passagem de boca em boca ou de texto em texto, de cópia em cópia, de edição em edição, ou a passagem do relato à recolha, à publicação, lhe imprimiram.” O texto inicia com a expressão “Era uma vez...”, logo não perdeu a referência de ser um “narrador primordial” ou “contador de histórias”²²⁴, como explicita a Prof^a Nelly²²⁵, ao apresentar as características estilísticas e estruturais da narrativa primordial novelesca:

²²³ MORENO, Armando. *Biologia do conto*. Coimbra, Livraria 1987, p.101.

²²⁴ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000, p.67.

²²⁵ Idem, *Ibidem*, p.104-5.

“4. O *ato de contar* é referido no corpo da própria efabulação e corresponde a uma voz familiar (a do contador de histórias) que serve de mediador entre a situação narrada e o leitor. (“*Contame uma estória que...*”; “*Conta-se que...*”; “*Esopo narrou-nos que...*”; “*Essa narração em farsa foi feita*”; “*Era uma vez*”; “*Vamos começar a narrativa...*”.)

Esse recurso é antiqüíssimo e serve de ‘gancho’ para prender atenção dos ouvintes. Não podemos esquecer que essas narrativas nasceram da comunicação oral. Nas adaptações que vêm sendo feitas através dos anos, nota-se que esse recurso oral tem sido bastante explorado, pois é dos que atraem de imediato os leitores (grandes e pequenos).”

O início²²⁶ da narrativa dá ênfase às características negativas da mulher: “Era uma vez uma mulherzinha a quem uns chamavam a Manuela Não-faz-coisa-alguma, e outros a Manuela Cabeça-no-ar, por ser muito preguiçosa e distraída no governo de sua casa”. É importante notar que a personagem recebe um nome, enquanto no conto tradicional é só uma mulher casada.

A condição do marido²²⁷ é apresentada como uma vítima:

“Quando à tarde o marido recolhia a casa, era de fazer dó o desgraçado do homem. Queria jantar? – Como, se não estava feito? Queria lavar-se? – Como, se não havia água? Queria deitar-se? – Ora! Ainda a cama em desordem!”

Nota-se no discurso do narrador, o uso da repetição, mais uma vez recorremos às características estilísticas apresentadas pela Prof^a Nelly²²⁸: “6. A *repetição*, como técnica narrativa, é das mais exploradas na literatura

²²⁶ SÉRGIO, António. *Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água*, p.9.

²²⁷ Idem, *Ibidem*, p.9.

²²⁸ COELHO, Nelly Novaes. *Op. Cit.*, nota 223, p.105.

popular ou infantil, tanto em relação ao discurso como em relação à estrutura narrativa. Porém, só pode ser realmente avaliada no contexto global da efabulação.” A utilização desse recurso não é fortuita no texto de António Sérgio, pois colaboram para dar um ritmo melódico às narrativas orais. O diálogo²²⁹ entre os animais da casa, com a presença de rima, confirma o que queremos demonstrar:

“E perguntava o gato:
 – Que fazes tu, papagaio?
 E respondia o Loiro:
 – Jejuo e desmaio!”

A violência do marido em relação à mulher, no conto tradicional português²³⁰, é explícita, conforme se verifica no trecho:

“As coisas foram assim, até que o homem lhe pôs as mãos e ia-a tosando, e ela a passar muito má vida. A mulher andava triste por o homem lhe bater, e tinha uma vizinha a quem se foi queixar, a qual era velha e se dizia que as fadas a ajudavam. Chamavam-lhe a Tia Verde-Água: [...]”

A mudança da ação violenta do marido no conto tradicional foi amenizada apenas para uma ameaça no texto do autor português²³¹: “Um dia o marido, já desesperado ameaçou-a de lhe bater com a vassoira da casa”. Segue-se a ação da mulher, indo procurar diretamente a Tia Verde-Água²³²: “A Manuela assustou-se, e foi à da Tia Verde-Água, a pedir-lhe socorro.” Aqui nem é necessária a explicação quanto aos poderes ou

²²⁹ SÉRGIO, António. Op. Cit., p.12.

²³⁰ BRAGA, Teófilo. *Contos tradicionais do povo português*. 4.ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1998. v.I, p.216.

²³¹ SÉRGIO, António. Op. Cit., p.12.

²³² Idem, Ibidem, p.12.

experiência dessa personagem, a Tia Verde-Água, pois presume-se conhecida por todos, inclusive pelos interlocutores.

As recomendações quanto às tarefas são praticamente as mesmas, o marido notou a diferença, mas a ênfase da mudança de comportamento é sentida pelos animais, os quais “roubam a cena” com seus diálogos rimados²³³:

“O gato ronronava junto à lareira, já regaladinho com as suas sopas:

– Titiritom!
Rom-ri, rom-rom!
O almoço foi rico e o jantar é bom!,

dizia o bichano; e depois, voltando-se para o papagaio:

– Gugurugu!
Como passas tu?
– Muito bem, Milu!,

respondia o Loiro, trincando um bago de amendoim.

Foram-se assim passando uns dias. Tudo mudara, melhorara tudo! O marido ria, cantava, brincava, gabava a mulher, alegrava-se da vida, todo ele era festa. Já não lhe chamavam, como antes na aldeia, ‘o Manuel da Manuela Cabeça-no-ar’: agora, – era ‘o da Manuela do Bom-arranjo’. O Loiro gritava:

– Papagaio real!
Gatinho jovial!
Alegria geral!
Sinto-me contente como um pardal!”

²³³ SÉRGIO, António. Op. Cit., p.16.

As ilustrações de Luís Filipe de Abreu contribuem para reforçar o caráter tradicional e popular do conto e estão sempre acompanhadas do texto verbal, ou seja, de alguns trechos do texto que são repetidos junto com a ilustração, por exemplo, a referência visual da Tia Verde-Água²³⁴, com o texto “A Manuela foi a Tia Verde-Água a pedir-lhe socorro.”

A imagem da Tia Verde-Água fiando numa roca, reitera a vinculação do texto com a tradição, pois é uma referência às figuras das entidades míticas femininas encarregadas do destino como as Parcas ou Moiras, no conto *As três fiandeiras* ou, até mesmo, as fadas ou bruxas.

A versão de Lúcia Pimentel Góes é uma recriação em paráfrase, pois sem romper com o texto original, revelou criatividade tanto no nível verbal

²³⁴ SÉRGIO, António. Op. Cit., p.14-15.

como no visual, passando a ser considerado “Objeto Novo”, pela proposta da Prof^a Lúcia Pimentel Góes²³⁵: “[...] *objeto novo* é a denominação por nós sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada. Para lê-lo em fruição plena é preciso um *olhar de descoberta*.”

O texto já inicia de uma forma peculiar²³⁶:

“Em tempos que já se foram e estamos fazendo voltar, viviam um Marido e uma Mulher que se davam como CÃO E GATO. Para contar a verdade, parece que o Homem estava com a razão, pois a Mulher era uma grandíssima preguiçosa. Já levantava dizendo:

– Estou muito cansada, pois cansa dormir muito.

Então não fazia café, não varria a casa, não fazia nada.

Se o Marido ralhava, respondia:

– Estou por demais cansada. Cansa muito não fazer nada.

O Marido chegava do trabalho com uma bruta fome. Mas nem as batatas estavam descascadas. O Homem ia pro quarto de banho, e, na jarra, nem uma gota d’água.”

A linguagem em tom de oralidade, com as repetições melódicas, contribui para a fluência do texto, bem ao gosto das crianças. Nota-se a alusão do narrador ao leitor, como que dialogando com este. Apesar de ser muito utilizado hoje na literatura para crianças e jovens (“de todas as idades”), não deixa de ser também uma estreita vinculação com a tradição, a obra *Literatura Infantil*²³⁷ nos serviu de baliza: “Na literatura popular e na

²³⁵GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Roberto Melo e Eva Funari. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*, nota 81, p.19.

²³⁶Idem. Il. Maurício Negro. *Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água*. Petrópolis/RJ, Vozes, 1983, p.3-5.

²³⁷COELHO, Nelly Novaes. Op. Cit., nota 223, p.90.

infantil (gêneros em que predomina a oralidade), *o apelo ao* ouvinte, interlocutor ou leitor é muito freqüente e vem da Antigüidade.”

O recurso grafotipográfico, no uso de letras maiúsculas ao longo da obra, contribui para dar ênfase ao texto. Do mesmo modo, a ilustração do homem e da mulher evidencia o verbal. A mulher é uma felina pelos seus traços do rosto e vestimenta. O homem é um cão. Sendo que nas ilustrações das páginas 8 e 9, as personagens foram representadas como animais mesmo, reiterando assim as constantes brigas entre os dois.

O contraste quanto à diferença na apresentação dos animais nas duas obras é flagrante, enquanto em António Sérgio há o diálogo entre o gato e o papagaio, o cachorro só comparece na ilustração, junto à Tia Verde-Água. Em Lúcia Góes, o casal foi transformado em cão (marido) e gato (mulher), caracterizando a desavença entre o homem e a mulher.

O diálogo com o leitor continua no texto²³⁸:

“Com o tempo, o Homem perdeu toda a paciência que tinha. E começou a maltratar a Mulher. Mas lembrem-se de que estes fatos eram do tempo da Lei do Talião. Não pensem que se trata da Lei do Talão (o de cheques) dos dias de hoje. Absolutamente, não. A Lei do Talião era aquela do 'Olho por Olho, Dente por Dente’”.

Na comparação das duas obras, notamos uma preocupação em “suavizar” a violência do homem para com a mulher. No texto da autora brasileira, a explicação ao leitor quanto à Lei de Talião é muito significativa. Os leitores mirins gostam dessas interferências que servem para estreitar a ligação leitor/ texto/ narrador. Seria uma cumplicidade do narrador com o leitor. A ilustração da Tia Verde Água²³⁹ é reforçada de

²³⁸ GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Maurício Negro. *Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água.*, p.5-6.

²³⁹ Idem, Ibidem, p.6-7.

magia, parecendo um reflexo em águas profundas a produzirem ondas quando se toca na superfície da água. O texto verbal²⁴⁰ revela a Tia Verde Água como amiga íntima das fadas.

“A Mulher, toda dolorida, chorava pelos cantos e vivia cansada de pôr salmoura no corpo para aliviar as dores.

Foi quando bateram à porta e, ao atender, ela encontrou a TIA VERDE ÁGUA, que todos sabiam ser amiga íntima das fadas. Seu nome nascera da cor de seus olhos, grandes, rasgados, e de cor verde. Dizem, não garanto, que sua pele, nos dias de chuva e de tempestade, ficava também verdinha, cor-de-água... Ao vê-la a Mulher perguntou:

– Que deseja?”

Essa passagem em que a Tia Verde-Água bateu à porta da casa da Mulher, no momento em que esta chorava, destaca o dom da magia dessa

²⁴⁰ GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Maurício Negro. Op. Cit., p.6-7.

entidade, igualmente nos contos de fadas, em que os auxiliares mágicos surgem quando o herói ou heroína estão em apuros. Faz lembrar o momento em que Cinderela começa a chorar e sua fada madrinha surge como num “passe de mágica”.

O texto da nossa escritora tem um tom lúdico em várias passagens, inclusive apresentando, também, intertextualidade²⁴¹ com a famosa protagonista da obra de Lobato: “Parecia a Emília a falar pela primeira vez!”.

Os anõezinhos invisíveis recebem a forma de ratinhos mascarados muito diligentes e seus nomes são revelados no final²⁴², reforçando a inventividade próprias das crianças com as brincadeiras folclóricas das mãos e dos dedos:

Até a ilustração dos números das páginas é também muito significativa e de motivação cômica.

²⁴¹ GÓES, Lúcia Pimentel. Op.Cit., p.8.

²⁴² Idem, Ibidem, p.14-15.

Achamos mais cativante a revelação da Tia Verde Água, na versão da nossa autora brasileira²⁴³ que transcrevemos na íntegra:

“– Então, atenção! Os dez irmãozinhos anões têm dois a dois a mesma figura e o mesmo nome:

Os dois, gordos, POLEGAR.

Os seguintes, INDICADOR.

Os terceiros, MÉDIO.

Os quartos, ANULAR.

Os fininhos, MÍNIMO.

Ou os dois finos, MINDINHO.

Os do lado, SEU VIZINHO.

Os do meio, PAI-DE-TODOS.

Os penúltimos, FURA-BOLOS.

Os dois gordos, MATA-PIOLHOS.”

Ao apresentarmos o conto popular da recolha de Teófilo Braga (Vide Anexo E), a NOTA no final do texto faz referência ao conto *Os Anões Mágicos* dos Irmãos Grimm. Não tivemos acesso ao conto, mas na busca pelo termo Dátalos encontramos a seguinte informação²⁴⁴: “Quando Zeus estava para nascer, e para suavizar a dor, Rhea premiu com força os dedos das mãos contra o solo da caverna dele emergindo os Dátalos, cinco machos e cinco fêmeas.” Assim, as vinculações do conto popular com as figuras míticas dos Dátalos são evidentes, bem como as obras produzidas a partir do conto tradicional português, “dialogam” entre si, apresentam inovações, mas, como foi a nossa proposta, não deixam de ser “resgates” para que os

²⁴³ GÓES, Lúcia Pimentel. Op.Cit., p.14-5.

²⁴⁴ CUNHA, Vasco Oliveira e. *Creta: Despojos acumulados do tempo*. In: Millenium on line, Portugal, n.19, jun. 2000. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/19_esf1.htm>. Acesso em: 7 nov. 2006.

leitores de hoje possam usufruir de uma leitura de um conto de outrora com novas “roupagens”.

7.2 ESTUDO COMPARATIVO DE OBRAS INFANTIS/JUVENIS ESCRITAS A PARTIR DA *ODISSÉIA* DE HOMERO

MENÉRES, Maria Alberta. Il. Isabel Lobinho. *Ulisses*. 23.ed., Rio Tinto/Portugal, Asa, 1999.

_____. *Ulisses*. Lisboa, Edições Afrodite, 1972. (Coleção Cebra-Cega)

ROCHA, Ruth. Il. Eduardo Rocha. *Ruth Rocha conta a Odisséia*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2000.

XAVIER, Jairo José. Il. Claudia Scatamacchia. *Ulisses – história para ninar meninos*. São Paulo, Melhoramentos, 1988.

Antes de iniciarmos nossas análises das obras apresentadas, cabe salientar que defendemos a tese de que as obras clássicas devem ser trabalhadas e oferecidas nas escolas. É claro, sempre respeitando o desenvolvimento da capacidade de leitura das crianças e jovens, nesse sentido aceitamos as adaptações de obras clássicas para que se tornem acessíveis, isto é, compreensíveis aos leitores. Uma linguagem bem cuidada para esse público é o que os autores das obras supracitadas realizaram, oferecendo boa literatura.

Tivemos acesso à primeira edição da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres (Edições Afrodite, 1972) com uma dedicatória à Prof^a Dr^a Nelly Novaes Coelho da autora²⁴⁵: “Para Nelly Novaes Coelho, uma simples ‘experiência’ de tornar acessível às crianças uma história de sempre, Maria Alberta Menéres, abril/1973” . Só as palavras da escritora portuguesa já serviriam para justificar a nossa idéia de que as adaptações dos clássicos, às vezes, são inevitáveis como no caso desta obra e, também, que uma obra clássica é uma referência em qualquer circunstância de nossa vida, especialmente pela atualidade ou atemporalidade (tempo ahistórico) que apresenta, ou nas palavras da autora: “uma história de sempre”.

Entre os muitos aspectos importantes da obra que atrairiam o leitor, destacamos o papel da linguagem, objeto de nosso estudo. No início²⁴⁶, temos:

“E Ulisses, existiu? E Homero, existiu? E o Sol, existe?
E a Lua, existe? E o mar, existe?

Há muitos milhares de anos, um poeta grego, Homero, contou-nos no seu livro *A Odisséia* a história de Ulisses que andava no mar, gostava do sol, desejava a Lua.

É esta história que eu vos vou contar. Quem conta, é bem certo que acrescenta um ponto. Oh, mas quando eu conto, são tantos os pontos sempre a acrescentar, que mesmo com esforço não conseguiria nunca tais pontos... bem, todos os pontos contar!”

Alguns críticos poderiam somente observar o caráter didático que a obra tem, mas a nossa interpretação é outra, pois vamos considerá-la como um resgate muito criativo de uma velha estória, com nova linguagem,

²⁴⁵ MENÉRES, Maria Alberta. *Ulisses*. Lisboa, Edições Afrodite, 1972, (Coleção Cabra-Cega), falso rosto.

²⁴⁶ Idem, Ibidem, p.9.

tornando-se, assim, inovadora. A linguagem muito próxima da oralidade, as ilustrações e o recurso grafotipográfico serão elementos que proporcionarão uma leitura agradável e prazerosa.

O narrador está presente na obra dirigindo-se ao leitor em primeira pessoa “É esta história que eu vos vou contar[...] oh mas quando eu conto[...]” Temos a voz de um narrador oral, como nos tempos primordiais, estabelecendo uma interação com os seus ouvintes.

A repetição, segundo a Professora Nelly²⁴⁷, “como técnica narrativa, é das mais exploradas na literatura popular ou infantil, tanto em relação ao discurso como em relação à estrutura narrativa.” A autora portuguesa utilizou-se, conscientemente, desse recurso, para reiterar os episódios narrados e chamar a atenção dos ouvintes/leitores, conforme podemos observar no fragmento²⁴⁸ abaixo citado:

“Ora um dia aconteceu que Páris, príncipe troiano,
raptou a lindíssima rainha grega Helena, e a levou para Tróia.
Isto fez com que os troianos e gregos se envolvessem em
violenta guerra. Ulisses, como bom grego e valente, tinha de ir
para a guerra também,
tinha de ir
cercar Tróia.

Mas ficou muito aborrecido com tal coisa, porque não
gostava nada destas confusões, e o que o entusiasmava era o mar
só o mar
o mar
o só mar.”

²⁴⁷ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000, p.105.

²⁴⁸ MENÉRES, Maria Alberta. *Ulisses*. Lisboa, Edições Afrodite, 1972, p.10-11.

Outros recursos expressivos poderiam ser analisados, entre esses, há a gradação, como pode ser observada no exemplo²⁴⁹ a seguir:

“Passaram dois dias
três dias
quatro dias
e os troianos convenceram-se então que os gregos
tinham partido de verdade e não voltaram mais.”

A gradação ganha maior força expressiva devido à maneira como foi apresentada, isto é, o recurso à linguagem grafotipográfico, os numerais digitados um abaixo do outro conseguem dar maior ênfase ao assunto narrado, como que prolongando o espaço temporal do cavalo de madeira nas portas da muralha de Tróia.

Queremos destacar outro exemplo, de gradação e repetição de palavras, que apresenta características de textos para serem lidos oralmente, produzindo efeitos importantes quanto à efabulação dos mesmos. Assim, nesse ponto da narrativa em que os troianos arrastaram o cavalo para dentro da muralha e começaram os festejos em honra dos deuses, os elementos estilísticos da linguagem (gradação e repetição) ligados ao recurso grafotipográfico, sem dúvida chamam a atenção do leitor neste trecho²⁵⁰:

“Nessa mesma noite começaram os festejos em honra
dos deuses.
Beberam, comeram, ofereceram sacrifícios...
Beberam, comeram, dançaram...
Um dia
dois dias

²⁴⁹ MENÉRES, Maria Alberta. *Ulisses*. Lisboa, Edições Afrodite, 1972, p.16.

²⁵⁰ Idem, ibidem, p.19.

três dias se passaram. Estavam já todos caídos pelos cantos, cansados, sem defesa, plenamente confiantes na vitória.

E de repente... já sobre a madrugada, quando tudo subitamente como que por encanto serenou, Ulisses abriu devagarinho a tal porta cortada junto da perna do cavalo, espreitou, e não vendo ninguém de guarda saltou para o chão – e o mesmo fizeram os seus companheiros que estavam ali com ele dentro do bojo do cavalo. Abriram as portas da cidade de Tróia. e entretanto os soldados gregos que ao sinal de súbito silêncio tinham voltado para trás, e em grandes colunas

através das colinas

se haviam aproximado da cidade, sem tendas, sem cavalos, só com as armas na mão, entraram dentro de Tróia!

Só lhes digo: foi a destruição completa desta cidade. Dizem que não ficou pedra sobre pedra...”

Além da gradação e repetição, o recurso sonoro “colunas/colinas”, também pelo fato de estarem digitadas uma embaixo da outra, contribuem, sem dúvida, para dar maior expressividade para a narrativa.

Queremos ressaltar, neste trecho, a presença do narrador, comunicando-se diretamente ao ouvinte/leitor: “Só lhes digo[...]”. Observa-se um narrador que conhece bem a história, pois sabe contar mínimos detalhes como “abriu devagarinho a tal porta [...] espreitou, e não vendo ninguém de guarda saltou para o chão[...]”, como se voltasse no tempo e relatasse algo que viu, mas é só uma impressão, pois no relato final do trecho temos: “Dizem que não ficou pedra sobre pedra...”, aqui confirma-se o posicionamento do narrador que conta o que ouviu dizer ou leu e reproduz ao leitor, bem perto deste, como um contador de história frente ao seu ouvinte.

Podemos considerar a obra *Ulisses* de Maria Alberta Menêres como *objeto novo* segundo a acepção da Prof^a Lúcia Pimentel Góes²⁵¹, como já foi dito anteriormente, pois a linguagem verbal, em tom de conversa com o leitor, o recurso grafotipográfico na apresentação desse texto verbal (bastante inovadora para 1972) e as ilustrações tanto das Edições Afrodite como das Edições Asa proporcionam ao leitor um verdadeiro “*Olhar de descoberta*” que iremos demonstrar e estabelecer na comparação entre as duas edições.

Assim, como dissemos, o recurso grafotipográfico da linguagem verbal é muito expressivo, inclusive o uso das letras em caixa alta intensificando o tom da voz da personagem, observando-se o trecho²⁵²:

“Então ali de repente tentou lembrar-se de um nome
qualquer para enganar o ciclope, um nome qualquer
um nome qualquer
um nome qualquer um nome
qualquer
um nome qualquer
um nome qualquer um nome qualquer um nome qualquer
– mas a aflição era tão grande que não se lembrava de nenhum!
Polifemo começava a ficar irritado, a ficar furioso:
- Então não sabes como te chamas? Como te chamas?
COMO TE CHAMAS? COMO TE CHAMAS???
Ulisses, de cabeça perdida, só lhe soube responder:
- Como me chamo? Como me chamo? Sei lá. Olha,
espera, chamo-me... Ninguém.”

²⁵¹ GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Roberto Melo e Eva Funari. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. Ed. revista, aumentada e renovada. 2.ed., São Paulo, Paulinas, 2003, p.19.

²⁵² MENÉRES, Maria Alberta. Op.Cit., p.32-3.

As repetições bem como a disposição das palavras reiteram as ações das personagens neste ponto da história, primeiro a indecisão de Ulisses quanto a um nome, em segundo lugar, a insistência do ciclope gigante Polifemo em querer saber o nome de Ulisses.

Vários seriam os exemplos de como as ilustrações acompanham o texto verbal, não sendo meramente decorativos, mas dando dinamismo à narração, conforme se nota na passagem²⁵³ abaixo:

O ciclope acordou aos urros, e mais furioso ficou quando percebeu que estava cego! Dava pulos tão grandes que batia com a cabeça no tecto

É pertinente, no nosso estudo, estabelecermos uma comparação com as Edições Asa, neste episódio, pois é flagrante a diferença da ilustração de uma edição para a outra, enquanto a que apresentamos é um desenho muito sugestivo, aproveitamos para destacar, inclusive o desenho anterior que mostra o tronco espetando o único olho do ciclope²⁵⁴.

²⁵³ MENÉRES, Maria Alberta. Op.Cit., p.35.

²⁵⁴ Idem, Ibidem, p.34.

Depois pegaram num tronco de árvore fina que ali encontraram e afiaram-no muito bem na ponta. Nas cinzas da fogueira tornaram essa ponta incandescente. E então, todos à uma, apontando a ponta ardente na direcção do único olho do gigante adormecido, exclamaram UM ... DOIS ... TRÊS! E espetaram o tronco no olho mesmo a meio da testa!

Ação esta, que nas Edições Asa não aparece, sendo que a ilustradora Isabel Lobinho²⁵⁵ interpretou assim:

²⁵⁵ MENÉRES, Maria Alberta. Il. Isabel Lobinho. *Ulisses*. 23.ed., Rio Tinto/Portugal, Asa, 1999, p.30-1.

O colorido da ilustração, bem como a integração desta com o texto verbal são muito motivadoras para o leitor infantil/juvenil, mas não deixamos de mostrar nossa preferência pela primeira edição, pois achamos os desenhos mais simples, por isso mesmo, mais expressivos especialmente para esse público.

A adaptação da *Odisséia* de Homero por Ruth Rocha²⁵⁶ tem uma preocupação em manter-se fiel ao original, em prosa moderna, porém, igualmente como aconteceu com a autora portuguesa, imprimiu-se um tom bem pessoal, na seleção das partes principais, a introdução²⁵⁷ tem o seguinte subtítulo: “Onde se conta o que aconteceu antes que a ‘Odisséia’ começasse”. No princípio²⁵⁸, nota-se o relato de um narrador onisciente, de terceira pessoa, semelhante a um narrador das épocas primevas: “Há muito, muito tempo, havia um grande e poderoso reino cuja capital, Tróia, era uma imensa cidade, fortificada, muito rica e muito poderosa.” Os parágrafos são curtos, justificando bem o tom oral do texto. Há índices revelando que o narrador não está completamente distante do leitor, por lançar perguntas para este²⁵⁹: “Todos os deuses foram convidados./ Todos? / Quase todos.”

A conversa com o leitor também é observada pelas marcas de oralidade do texto²⁶⁰: “Mas, pelo que a gente sabe desse concurso de beleza, ele não se resolveu na base da honestidade. As três deusas não tiveram a menor vergonha de tentar subornar o juiz.”

A obra tem um caráter didático, na medida em que em quase todas as páginas apresentam-se informações sobre os deuses, lugares e palavras-chave. No final²⁶¹ da introdução, reitera-se a intenção de explicar:

²⁵⁶ ROCHA, Ruth. Il. Eduardo Rocha. *Ruth Rocha conta a Odisséia*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2000.

²⁵⁷ Idem, Ibidem, p.7.

²⁵⁸ Idem, Ibidem, p.8.

²⁵⁹ Idem, Ibidem, p.8.

²⁶⁰ Idem, Ibidem, p.9.

²⁶¹ Idem, Ibidem, p.11.

“Helena foi levada de volta a Esparta e cada um dos combatentes gregos voltou para sua terra.

A *Odisséia* é a história da volta de Ulisses, o mais astuto de todos os gregos, para sua ilha de Ítaca, onde era rei.

Ulisses é o nome romano do nosso herói. Na Grécia ele é chamado de Odisseu. Por isso esta história se chama *Odisséia*.”

Há até uma explicação entre parênteses, denunciando esse traço didático, ou a preocupação em esclarecer os jovens leitores, como se verifica nesta passagem²⁶² da história em que a deusa Atena interpela Zeus: “- Por que, ó Zeus, amontoador de nuvens, estás zangado com ele? / (Os deuses falavam assim uns com os outros.)”. Julgamos essa citação entre parênteses desnecessária uma vez que na margem da página anterior já há uma nota informativa²⁶³ sobre essa expressão:

“Amontoador de nuvens.

Epíteto atribuído a Zeus. Epíteto é uma palavra ou frase que define uma pessoa. É muito característico de Homero atribuir vários epítetos aos deuses.”

Além da linguagem fluente, o destaque da obra é o seu projeto gráfico, permitindo uma leitura não linear, ou seja, uma leitura cinestésica, de acordo com a Prof^a Vera Teixeira de Aguiar²⁶⁴: “[...] linguagem que se constrói a partir de uma matéria especial, o movimento, como por exemplo, o gesto. O termo cinestesia vem de *kínesis*, que em grego significa movimento.”

As ilustrações²⁶⁵ também reiteram essa leitura visual e cinestésica, funcionando como *links* de hipertextos. Portanto é uma leitura “em

²⁶² ROCHA, Ruth. Op. Cit., p.15.

²⁶³ Idem, Ibidem, p.14.

²⁶⁴ AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo, UNESP, 2004, p.106.

²⁶⁵ ROCHA, Ruth. Op. Cit., p.8.

movimento”, podemos ler o texto verbal linear, o não verbal e os *links* que estão na margem. O leitor é que determina a sua leitura. Os jovens hoje têm familiaridade com essas várias linguagens simultâneas. Há quadros²⁶⁶, com moldura com motivos gregos, dos deuses ou cenas dos episódios da história, antes dos capítulos, visando apresentar o contexto do que será narrado.

A obra *Ulisses: história para ninar meninos* de Jayro José Xavier, com ilustrações de Cláudia Scatamacchia resgata a personagem do herói grego em forma poética, trazendo para perto dos meninos de hoje e de sempre esse mito que depois da leitura, em especial, de *Ulisses* de Maria Alberta Menêres, os jovens leitores irão calar dentro de si mesmos toda a emoção que esse texto poético traz.

São várias as vozes que falam a todos os meninos, observam-se nessas vozes os adultos passando seus conselhos, experiências aos pequenos e jovens, tudo por inspiração na figura de Ulisses que jamais desistiu de seu intento de voltar à sua terra natal, para reencontrar seu filho e sua fiel esposa, Penélope. Contudo o texto poético de Jayro José Xavier com toda a concisão e carga emotiva das palavras poéticas desperta nos leitores os sentimentos os mais intensos possíveis quanto forem a sua experiência de leitores, pois nesse caso, defendemos a idéia de que o conhecimento da história de Ulisses é imprescindível para que se possa absorver e sensibilizar-se com o texto integrado com as imagens, propondo inúmeras impressões de sentido.

Algumas citações são necessárias para comprovar o que dissemos. No início²⁶⁷:

²⁶⁶ ROCHA, Ruth. Op. Cit., p.57.

²⁶⁷ XAVIER, Jairo José. Il. Claudia Scatamacchia. *Ulisses – história para ninar meninos*. São Paulo, Melhoramentos, 1988, p.9-11.

“ Não, meu filho.

Ulisses não era um Rei,
 Ulisses não era um Príncipe,
 Ulisses/
 era apenas um menino
 que vivia no Encantado
 (ou noutro canto do mundo
 de onde as fadas se foram
 para sempre).”

Insistimos em chamar a atenção para essa voz que fala ao menino (que todos nós já fomos), poderá ser a mãe, ou o pai, ou simplesmente alguém adulto quando quer se dirigir a um menino (ou criança qualquer) e chama-o “meu filho”. Esse alguém “adulto” passa seu conhecimento sobre Ulisses ao menino, esse herói que pode ser qualquer um de nós, aventurando-se a viver nesse “mar de atribulações” do dia-a-dia.

Ainda o eu-poético dirige-se ao leitor com uma pergunta²⁶⁸: “Pensas que Ulisses naufraga/ e morre abraçado ao sonho?”, atestando essa conversa ao interlocutor do texto que somos todos nós.

O testemunho de um velho marinheiro, alguém mais experiente, também comparece no texto, comprovando a idéia do eu-lírico²⁶⁹:

“Conta um velho marinheiro
 que o navio do menino
 todo dia vai a pique
 sob o fogo dos piratas
 mas o menino não morre.

O menino

²⁶⁸ XAVIER, Jairo José. Il. Claudia Scatamacchia. Op. Cit., p.45.

²⁶⁹ Idem, Ibidem, p.47.

(todo menino)
é eterno.”

A ilustração invoca as brincadeiras infantis que simulam guerras e vicissitudes com barquinhos de papel, pipas, ioiôs etc, ficando para sempre dentro de todos os adultos que já foram meninos. A vela de barco dentro dos olhos do menino e seu semblante feliz, confirmam nossa idéia.²⁷⁰

²⁷⁰ XAVIER, Jairo José. Op. Cit., p. 46-7.

7.3 PUXANDO FIOS MÍTICOS: MOIRAS/PARCAS PARA O CONTO DE FADAS *AS TRÊS FIANDEIRAS*

BERNARDINO, Adriana. Il. Getúlio *O tear das moiras*. São Paulo, FTD, s. d. (Coleção Contos da Mitologia)

FRANCHINI, A. S. e SEGANFREDO, Carmen. *As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*. 6.ed., Porto Alegre, L&PM, 2004.

LOSA, Ilse. (Org.) Il. Manuela Bacelar. *Histórias inesquecíveis para crianças*. Lisboa, Livros do Brasil, s.d.

GRIMM, Jacob & GRIMM, Wilhelm. Il. Janusz Grabianki. *Os contos de Grimm*. Trad. Tatiana Belinky. 4.ed., São Paulo, Paulus, 1989.

PADILHA, Viriato. *Histórias do arco da velha..* 2.ed., Rio de Janeiro, Livraria Quaresma, 1946,

REINO INFANTIL. Contos de: Hans Cristian Andersen, Charles Perrault, Jakob Ludwig Karl Grimm e outros. São Paulo, LEP, 1956. vol. 4

DELLA NINA, A (coord.). *Enciclopédia Universal da Fábula*. São Paulo, Editora das Américas, 1956.

VIEIRA, Alice. Il. Armanda Duarte. *As três fiandeiras*. Lisboa, Caminho, 1993.

É importante reconhecer a perpetuação de muitos temas tradicionais em obras contemporâneas para crianças e jovens e como eles estão relacionados com a nossa própria vida. Há inúmeros exemplos em torno dessas simbologias, assim este trabalho propõe-se a “puxar fios” para apresentá-las.

Como já dissemos²⁷¹: “O *fio* estabelece a ligação dos seres com o mundo, também nos sentidos de: continuação, seguimento, correr, mais precisamente no encadeamento das coisas, de acontecimentos, de idéias, de pensamentos. O ato de fiar com roca e fuso, tecer num tear ou bordar com agulha, eram tarefas das déias, divindades encarregadas do destino.” São as Moiras ou Parcas, encarregadas dos destinos dos homens, fiando, medindo e cortando o fio de suas vidas.

As Moiras nos dão, de maneira tríplice, as dimensões do tempo: Passado, Presente e Futuro. São as filhas da Noite, Nix, juntamente com as Erínias e Hespérides e, na concepção de Adam McLean²⁷² estão ligadas com “a proteção das energias primais da vida. [...] As Moiras, por exemplo, agem no mais profundo do inconsciente como impulsos vinculados com a questão dos destino”. O referido autor²⁷³ abre um capítulo nomeado *As Moiras ou Destinos*:

“As três Moiras são a deusa do destino em seu tríplice aspecto. O termo Moira significa ‘parte’, por essa razão, as três Moiras estão associadas com as três fases ou partes da Lua. Filhas da grande deusa tríplice Nix, pertencem ao estrato primordial das divindades. Nem o próprio Zeus podia opor-se aos seus decretos. Eram conhecidas como as Fiandeiras do

²⁷¹ DIAS, Ione Vianna Navajas. *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*. São Paulo, 2001. 157p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, p.66.

²⁷² MCLEAN, Adam. *A deusa tríplice*. Em busca do feminino arquetípico. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, Cultrix, 1989, p.25.

²⁷³ Idem, Ibidem, p.36-7.

Destino, que teciam os dias da vida humana como um fio. O comprimento desse fio era decidido inteiramente por elas. Cloto é a ‘fiandeira’, que porta a roca e tece a trama da vida; Láquesis é a ‘distribuidora’, para quem o fio passa a sair da roca para ser medido; e Átropos é a ‘inevitável’, que corta o fio com sua tesoura.

Em alguns contos, diz-se que elas vivem no Céu, numa caverna ao lado de uma fonte de onde jorra água branca, provavelmente uma referência ao seu caráter lunar.”

Temos, na Mitologia Grega, um exemplo de não aceitação do corte do fio da vida com a intermediação de Apolo, o deus do sol, com as Moiras, conseguindo que estas poupassem Admeto (rei de Feres, na Tessália, marido de Alceste) de morrer, com a condição de que alguém morresse no lugar do rei. Como Admeto não conseguiu ninguém para tamanho sacrifício, sua esposa, Alceste, com admirável abnegação, ofereceu-se como substituta.

A *Enciclopédia Universal da Fábula* com a coordenação de A. Della Nina²⁷⁴ menciona que “Miguel Ângelo compôs um famoso quadro que faz parte da galeria de França e que representa as Parcas com as feições de três velhas fiando o destino dos mortais (fig. 56).”

²⁷⁴ DELLA NINA, A. *Enciclopédia Universal da Fábula*. São Paulo, Editora das Américas, 1956, vol. IV, p.347-8.

**As três Parcas (segundo uma
pintura de Miguel Ângelo, Museu de Florença)**

As características das divindades do destino podem variar de acordo com o artista, como A. Della Nina²⁷⁵ apresenta:

“[...] Rubens, na série de quadros do Louvre sobre Maria de Médicis, começa por mostrar as três Parcas sob a forma de jovens bem gordas, as quais, sentadas nas nuvens, estão ocupadas em fiar o destino da rainha. Júpiter e Juno testemunharam com sua presença o interesse que têm na jovem princesa que vai nascer. (fig. 57).”

²⁷⁵ DELLA NINA, A. Op.Cit., vol. IV, p.347-9.

As Parcas (segundo o quadro de Rubens, museu do Louvre)

Segue-se mais uma representação das Parcas sob a Coordenação de A. Della Nina²⁷⁶:

“O escultor Debay representou as Parcas com as feições de três jovens, num grupo cujo modelo figurou no salão de 1827. Cloto, coroada de frutos, para indicar a abundância que o homem sabe lograr pelo trabalho durante a vida, ocupa o meio do grupo. Tem nas mãos o fio da existência de um mortal que a inexorável Átropos, coroada de ciprestes, se apresta a cortar. À esquerda, está Láquesis que preside o nascimento: acaba de verter na urna do Destino a bola indicativa do ser que deve

²⁷⁶ DELLA NINA, A. Op. Cit., vol. IV, p.348-50.

passar na terra alguns instantes, de que ela traçará o curso na esfera (fig. 58).”

Fig. 58 — As três Parcas (segundo um grupo de Debay).

A obra *O tear das Moiras* texto de Adriana Bernardino²⁷⁷, da Coleção Contos da Mitologia, apresenta aos seus leitores, especialmente

crianças e jovens, uma edição muito bem ilustrada e um texto fluente, com explicações sobre as personagens, à medida em que surgem na narrativa.

²⁷⁷ BERNARDINO, Adriana. Il. Getúlio *O tear das moiras*. São Paulo, FTD, s. d. (Coleção Contos da Mitologia)

Há uma clara intenção em preparar o leitor para aquilo que vai ser contado, conforme se verifica no texto de abertura da obra²⁷⁸ dessa coleção:

“Há muito, muito tempo atrás, muito antes ainda de Jesus Cristo nascer, os habitantes da Grécia Antiga acreditavam na existência de vários deuses e divindades que teriam sido criados pelo universo.

Desde então, os povos passaram a cultuar estes deuses, pois acreditavam que eram muito poderosos e responsáveis por toda forma de vida. E como eles tinham um humor muito instável - ora justos, ora vingativos - , as pessoas faziam várias oferendas como sacrificar animais, organizar festas e competições e tudo o mais que pudesse conquistar a simpatia dos deuses para, assim, obter graças e proteção.

Foi dessa crença que resultaram as mais fantásticas histórias já criadas pela imaginação humana e que compuseram a Mitologia Grega.

Você conhecerá este fascinante universo onde a curiosidade e a fantasia o levarão a inesquecíveis aventuras.”

O livro traz uma linguagem muito acessível, especialmente nos diálogos que parecem estar acontecendo nos dias de hoje. O leitor acompanha esses diálogos das personagens no decorrer da narrativa, “vivendo” as aventuras, tanto pelo texto verbal quanto pelas ilustrações. Contudo este livro apresenta diferenças de outras obras mitológicas que trazem o episódio de Admeto e Alceste, pois apresenta esta morrendo no lugar do seu amado, Admeto, sendo picada por uma serpente (como um castigo de Ártemis, irmã de Apolo), indo para o mundo inferior onde Perséfone, deusa dos infernos, ficou sensibilizada com tão linda prova de amor e conduziu Alceste para o mundo dos vivos.

²⁷⁸ BERNARDINO, Adriana. Il. Getúlio. Op. Cit., p.1.

Em todas as outras versões que pesquisamos é o herói Hércules que impede a chegada da Morte para Alceste.

Na obra, *As 100 melhores histórias da Mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana* de A. S. Franchini e Carmen Seganfredo²⁷⁹ que consta no Módulo do PNLD -2005: Clássicos para 7^{as} e 8^{as} séries (Anexo A), o final é semelhante à obra anterior, o herói Hércules salva Admeto da Morte, os mitos não são contados de forma acadêmica, os diálogos são fluentes, portanto a linguagem é muito acessível ao público jovem. Esta informação vem na quarta de capa²⁸⁰:

“A Guerra de Tróia. Os Doze Trabalhos de Hércules. A história de amor de Cupido e Psiquê. A desgraça de Édipo. O retorno de Ulisses a Ítaca.

As maiores batalhas do mundo antigo, o nascimento dos mais célebres heróis de então, os principais episódios envolvendo deuses e deusas do Olimpo, mortais, imortais, monstros e bestas são aqui relatados na sua forma original: com vigor da ficção. Nas cem histórias que compõem este livro, as forças da natureza tomam vida, forma-se o Universo, nasce o homem, surgem os animais e explicam-se, segundo a ótica mágica da mitologia greco-romana, os primórdios da existência e da história da humanidade. Os mitos não são mitos, mas personagens vívidos e de carne e osso, que pensam, sentem e amam – tudo isso contado numa prosa acessível – e que compõem o berço da cultura.”

²⁷⁹ FRANCHINI, A. S. e SEGANFREDO, Carmen. *As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*. 6.ed., Porto Alegre, L&PM, 2004.

²⁸⁰ Idem, Ibidem, quarta de capa.

Nessa narrativa, as três Parcas são apresentadas como as deusas da morte, somente Átropos²⁸¹ se manifesta:

“Súplicas e lágrimas, porém, jamais comoveram as três soturnas mensageiras da Morte. Átropos, uma das Parcas, puxou do seio o novelo que marcava os dias de vida que ainda restavam para Admeto. Havia nele somente um restinho de fio.

– Eis o pequeno fio de vida que ainda lhe resta – disse a Parca, empunhando já a sua enorme tesoura, pronta para cortá-lo.

Admeto, aterrado, reuniu suas últimas forças e lançou-se de joelhos diante das três irmãs fatais:

– Por favor, por tudo o que é mais sagrado, deixem-me continuar a viver.

Apolo, o deus predileto de Admeto, assistia à dor de seu devoto e decidiu interceder a seu favor diante das implacáveis irmãs, conseguindo que elas desistissem de seu objetivo mediante um compromisso.”

O diálogo ágil, colabora para com o leitor jovem que acompanha o desenrolar das ações das personagens com facilidade, até visualizando a cena, pois o narrador não deixa de caracterizar as personagens, através de adjetivos: “soturnas”, “aterrado”, “fatais”, “predileto”, “implacáveis”.

No final do livro, há um glossário das personagens bem completo que funcionam como *links* para as consultas nas eventuais dúvidas sobre as personagens. Desse glossário, retiramos as seguintes informações sobre a Morte²⁸² que aparece no final da narrativa:

²⁸¹ FRANCHINI, A. S. e SEGANFREDO, Carmen. Op. Cit., p.91.

²⁸² Idem, Ibidem, p.456.

“**MORTE:** Tanatos, para os gregos, irmã do Sono e filha da Noite. Tinha o coração de ferro e as entranhas de bronze. Hércules venceu-a num duelo, para resgatar Alceste de suas garras. Diz-se que Sísifo também ludibriou-a, quando esta veio buscá-lo.”

Muitos mestres especialistas em Mitologia greco-romana podem estranhar esses diálogos fortes com uma linguagem tão atualizada, contestando que há um exagero, por exemplo²⁸³: “– Afaste-se! Alceste está sob minha guarda./ – Vim buscá-la, mortal atrevido, conforme me ordenou Plutão, o deus dos infernos – disse a Morte, agitando as grandes asas negras.”

Defendemos que a obra atinge seu primordial objetivo: fazer com que o jovem conheça as narrativas mitológicas, possibilitando a este uma leitura com certa autonomia.

Quanto à passagem do mito das Moiras para o conto de fadas, vamos encontrá-lo em várias partes do mundo. Segundo Von Ulf Diederichs, autor da obra *Who's who im Märchen*²⁸⁴ que apresenta somente personagens dos contos tradicionais infantis e juvenis, no item “As três fiandeiras” (tradução nossa), as sobrenaturais auxiliares de fiandeira, três feias velhas, são encontradas em todas as coleções clássicas de contos de fadas escandinavos. Jacob Grimm pressupôs que naquelas mãezinhas e comadres (“in jenen Mütterchen und Muhmen”) houvesse ainda a idéia viva das três Nornas (da mitologia nórdico-germânica).

Já no “Aventureiro Pote da Felicidade” (“Abentheuerlichem Glückstopf” - 1669) de Johannes Practorius, fala-se de uma fiandeira preguiçosa, tida pela mãe como bastante aplicada e produtiva, atraindo de pronto um pretendente que lhe

²⁸³ FRANCHINI, A. S. e SEGANFREDO, Carmen. Op. Cit., p.94.

²⁸⁴ DIEDERICHS, Von Ulf. *Who's who im Märchen*, München, Dtv, 1995, p.81-82.

traz uma grande provisão de linho, colocando a noiva em sério embaraço. Três velhas mulheres aparecem na janela, uma tão larga de tanto sentar que não consegue passar pela porta; outra com um nariz monstruoso; a terceira com um polegar muito grande. Elas prometem fiar o fardo todo mediante um compromisso: que elas sejam reconhecidas como primas e convidadas na comemoração das bodas. Assim acontece, e quando o noivo pergunta à sua noiva a razão de ter parentas fisicamente tão desagradáveis, ela explica que suas primas acabaram desta forma por tanto fiar. Imediatamente a noiva ficou liberada desta tarefa.

No conto de Grimm *As três fiandeiras* (1819) há uma preguiçosa fiandeira e por essa razão a mãe lhe batia: a filha chorava muito alto, justamente quando a Rainha passava diante da casa e perguntou o motivo do choro. A mãe envergonhada, mentiu ao dizer que não conseguia fazer a filha parar de fiar. A rainha-mãe prometeu que se a moça fiasse três quartos cheios de linho, teria o dote para se casar com seu filho, o Príncipe. Somente no terceiro dia, quando já quase tomada pelo desespero, apareceram as três mulheres à janela. Elas trabalharam prática e cooperativamente: uma puxava o fio e pisava na roda, a outra tecia o fio, a terceira o torcia e o transformava em fina linha.

O próprio noivo perguntou pelo motivo de suas aparências e cada uma lhe explicou: o pé largo (grande) vinha do pisar, o lábio caído do lambar, o polegar largo de torcer o fio.

Na versão sueca de Hylltén-Cavallius (1844) aparecem as três mãezinhas sucessivamente para a ação. A sua suposta doença profissional já transparece nos seus nomes: Storfota-mor (aquela de pé grande), Storgumpa-mor (aquela de assento largo), Stortumma-mor (aquela de polegar grande).

No Brasil, vamos encontrar esse conto na obra *Histórias do arco da velha*²⁸⁵ que foi consultada na Biblioteca infanto-juvenil Monteiro Lobato de

²⁸⁵ PADILHA, Viriato. *Histórias do arco da velha*. 2.ed., Rio de Janeiro, Livraria Quaresma, 1946, p.71-5.

onde foi retirado o conto (Vide Anexo F). A rapariga recebe o nome de Rosália e sua mãe é tia Rita. Da mesma forma há a violência ao espancar a filha e a mentira por parte da mãe. Vamos destacar o que disse a rainha²⁸⁶ “– Nada me agrada mais que a roca, e o barulho da fiandeira me encanta. Dá-me tua filha. Levá-la-ei para o palácio onde tenho linho em quantidade e assim, poderá ela fiar quanto quiser.” Verifica-se a peculiaridade desse som da roca de fiar nas várias versões.

Uma versão portuguesa do conto *As três fiandeiras* dos Irmãos Grimm está contida na obra *Histórias inesquecíveis para crianças*²⁸⁷ seleção de Ilse Losa, sendo que o conto foi traduzido para o português por Maria Cristina de Araújo (Vide Anexo G). A personagem é apresentada como uma rapariga preguiçosa. Transcrevemos a fala da rainha²⁸⁸: “– Nada ouço com mais prazer do que o trabalho de fiar e só estou satisfeita quando sinto o andar das rodas. Dai-me a vossa filha, que ela venha comigo para o castelo; tenho linho bastante, ela poderá fiar o que quiser.”

Na obra *Os contos de Grimm*²⁸⁹, a consagrada escritora Tatiana Belinky traduziu-os diretamente do alemão, contudo, em relação ao conto *As três fiandeiras*, observa-se que é semelhante à tradução portuguesa (de Maria Cristina de Araújo), porque não nomeia as personagens, igual ao original dos Grimm. Alguns termos a nossa autora também substituiu, por exemplo: “rapariga” na versão portuguesa, “moça” na versão brasileira. É interessante salientar a expressividade do texto da conhecida escritora, pois no trecho do discurso da rainha, temos²⁹⁰: “Não há nada de que eu goste mais do que ouvir fiar, e nada me dá mais prazer que o ronronar das rodas da roca”. O termo “ronronar” apresenta uma onomatopéia, que também aparece na versão para o inglês da obra

²⁸⁶ PADILHA, Viriato. Op. Cit., p.71.

²⁸⁷ LOSA, Ilse. (Org.) Il. Manuela Bacelar. *Histórias inesquecíveis para crianças*. Lisboa, Livros do Brasil, s.d. p.11-5.

²⁸⁸ Idem, Ibidem, p.11.

²⁸⁹ GRIMM, Jacob & GRIMM, Wilhelm. Il. Janusz Grabianki. *Os contos de Grimm*. Trad. Tatiana Belinky. 4.ed. São Paulo, Paulus, 1989, p.158-160..

²⁹⁰ Idem, Ibidem, p.158.

*Wordsworth children's classics*²⁹¹: “I like nothing better than the sound of the spinning-wheel, and always feel happy when I hear its humming”, o termo “humming” é que apresenta a onomatopéia e significa: zumbindo, zunindo, sussurrando.

O choro da moça durante três dias, além da idéia de sofrimento, tristeza e recusa de fiar, o mais importante é que através dele vem a ajuda, o auxílio das fiandeiras, mesmo com horrível aspecto, são três fadas velhas bondosas, libertando lindas meninas da tarefa odiosa de fiar, ainda mais sendo uma atividade contra a vontade, imposta pela sociedade da época.

A rainha-mãe, supervalorizando a ação de fiar, comprova o tradicional costume feminino de fiar, como se fosse uma missão obrigatória e a negação dessa atividade seria uma marginalização da mulher, uma espécie de condenação de preguiçosa, esta sempre mal vista.

Tal é a estima à mulher fiandeira, diligente e prendada que é dote suficiente para se casar com o príncipe. Isso confirma a importância dada ao legado de fiar de geração em geração, de mulher para mulher. A rainha-mãe, com toda certeza, já estaria preocupada de que essa função fosse feita por uma diligente sucessora do trono. A prova de fiar imposta à moça, também tem íntima relação com os rituais antes do matrimônio, marca da maioria dos contos populares.

Outro motivo muito comum dos contos de fadas é a reiteração do número três, a começar do título do conto em conformidade com a Prof^a Dr^a Nelly Novaes Coelho²⁹²: “A repetição dos números três e sete é algo notável nas histórias maravilhosas. Obviamente estarão ligados à simbologia esotérica dos números, que tanta influência teve nas Religiões e Filosofias antigas”.

São vários os exemplos da repetição do número três: “três quartos cheios de linho”, “três séculos para fiar”, “três dias ficou sem mover um dedo”, “no

²⁹¹ GRIMM, Jacob & GRIMM, Wilhelm. *Grimm's fairy tales*. London, Wordsworth, 1995, p. 82.

²⁹² COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil – das origens indo-européia ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. São Paulo, Ática, 1991, p.146.

terceiro dia, chegou a rainha”, “três mulheres”, “são três as perguntas que o noivo faz às fiandeiras”, “são três respostas das velhas”.

A moça ficou livre da odiosa fiação de linho através do temor do príncipe, ao imaginar sua esposa, podendo no futuro tornar-se feia como as velhas fiandeiras. A proibição de exercer essa tarefa foi absoluta. Essa atitude, contraria todos os valores em relação à prendada noiva, concorrendo para transformá-la em uma mulher independente, sem a obrigação de fazer aquilo de que não gosta. Talvez seja esse o motivo principal para que a Prof^a Dr^a Nelly Novaes Coelho classificasse o conto como divertido²⁹³:

“CONTOS DIVERTIDOS: Frederico e Catarina — O
Alfaiate valente — Margarida, a espertalhona — As três
fiandeiras — João, o Felizardo...[...]

Atmosfera geral é ‘aberta’, alegre, tendente ao bom
humor, como atitude aconselhável no viver cotidiano.”

Esse conto pode ser considerado um princípio de libertação da mulher pelo homem, ainda que seja para não perder os seus atrativos físicos estando sujeita à apreciação masculina, mas sem a obrigatoriedade de ser prendada em uma ocupação detestada. É motivo de humor a moça ser excluída dessa tarefa, uma vez que o cumprimento dessa prova era o dote para o casamento com um príncipe, assim ela conseguiria mudar sua condição de plebléia para princesa. Um ideal romântico muito característico dos contos de fadas.

No caso específico da recriação da escritora portuguesa Alice Vieira, em Portugal, o conto ganha um maior valor por causa da tradição, mais arraigada, de mulheres em contato com trabalhos manuais: rendas portuguesas, visto que no Brasil essa tradição é muito regional: no Ceará (mulheres rendeiras) ou no Sul.

²⁹³ COELHO, Nelly Novaes. Op. Cit., nota anterior, p.143.

Mesmo em termos de Brasil, a influência do trabalho da tecelagem manual é totalmente portuguesa.

Alice Vieira²⁹⁴ coloca-se na posição de uma contadora de histórias, resgatando aquele *narrador primordial*, expressão usada pela Prof^a Dr^a Nelly Novaes Coelho²⁹⁵:

“[...] *narrador primordial* (de linhagem homérica ou mítica): aquele que se assume como *testemunho* ou mediador (e não, como inventor) de fatos ou acontecimentos realmente acontecidos, por ele próprio presenciados ou que lhe foram narrados por alguém que os teria vivido ou testemunhado, guardando-os na memória, e transmitido a outros. (É a voz que se faz ouvir nos mitos, lendas, crônicas medievais, livros de linhagem, contos de fada, contos maravilhosos...)”

O foco narrativo é em terceira pessoa, seria a “visão de fora” segundo J. Pouillon²⁹⁶: “o narrador limita-se a descrever os acontecimentos, falando do exterior”. O tom é de oralidade²⁹⁷: “Quando se passou esta história, ao certo, ao certo, ninguém sabe. Mas que se passou assim, ninguém duvida”.

Após o início, apresentado acima, há um espaçamento duplo, como se quisesse separar o discurso do narrador para com seus leitores e a narração da história, que assim principia²⁹⁸: “Numa terra distante vivia Alvabela, com sua mãe, uma mulher muito ambiciosa que, a todo custo, queria casar a filha com o homem mais rico da aldeia”.

²⁹⁴ VIEIRA, Alice. Il. Armanda Duarte. *As três fiandeiras*. Lisboa, Caminho, 1993.

²⁹⁵ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*, nota 246, p.67.

²⁹⁶ LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 6.ed., São Paulo, Ática, 1993, p.20.

²⁹⁷ VIEIRA, Alice. Op. Cit., p.2.

²⁹⁸ Idem, ibidem, p.2.

O nome próprio “Alvabela”, pode não ter sido uma escolha a esmo, pois está relacionado com um conto austríaco “A fada fiandeira”²⁹⁹ (Anexo H) que apresenta o nome da personagem “Clara” relacionado às suas qualidades físicas:

“Numa encosta solitária dos Alpes Austríacos vivia uma pobre família composta do pai, da mãe e de uma filha de treze anos, de nome Clara. Bem que merecia tal nome, pois era uma rapariguita linda, de pele muito alva e de alma cândida, unindo a beleza à bondade. Tinha apenas um defeito — ai dela! — o de ser preguiçosa.”

O enredo é diferente, pois a menina tem treze anos, mas a característica de ser preguiçosa é semelhante aos contos já vistos anteriormente. A coincidência é o momento em que a menina começa a chorar e surge uma mulher para ajudá-la exatamente no trabalho de fiar a meada de lã. As palavras do narrador³⁰⁰ não deixam os leitores em dúvida quanto ao poder mágico dessa mulher piedosa:

“— Não te preocupes — disse a Fada, pois era Fada a bela senhora — e podes ir brincar o tempo que ainda te resta, que eu fiarei em teu lugar.

E tomando a meada, num fôlego a fiou inteiramente.

— Gosto de meninas alegres — prosseguiu — e, de amanhã em diante, cuida de brincar, de rir, de folgar, que eu tratarei da lã.

Dito isso, desapareceu. Desse dia em diante, a Fada chegava sempre à mesma hora e, num instante, preparava a tarefa.”

²⁹⁹ DELLA NINA, A. Op. Cit., vol.XXV, p.37.

³⁰⁰ Idem, Ibidem, p.38.

Quanto à repetição do número três, nesse texto havia três vaquinhas que a menina vigiava no pasto. Mais adiante, no último capítulo deste, iremos relacionar a existência desse animal em outros contos.

O mais interessante é que a menina recebendo tantos elogios, ficava encabulada e, mais tarde, começou ela mesma a fiar, como uma ênfase aos trabalhos manuais que toda mulher deveria exercer³⁰¹: “Quis fiar por si só a meada, e naturalmente com boa vontade conseguiu ficar habilíssima. Venceu dessa forma a preguiça e tornou-se uma jovem laboriosa e perfeita.”

A obra de Alice Vieira não coloca em evidência nenhuma qualidade da moça, nem física, nem psicológica. O defeito de “ser preguiçosa”, motivo central do conto tradicional na intenção didático-moralista, não é apresentado na recriação portuguesa. Só há o discurso da mãe³⁰² para o homem mais rico da aldeia: “— Tão trabalhadora como Alvabela não encontrarás mulher nenhuma — repetia-lhe, para o convencer.” Não se pode deduzir se esse discurso é falso ou verdadeiro, na maioria dos contos, a mãe, com vergonha da filha preguiçosa, diz que ela quer fiar o tempo inteiro, mas há versões em que a moça é trabalhadora, como na versão que consta na *Coleção Reino Infantil*³⁰³ (Anexo I), assim principiando:

“Era uma vez uma jovem muito boa e trabalhadora, que perdera seus pais muito cedo. Fora uma tia avara e rabugenta quem a tomara sob seus cuidados.

Como ela sabia fiar muito bem, disso se aproveitava a malvada, obrigando-a a trabalhar sem descanso para poder acumular muito dinheiro. Por mais diligente que fosse, por mais que trabalhasse, nunca chegava a contentar a tia. A perversa, além de obrigá-la a um trabalho insano, ainda lhe batia amiudadas vezes.”

³⁰¹ DELLA NINA, A. Op. Cit., vol.XXV, p.39.

³⁰² VIEIRA, Alice. Op. Cit., p.2.

³⁰³ REINO INFANTIL. Contos de: Hans Cristian Andersen, Charles Perrault, Jakob Ludwig Karl Grimm e outros. São Paulo, LEP, 1956, vol. 4, p.553.

Na versão moderna da autora portuguesa, a ação de “bater” ou “apanhar” foi retirada do conto, sendo que, em todas as versões, esse motivo chama a atenção da rainha-mãe, devido ao choro alto da moça, apanhando muito. A personagem da realeza não faz parte da recriação de Alice Vieira; nesta a própria mãe oferece em casamento a filha laboriosa ao homem mais rico da aldeia, mesmo este não sendo príncipe, é a oportunidade para uma ascensão social. O dote de ser uma moça trabalhadora, ainda contemporaneamente, é qualidade essencial para o homem. O que chama a atenção é a ambição da mãe³⁰⁴, como revela o narrador: “[...] uma mulher muito ambiciosa que, a todo custo, queria casar a filha com o homem mais rico da aldeia.”

A tarefa de fiar uma grande quantidade de linho como prova de diligência e condição para o casamento continua inalterada, bem como a heroína vendo-se impossibilitada de realizar a tarefa, começa a chorar. Essa é uma razão relevante no conto, pelo qual chega o auxílio, contudo nas versões tradicionais a moça fica chorando por três dias, enquanto, na versão moderna portuguesa, assim que Alvabela começa a chorar, uma velhinha passa pela sua porta e pergunta o porquê do choro³⁰⁵:

“— Por que choras, Alvabela, que os teus olhos parecem fontes?

— Minha mãe mandou-me fiar todo este linho durante a noite, e eu não sou capaz.

— Seca as lágrimas, Alvabela, e dorme em paz. Amanhã encontrarás o trabalho feito. Mas terás de me prometer que, no dia do teu casamento, me chamarás tia três vezes.”

A situação, acima transcrita, acontece por três vezes seguidas, só que diferente das versões tradicionais em que as três fiandeiras aparecem juntas e

³⁰⁴ VIEIRA, Alice. Op. Cit., p.2.

³⁰⁵ Idem, Ibidem, p.4.

fiam por três dias seguidos; na versão portuguesa as três mulheres aparecem separadamente, uma de cada vez e fiam somente à noite. Fica evidente que a narração de Alice Vieira quer enfatizar a ajuda das fiandeiras, até mesmo pelo uso da gradação, pois a primeira velhinha³⁰⁶ interroga: “[...] os teus olhos parecem fontes?”; a segunda velhinha³⁰⁷ interroga “[...] os teus olhos parecem rios?”; a terceira velhinha³⁰⁸ interroga: “[...] os teus olhos parecem mares?”. As três velhas querem ser chamadas de tias, reforçando ainda mais a posição de fadas-madrinha, e não simplesmente primas, como nas versões tradicionais, portanto, o termo “tia” tem maior peso nesta recriação, colocando-as no papel de fadas. O final do conto³⁰⁹, confirma essa idéia, devido ao desaparecimento repentino das fiandeiras, “num passe de mágica”:

“Preparava-se Alvabela para agradecer às velhas o que tinham feito por ela, mas não as encontrou em parte alguma.

Se eram bruxas ou fadas, ao certo, ninguém sabe.

Mas que tudo se passou assim, ninguém duvida.

Sobretudo Alvabela, que, pelo sim pelo não, desde esse dia passou a chamar tia a todas as velhas que encontra no caminho.”

O discurso do narrador, no final do conto, encontra-se perfeitamente integrado à narrativa, sem nenhuma separação, ao contrário do que foi apresentado no início, levando a pensar sobre o papel da contadora-de-estórias. Cada contadora pode contar, mudando termos, retirando algumas situações, acrescentando outras, mas será sempre o mesmo texto primordial em recriação. Estamos diante da Paráfrase.

³⁰⁶ VIEIRA, Alice. Op. Cit., p.4.

³⁰⁷ Idem, Ibidem, p.6.

³⁰⁸ Idem, Ibidem, p.8.

³⁰⁹ Idem, Ibidem, p.14.

Em termos de Crítica Genética, não seria possível aprofundar, pois não temos o manuscrito de Alice Vieira, nem mesmo um pronunciamento da autora para averiguar quais foram as versões lidas ou qual a versão escolhida para fazer a recriação. Contudo pode-se aventar a hipótese de que o prototexto (l' avant-texte)³¹⁰ só pode ser os textos tradicionais que, todos nós tomamos conhecimento na nossa infância, ficam no nosso subconsciente, e como disse Bettelheim³¹¹: “o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida.” Pode ser que, para Alice Vieira, esse conto tenha ficado em sua memória a ponto de recriá-lo e elegê-lo um de seus preferidos. Como fez a escritora Giselda Laporta Nicolelis na conclusão de sua obra *Não pise nos meus sonhos...* Uma interpretação dos contos de fadas do ponto de vista da mulher³¹²:

“Agora — se o leitor ainda me permitir — quero fazer a escolha do meu conto predileto, entre os sete que interpretei. Decididamente, fico com A INTELIGENTE MARGARIDA.

Seria maravilhoso se cada um, abdicando dos medos, das indecisões, dúvidas ou temores, assumisse plenamente sua identidade — e concomitantemente todos os riscos — e, cortado o cordão umbilical de uma vez por todas, pudesse dizer: *Eu cresci!*”

A partir de uma leitura psicanalítica, supondo que “As três fiandeiras” seja um dos contos preferidos de Alice Vieira em conformidade com o depoimento da escritora Giselda Laporta Nicolelis, o conto apresenta uma libertação da mulher na escolha de uma ocupação a qual, para os nossos padrões

³¹⁰ WILLEMART, Philippe. *Universo da criação literária*. São Paulo, EDUSP, 1993, p.16.

³¹¹ BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 3.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p.20-1.

³¹² NICOLELIS, Giselda Laporta. *Não pise nos meus sonhos...* Rio de Janeiro, Record, 1995, p.136-7.

de vida na atualidade, representa uma atividade profissional, uma realização da pessoa.

No ‘capítulo 5’ da obra do Prof. Philippe Willemart “Três contos, três textos: um argumento psicanalítico” é citado o caso de Freud³¹³:

“Freud sempre considerou os clássicos como seus mestres, mas, extremamente ocupado pela elaboração e descoberta do inconsciente, não soube e não teve tempo de ordenar sua admiração pelos artistas, a não ser para confirmar a psicanálise...”

Aprofundando um pouco mais nessa teoria psicanalítica, ficamos com uma indagação sobre o fato de Alice Vieira ter substituído o termo “janela” por “porta”. Retomando o texto tradicional, a moça vendo-se sozinha, logo após a rainha sair dando a recomendação de que começasse imediatamente o trabalho, não sabendo o que fazer e estando muito aflita, foi para a janela. Indica o dicionário de símbolos³¹⁴:

“JANELA — na simbologia, abertura para a passagem da *luz* sobrenatural. [...] A luz que penetra de fora, especialmente do alto, corresponde ao espírito de Deus, enquanto a janela em si é considerada símbolo de Maria (porque não brilha com luz própria, mas com a luz divina).

A simbologia da janela está em conformidade com as versões tradicionais do conto, pois representa a abertura para a ajuda sobrenatural das três fiandeiras, que nesta altura do desenvolvimento desta pesquisa, são consideradas como fadas, auxiliares dotadas de magia, divindades que fiam destinos. A substituição

³¹³ WILLEMART, Philippe. Op.Cit., p.97.

³¹⁴ BIEDERMANN, Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo, Melhoramentos, 1993, p.199-200.

por uma porta causa estranheza a princípio, mas considerando a simbologia do termo, temos³¹⁵:

“PORTA — muitas vezes é o símbolo não apenas do ingresso, mas também do espaço secreto, do poder misterioso que há por detrás dela [...] Em muitas culturas, atravessar uma porta é o símbolo de um rito de passagem de um estágio da vida para o próximo.”

A troca realizada por Alice Vieira foi muito feliz, justificando o rito de passagem da heroína Alvabela, passando de sua condição de filha subjugada pela mãe ambiciosa para esposa de um marido, que a libertou de uma obrigação. Foi através da porta que o auxílio das três mulheres fiandeiras pôde se realizar, conduzindo a protagonista a uma outra condição de vida.

Resta saber um dia, se a autora considerou o significado simbólico dos dois termos e, conscientemente, optou pela porta ou se foi uma escolha inconsciente semelhante ao trabalho da crítica genética, no qual o Prof. Philippe Willemart³¹⁶ esclarece-nos:

“...a palavra ‘texto’, tecido, como Barthes o sublinhou, alinhava já sensações e lembranças [...]

Resumindo: o primeiro texto, as anotações, a correspondência a respeito, a escritura, os acréscimos e o desejo do narrador fazem parte desse entre-dois-mundos, dessa intersecção entre nosso mundo e esse fora-mundo das musas no qual o escritor se transforma progressivamente em autor.

Aceita essa teorização, perguntamo-nos agora como articular esse primeiro texto com a teoria psicanalítica, ou melhor de que modo essas relações entre o primeiro texto, as

³¹⁵ BIEDERMANN, Hans. Op. Cit., p.309-310.

³¹⁶ WILLEMART, Philippe. Op. Cit., p.101.

anotações e a escritura decorrem de um impensado, de um não-sabido (*un non-sensu*) que emergem de um desejo.”

Somente uma pesquisa específica sobre a criação literária, poderia desvendar todo esse mistério em torno da escolha de dados da tradição, revalorizando alguns motivos, renegando outros, incluindo, modificando, portanto recriando as antigas narrativas populares.

A leitura das ilustrações de Armanda Duarte não pode ser desprezada. Há uma mistura de materiais: desenhos coloridos das personagens principais e do mobiliário e objetos da casa: mesa, banco, cadeira, tapete, prato de parede; colagens de tecido e papéis irregularmente rasgados; esboços de desenhos antes do acabamento final, em que primeiro se faz somente com lápis preto, fazendo os contornos, sendo que em alguns são apresentados também com a pintura... Em suma, o projeto gráfico remete à idéia do trabalho manual.

O destaque da ilustração é para a página 14³¹⁷: uma vassoura e três estrelas brancas destacadas num fundo azul, confirmando a relação das três fiandeiras como bruxas ou fadas.

³¹⁷ VIEIRA, Alice. Op. Cit., p.14.

8 OBRAS NAS QUAIS OS AUTORES TRANSFEREM A NARRAÇÃO PARA AS PERSONAGENS

“[...] Se o próprio contador da história estiver *na* história, o autor será dramatizado; suas asserções ganharão peso, pois serão amparadas pela presença do narrador na cena descrita. É a vantagem que se tem; o autor transferiu sua responsabilidade, que agora está onde o leitor a pode ver e medir; a qualidade arbitrária que, a todo momento, se detecta na voz do autor, é disfarçada pela voz do seu representante.”

Percy Lubbock³¹⁸

ROCHA, Natércia. Il. Michele Iacocca. *Um gato sem nome*. Adapt. Lúcia Pimentel Góes. São Paulo, Melhoramentos, 1992.

MACHADO, Ana Maria. Il. Lúcia Brandão. *Do outro mundo*. São Paulo, Ática, 2003.

_____. Il. Marcelo Martins. *Uma vontade louca*. São Paulo, Ática, 1998.

_____. Il. Laurent Cardon. *Amigos secretos*. São Paulo, Ática, 2004.

A obra *Um gato sem nome* da escritora portuguesa Natércia Rocha, com ilustrações de Michele Iacocca, tem uma estrutura de encadeamento com uma narradora-personagem: a menina Claudia, quis virar mosca só para acompanhar os pensamentos dos seus familiares e saber que presentes

³¹⁸ LUBBOCK, Percy. *A técnica da ficção*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, 1976, p.155.

eles lhe dariam, lembrando a figura de Sherazade contando estórias, na classificação da Prof^a Dr^a Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes³¹⁹ “[...] a estrutura labiríntica, ou caixa-de-surpresas, ou ainda estrutura em cadeia em que um fio narrativo condutor liga os fragmentos ao todo.”. A personagem-narradora é quem estabelece todos os “fios” ligando “os fragmentos do todo”; o texto apresenta uma sucessão de personagens contando a estória. O gato toma a palavra logo no início³²⁰ da narrativa:

“Esta é a minha história. Sou um gato, e quando nasci não me puseram nome; puseram-me numa loja.

Esta é a história da menina que queria uma boneca nova.

Esta é a história da senhora que queria um cão.

É também a história do senhor que queria ver o futebol na televisão.

Quem conta tudo é a Cláudia, que queria ser mosca.

A agora, meninos e meninas, prestem atenção!”

Outras personagens também vão tomar a palavra: o cão Choringas, a tartaruga Zoraide, o peixe Ônix cujo relato termina a estória. Exatamente por esse motivo, o saber quem conta a estória, na metade do livro há a seguinte citação³²¹:

“Afim, quem conta a história?

Alto lá! Que conversa é essa? Não ficou combinado que era eu quem contava a história? Não se esqueçam, sou a Cláudia e corro o risco de ganhar um jardim zoológico no dia da minha

³¹⁹ GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Roberto Melo e Eva Funari. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. Ed. revista, aumentada e renovada. 2.ed., São Paulo, Paulinas, 2003, p.81-2.

³²⁰ ROCHA, Natércia. Il. Michele Iacocca *Um gato sem nome*. Adap. Lúcia Pimentel Góes. São Paulo, Melhoramentos, 1992, p.3.

³²¹ Idem, Ibidem, p.16.

festa, quando tudo o que desejo é somente uma BONECA QUE
CANTE E DANÇE ... Essa bicharada toda deve calar o bico!...”

A linguagem verbal amplia-se no recurso grafotipográfico das letras em caixa alta, destacando a ênfase e o alto tom com que a personagem fala, a oralidade aproxima o leitor da narrativa.

A capa é sugestiva, na medida em que todas as personagens estão dentro de um barquinho de papel escrito, navegando nas águas dos pensamentos fluidos de uma criança.

A obra apresenta vários elementos, que são identificados prontamente pela criança: o desejo de transformar-se, os animais de estimação, a atmosfera do sonho, a expectativa do dia do aniversário e muitos outros. Uma obra que pela sua estrutura, separada em episódios, com títulos cada um, facilita a leitura para os leitores iniciantes e levou-nos a notar uma semelhança com narrativas encadeadas por um *fio condutor*.

Em *Do outro mundo* de Ana Maria Machado o narrador-personagem é Mariano, um adolescente, que junto com seu amigo Léo, Elisa, irmã deste, Terê e Rosário (do outro “mundo” da época da abolição da escravidão no Brasil), mas devemos ressaltar não as aventuras vividas por essa turma, nem o mistério que vai ser contado e, sim, a forma como a estória será narrada, através de Mariano que depois de participar de tudo o que aconteceu, recebeu a incumbência de Rosário, alma do outro mundo, para escrever o livro, narrando (sob o ponto de vista dele) toda a trama.

O interessante é notar que Mariano nunca escreveu um livro antes, não gostava de escrever, não sabia nem começar a estória. Aqui temos um gancho garantido com os jovens leitores, especialmente os meninos preguiçosos para ler, somando sua posição de não terem jeito, ou aptidão

para escreverem. Sem dúvida um estímulo para esse público, uma obra que atrai o leitor logo no início³²²:

“Você me desculpe. E, por favor, tenha um pouco de paciência. Eu não entendo nada disso. Só estou aqui escrevendo – ou tentando escrever – porque assumi um compromisso. Mais até do que isso: fiz uma promessa solene, um juramento muito importante.

E sei que tenho que cumprir.

Para começar, não sei começar. E não garanto se vou saber acabar. Mas isso só vamos ver depois. Quando chegar a hora. Por enquanto, tenho é que começar de uma vez.

Na certa o melhor jeito é assim. Como se estivesse conversando, e fosse contar alguma coisa para os amigos. Mas nem sei se é para um amigo só ou para uma porção de gente. Se peço desculpas a você ou a vocês. Seja como for, peço. Desculpas, quer dizer. E explico que não sou muito acostumado com livros. Nisso sou muito diferente da Elisa, irmã do meu amigo Léo – tudo gente que você já vai conhecer daqui a pouco.

Mas o caso é que nunca tive a menor paciência para ficar lendo, sempre achei uma chateação e uma canseira ficar olhando aquele monte de palavra enfileirada numa página, aquele monte de página colada dentro de uma capa, tudo encarando a gente com jeito de quem diz: ‘Como é? Olha que se não começar logo, não vai dar tempo, e o teste é na quarta-feira...’

No colégio, se pudesse não lia mesmo. Perguntava a um colega como era a história, embromava um pouco, e pronto, me virava de qualquer jeito na hora da prova. Sempre soube que não vou mesmo precisar dessas coisas. Vou estudar informática. Me amarro em computador. Números. O mundo do futuro. Profissão que dá dinheiro. Um dia ainda vou ganhar muita

³²² MACHADO, Ana Maria. Il. Lúcia Brandão. *Do outro mundo*. São Paulo, Ática, 2003, p.11-2.

grana. E com certeza não vou precisar de livro pra isso. Pelo menos era o que eu sempre achei, agora já começo a duvidar.

Enfim, estou só querendo lhe dizer que não sou muito chegado a esse negócio de contar história. Mas o escolhido fui eu, e não tem jeito. Ainda mais uma escolha dessas, que vem de séculos atrás. De outro tempo. De outra vida. Ou de outro mundo, nem sei direito.

Bom, mas isso eu ainda vou contar. É o final do mistério. E ainda nem falei como ele começou.

Primeiro me apresento. Meu nome é Mariano.[...]"

Nesta obra de Ana Maria Machado temos o leitor explícito ou *autodiegético*, denominação usada por Genette³²³, assim a narração é feita em primeira pessoa por um narrador-personagem que vivenciou todas as ações e, depois de tê-las vivido, conta-nos a estória. Um trecho³²⁴ para comprovar o que dissemos:

“Pronto, viram só? Sobrou para mim de novo. Não só eu tinha que escrever porque estava escravo de uma promessa feita a um fantasma (como não expliquei direito mas você já deve ter entendido a essa altura), mas ainda tinha que mostrar o que escrevesse a uma senhora, avó dos outros... Ai, meu Deus! Me meto em cada uma...

Por isso é que fiquei meses na frente do computador, lembrando disso tudo, e vendo como poderia ser a melhor maneira de contar. Todo dia escrevia um pouquinho. Primeiro estava tudo seguido. Emendado, uma coisa só, feito uma redação comprida. Quando mostrei a meus amigos, eles acharam que devia ser mais como um livro, ter uns capítulos, uns títulos pelo meio, essas coisas. Até ilustração, que o Léo se encarregou

³²³ GENETTE, Gerard. Apud, REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo, Ática, 1988, p.118.

³²⁴ MACHADO, Ana Maria. Il. Lúcia Brandão. *Do outro mundo.*, p.115.

de fazer. E a Elisa quase escreveu o livro de novo, de tanto palpite. Para ficar mais interessante.”

A obra dialoga com este leitor real (ou virtual?) dessa maneira o atrai mais pela maneira como narra do que pelo conteúdo a ser narrado, confirmando as palavras da Prof^a Nelly³²⁵. O leitor jovem identifica-se com esse adolescente-narrador que tem um desafio a cumprir: escrever um livro.

Mariano é o narrador *testemunho*, segundo a Prof^a Nelly³²⁶, conta acontecimentos que presenciou, mas nesse caso é mais, pois o narrador-personagem, realmente participou ativamente dos acontecimentos e faz o papel de escritor. A grande peculiaridade no ato de contar são as grandes interferências pessoais durante a narrativa, dirigindo-se ao leitor. É a *intrusão do narrador*³²⁷, apresentando comentários pessoais, dirigindo-se ao leitor, como no exemplo³²⁸:

“Mas isso é comentário meu. Desculpe, não devia me meter. Mas é que eu estou me desviando, querendo ver se adio o que vem por aí. O que eu não quero contar, o que eu prometi contar, o que não dá para contar.”

A voz direta do narrador dialogando com o leitor é extremamente positiva, pois chama a atenção deste para “dentro da estória”. Uma atividade muito importante seria comparar esse tipo de estilo de narrar com outros autores. O professor poderia oferecer aos seus jovens alunos a leitura de alguns trechos do nosso célebre Machado de Assis, cujas obras revelam intrusões do narrador.

³²⁵ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo, Peirópolis, 2000, p.154.

³²⁶ Idem, *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000, p.67.

³²⁷ REIS, Carlos & Ana Cristina M. Op. Cit., p.259.

³²⁸ MACHADO, Ana Maria. Il. Lúcia Brandão. *Do outro mundo*., p.88.

Outra obra da mesma autora que transfere a missão para uma personagem de contar a estória é *Uma vontade louca*³²⁹. Marcos, um adolescente, o qual está concluindo o Ensino Fundamental, relata o relacionamento de sua irmã, Mariana, que adora unicórnios, e Jorge, melhor amigo do narrador-personagem, muito racional, tem interesse científico por dinossauros.

A divisão dos capítulos já chama a atenção do leitor, pois começa no capítulo 0,5, seguindo-se sempre de uma explicação sobre o capítulo para quem lê, ao invés de um mero título ³³⁰ “0,5 / Tão pequenininho que nem merece um número inteiro só para ele”

Queremos apresentar esse capítulo³³¹ na íntegra para que fique bem em evidência esse intenso diálogo direto entre o narrador e o leitor, ou o “narratário interpelado” como cita Vincent Jouve³³², chamado a participar da narrativa:

“Uma vontade louca.

História de um encontro impossível.

O Unicórnio e o Dinossauro.

Este livro podia ter esses títulos todos. E outros mais. Muitos livros podem. Mas neste mando eu, que sou eu quem conta a história. Ou, pelo menos, uma parte dela, porque depois vou precisar de ajuda, como você vai ficar sabendo.

Mas na parte em que eu mando, fiquei com vontade de deixar você escolher sozinho. Ou inventar outro título. Muita vontade mesmo. Uma vontade louca.

Eu não consigo decidir. Não consigo mesmo. É que curto muito unicórnios. E tenho a maior curiosidade por dinossauros. Podia falar deles logo, bem no título do livro.

³²⁹ MACHADO, Ana Maria. Il. Marcelo Martins. *Uma vontade louca*. São Paulo, Ática, 1998.

³³⁰ Idem, Ibidem, p.7.

³³¹ Idem, Ibidem, p.7-8.

³³² JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo, UNESP, 2002, p.41.

Mas acho que ainda gosto mais de encontros impossíveis. Não sei bem por quê. Se é porque são encontros, ou porque são impossíveis.

E adoro vontades loucas. Mais que tudo, talvez. Por isso, fico com esta. UMA VONTADE LOUCA. Pode ser um bom título. Para qualquer coisa que valha a pena na vida da gente. É, fico com este. Mas você pode escolher o seu. Como quiser. Deixo até um espaço para você preencher.

E sigo adiante com a história.”

Nesta abordagem de sentir a presença do narrador, ao mesmo tempo personagem, aproximar-se tão intimamente do leitor, revela uma profunda cumplicidade, pois o narrador conta a sua dificuldade em escrever, ou melhor, explica todo o seu processo de criação, o que se constata pelo segundo capítulo³³³, sendo que cada um é seguido de um subtítulo esclarecedor sobre o que vai ser narrado:

“2

Porque 1,5, fica muito complicado

E é melhor acertar logo

Para não ficar o livro todo

Com este problema

Nunca me meti a escrever um livro ou contar uma história inteira antes, assim, escritinha, sem poder faltar nada, com tudo encadeado, explicando o que vem depois, ou lembrando alguma coisa que houve antes e fez outra acontecer mais tarde. Para dizer a verdade, esta já é a sétima tentativa que eu faço para esta história aqui. E não adianta dizer que sete é conta de mentiroso, porque, se eu fosse mentir, botava logo umas dez. Só que resolvi que desta vez eu vou em frente mesmo

³³³ MACHADO, Ana Maria. Il. Marcelo Martins. Op. Cit., p.9.

(meu professor de Português disse que minhas redações têm muita repetição de *mesmo*, tenho que tomar cuidado). Senão, não saio da largada. E resolvi que desta vez eu conto. Mesmo que seja difícil. Mesmo que você não acredite – eu juro que entendo, eu mesmo acho difícil de acreditar. E eu vi. Desde o começo. E pelos dois lados...”

Nota-se a predominância da função metalingüística da linguagem, o narrador fica centrado no código, ou seja, no próprio ato de escrita. Uma boa reflexão para o professor propor para os alunos, que eles reflitam sobre a própria escrita como esse narrador.

Mais uma peculiaridade da narração de Marcos, que confessa sentir a necessidade de contar a estória não só sob o seu ponto de vista, mas também pelo lado das personagens também, estando disposto a consultá-las, quando necessário, como se verifica no trecho³³⁴:

“[...] Vou contando o que fui vendo e ouvindo. E quando precisar falar mais de um lado do que de outro, das coisas que iam acontecendo ao mesmo tempo, vou pedir a eles mesmos que contem também. E assim você vai ficar sabendo do que eu sabia, de fora, mas também irá conhecendo cada lado. O lado do dinossauro e o do unicórnio [...]”

O diálogo com o leitor é intenso no livro inteiro, é um excelente exemplo de cumplicidade leitor/narrador, o trecho³³⁵ abaixo comprova nossa idéia:

“[...] minha irmã ainda fez uns dois comentários que eu lembro e que têm alguma coisa a ver com a história que eu quero contar.

³³⁴ MACHADO, Ana Maria. Il. Marcelo Martins. Op. Cit., p.10.

³³⁵ Idem, Ibidem, p.103.

Que eu estou contando, aliás, porque ela já está quase chegando ao fim. Para alívio do leitor e para meu grande espanto, porque não pensei que íamos conseguir (íamos, quer dizer, nós dois; eu escrevendo e você lendo). Vai ver, a Dani tem razão, e eu acabo mesmo virando um escritor de verdade. Se trabalhar muito, como ela diz. Porque é escrevendo que a gente aprende a escrever. Mesmo. Isto já deu para ter certeza, a essa altura.”

A obra não deixa de ser um grande estímulo para o jovem leitor, para que este passe pela experiência de escrever. No nosso mundo, é imprescindível comunicar-se, especialmente através da linguagem escrita. Essa atividade pode ser extremamente prazerosa como revela o narrador-personagem:³³⁶

“[...] Passei a limpo o que já tinha escrito, acrescentei uma porção de coisas que não estavam antes e eu só compreendi mais tarde, e estou adorando esta experiência de escrever. É melhor até do que ler. Porque a gente está livre para imaginar o que quiser, do jeito que quiser, não tem nada para impedir nem ninguém para dizer que não pode. Feito passarinho voando no céu ou peixe nadando no mar. Vai para onde quer, o espaço não tem limites.”

A linguagem coloquial é outro motivo para a pronta identificação dos jovens leitores, garantindo a verdadeira interação **texto/ leitor/ narrador**.

³³⁶ MACHADO, Ana Maria. Il. Marcelo Martins. Op. Cit., p.111.

Amigos secretos da mesma autora³³⁷ traz uma aventura inigualável para os leitores jovens, da mesma forma em que estamos “construindo” nossas análises, uma das personagens adolescentes é quem conta a estória que assim começa³³⁸:

“Na verdade, estou cheio de dúvidas. Nem sei se devia estar aqui contando o que aconteceu. Afinal de contas, é um segredo. Meu e dos meus amigos.

Mas a única maneira de pedir ajuda é contar. E a gente está precisando muito de ajuda. Então, não tem outro jeito... Contamos!”

No trecho transcrito, temos vários elementos que já mencionamos em outras obras e que iremos retomar: o narrador em primeira pessoa, uma personagem adolescente, proporcionando uma identificação imediata do leitor, um mistério (segredo) a ser desvendado, *personagem-coletiva* e, por fim, o convite direto para o leitor participar da aventura.

O tema é muito motivador: uma passagem mágica é aberta, quando a personagem Duda, filho de um peão do sítio que fica nos fundos do clubinho, muito atrapalhado com o videocassete, coloca o livro de Monteiro Lobato *A reinações de Narizinho* dentro do aparelho, fazendo, assim, a ligação do mundo dos livros com a turma do “Clube da Árvore”.

É interessante o trabalho de intertextualidade com outras personagens, além do Sítio do Picapau Amarelo, como Peter Pan e Capitão Gancho, Dom Quixote e Sancho Pança, Tom Sawyer e Huckleberry Finn, mas o que mais nos chama a atenção é a conversa com o leitor, ou o modo de narrar, conforme se verifica no trecho³³⁹ a seguir:

³³⁷ MACHADO, Ana Maria. Il. Laurent Cardon. *Amigos secretos*. São Paulo, Ática, 2004.

³³⁸ Idem, *Ibidem*, p.9.

³³⁹ Idem, *Ibidem*, p11.

“Escrever é uma coisa muito complicada para ficar cada um puxando a história para um lado. Tem que ser feito sozinho. (Mas, depois, cada leitor que puxe para onde bem entender. Quem manda na escrita pode ser o escritor, mas, quem manda na leitura é o leitor...)”

Foi flagrante como a escritora parafraseou a forma de Monteiro Lobato escrever, sobretudo nas *Fábulas* em que acrescenta ao final de cada fábula, contada por Dona Benta, os comentários das personagens do sítio, o capítulo final da obra de Ana Maria Machado não é escrito pelo narrador-personagem, mas pelas demais personagens do “Clube da Árvore”.

9 BIOGRAFIAS FICCIONAIS OU OBRAS ESCRITAS EM REFERÊNCIA A PESSOAS FAMOSAS

“A vida humana é uma trama tecida
de bons e de maus fios.”
Shakespeare³⁴⁰

Em nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de consultar uma antiga obra sobre Literatura Infantil da renomada Cecília Meireles³⁴¹ que, diante de uma possível crise dessa literatura, julgava necessário, entre muitas sugestões, a existência de biografias para as crianças lerem:

“Universalizar a Literatura Infantil, dando-lhe um conteúdo que ajude à formação desse ‘humanismo’ de que sentimos tanta falta nas gerações destes últimos tempos...

Organizar grandes antologias, talvez fosse uma contribuição feliz, para colocar as mais belas páginas do mundo ao alcance de todas as crianças.

Biografias de grandes vultos contemporâneos, que atuassem com a força de uma realidade próxima, palpitante, em continuação às vidas ilustres do passado...

As maravilhas da ciência prosseguindo pelo caminho que Verne modestamente iniciou...

Tudo, porém, já está feito, - dir-se-á. De certo modo, é verdade. Mas a crise do livro infantil não é uma crise de carência. Ao contrário, é de abundância. De tudo temos, e, no entanto, a criança cada vez parece menos interessada pela leitura. [...]”

³⁴⁰ SHAKESPEARE, William. In: LEAL, Moraes. *Bíblia da vida: dicionário de citações e provérbios*. 3.ed., Lisboa, Bertrand, s.d.

³⁴¹ MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed., São Paulo, Summus, 1979, p.115.

A citação acima ratifica a importância acerca da leitura de biografias para crianças e jovens, não em linguagem objetiva (referencial) as quais seriam pouco atrativas, mas em linguagem poética, sensibilizando o leitor, pela maneira de contar dados reais (biográficos) através da ficção.

A escritora Sylvia Orthof escreveu várias obras (não exatamente biografias) em alusão a personalidades artísticas, existindo a parte real (obras e feitos) e a parte inventada (a ficção da autora e a ilustração de Tato criada a partir dos quadros e cenários de antigamente: *Doce, doce... e quem comeu regalou-se* (pintor Peter Bruegel); *Cadê a peruca do Mozart* (em homenagem aos 200 anos da morte de Amadeus Mozart); *Tem cavalo no chique* (brincando com a obra de Simone Martini); *Tem graças no Botticelli* (brincando com Sandro Botticelli e sua pintura); *Sonhando com Santos Dumont* (história de Alberto Santos Dumont).

Doce, doce... e quem comeu regalou-se (1987)

Um livro composto a partir da vida de uma personalidade artística. Nesta obra temos o pintor Peter Bruegel (o velho) que Sylvia nos apresenta logo após a página de rosto³⁴²:

“Existem muitos pintores famosos, mas alguns batem mais no coração da gente.

Bruegel (pronuncia-se Broiguel) foi um flamengo que nasceu em 1525, mais ou menos. Não existe certeza absoluta quanto à data ou local exato do seu nascimento, Holanda ou Bélgica. Faleceu em Bruxelas, em 1569.

³⁴² ORTHOF, Sylvia. *Doce, doce... e quem comeu regalou-se!* Il. Tato. São Paulo, FTD, 1988. (Coleção terceiras histórias), p. s/nº.

Tato Gost, ilustrador e pintor, tem muitas manias: Mozart, Paulinho da Viola, Bruegel etc. São autores diferentes, artistas de épocas e costumes tão afastados... mas é isso aí.

Tato é meu marido. Um dia, ele teve a idéia de recriar, para crianças, o universo do velho mestre flamengo. Eu inventei uma história simples, uma história que pusesse em evidência mais a ilustração do que as palavras. Sobre antigos quadros, do fundo da imaginação, surgem novas figuras, novas cenas... e aí está.”

Consta no final a assinatura de Sylvia Orthof, como prova de que ela mesma escreveu o texto, porém os leitores não podem concordar com a denominação “uma história simples”, pois a composição do texto é poética, acompanhando a ilustração a qual a primeira é o quadro do pintor, retratando a cena de uma praça cheia de gente. O destaque foi para cinco meninos vestidos igualmente, brincando na praça de pula-monte ou monta-cavalinho. Tato compôs outras cenas semelhantes, conservando as mesmas cores da cena e da roupa dos meninos, mas é claro sem deixar de transparecer o seu traço tão característico. Texto verbal e visual seguem juntos apresentando as peripécias dos meninos que queriam comer doces, mas o doceiro muito zangado os expulsou. Outro destaque da pintura de Bruegel foi para um balão colorido no céu. Tato concretizou a descida do balão com uma noiva e no banquete das bodas acontece o inusitado, escritora e ilustrador comparecem como personagens tanto na ilustração como no texto verbal³⁴³: “Na farra da comilança/ gato lambe o bigode,/ cada qual come o que pode:/ tortas, bolo, strogonof,/ já passaram para a pança/ de Tato e de Sylvia Orthof.”

³⁴³ ORTHOF, Sylvia. Op. Cit., p. s/nº.

Devido à festa de casamento, o comerciante não conseguiu vender os doces, abaixando o preço e dizendo³⁴⁴:

“Ai, que grande aflição!
Pra me livrar destes doces
vou fazer liquidação.
O creme não compensa, não!
— garante o comerciante.”

A marca lúdica comparece até nessa mudança da expressão “O crime não compensa”, denotando muita criatividade na transformação para “O creme não compensa”. Os cinco meninos riram dizendo³⁴⁵ “Os teus doces, ó doceiro,/ não valem nosso dinheiro!/ — gritam vozes de crianças.” Contudo, quando viram o doceiro fechar as portas muito triste, as crianças ficaram com pena dele e ofereceram bolinhos da festa do casamento³⁴⁶:

“O doceiro, encabulado,
aceita, chora um pouquinho,
dizendo assim, assado:
— Qualquer dia eu dou uns doces...
Ou melhor:
vendo fiado!”

Uma narrativa original a partir de um quadro revelando toda a criatividade da escritora e do ilustrador que comparecem em foto na quarta capa.

³⁴⁴ ORTHOF, Sylvia. Op. Cit., p. s/nº.

³⁴⁵ Idem, Ibidem, p. s/nº.

³⁴⁶ Idem, Ibidem, p. s/nº.

Cadê a peruca do Mozart? (1991)

A quarta capa³⁴⁷ informa o seguinte:

“Em homenagem aos 200 anos da morte de Mozart, Sylvia Orthof e Tato reúnem todo o seu talento para criar uma narrativa musical e alegre, que, mesmo sendo estória, revela traços verdadeiros e cômicos da criança genial que foi Amadeus.”

Uma narrativa em prosa poética sobre o menino Amadeus Mozart contada com toques de humor, cheia de intromissões do narrador, principalmente no trecho em que apresenta a cidade de Salzburg³⁴⁸:

“[...]
(Eu conto sem preconceito
de ensinar, isso não quero!
Pois história só tem graça
quando não tem lero-lero.)
Mas vou pedir um favor
ao Tato, o ilustrador:
mostre Salzburgo pra gente,
ponha o antigo no presente,
desenhe também um sol,
pinte o som de um rouxinol,
pois Mozart é fantasia,
tom e cor e harmonia.[...]”

O livro retrata o episódio da viagem à Paris para Mozart tocar na corte do rei Luís da França. Com a finalidade de mostrar a sintonia desse

³⁴⁷ ORTHOF, Sylvia. Il. Tato. *Cadê a peruca do Mozart?* São Paulo, Paulinas, 1997. (Coleção Lua Nova), quarta capa.

³⁴⁸ Idem, Ibidem, p. s/nº.

gênio musical, há outra intromissão narrativa que vem entre parênteses³⁴⁹:

“(As fadas conhecem os gênios musicantes...)”

Mozart acaba conhecendo a bruxa Miluca, muito desafinada, querendo cantar. Como o compositor dissesse que ela cantava mal, por maldade roubou a peruca do Mozart. Mais uma explicação do narrador é apresentada³⁵⁰:

“Naquele tempo, a moda
era muito diferente:
o tênis não existia,
nem a calça azul de jeans.
O Mozart, quando tocava,
vestia seda e cetins,
por cima da sua cuca
tinha que usar peruca.”

O amigo rouxinol é que traz de volta a peruca. Através de uma narração divertida, mistura de ficção e realidade, o texto retrata a genialidade de um famoso músico desde criança, incentivando o pequeno leitor a conhecer sua verdadeira história e a conhecer a sua música³⁵¹:

“Quem quiser saber do certo,
escute dele um concerto,
leia a história verdadeira.”

As ilustrações de Tato, como sempre completam a leitura, ficando praticamente impossível ler um texto de Sylvia sem um desenho que expresse, também, igual graça.

³⁴⁹ ORTHOF, Sylvia. Op. Cit., p. s/nº.

³⁵⁰ Idem, Ibidem, p. s/nº.

³⁵¹ Idem, Ibidem, p. s/nº.

Tem cavalo no chique: brincando com a pintura de Simone Martini.
(1996)

Em homenagem à pintura de Simone Martini, Sylvia e Tato criaram uma história ilustrada a partir das obras do pintor italiano cuja biografia consta no verso da página de rosto.

Tato procurou retratar o cenário e as personagens de acordo com a época do pintor, contextualizando as famosas telas: “*Madona de Avignon*”, “*Anunciação*” (quadro do anjo Gabriel), “*São Francisco de Assis*” e o motivo central do livro que foi o quadro de “*Guidoriccio da Fogliano*” que tem o cavalo vestido com tecido igual ao do cavaleiro.

A brincadeira com esse detalhe faz o cavalo dizer em “cavalês”³⁵²:

“— Sou cavalo italiano,
pareço um lulu francês!
Não me amarro em tais losangos,
folhinhas verdes, lacinhos,
como os pobres cachorrinhos
enfeitados de madames.
Não aceito tais vexames!”

E o cavalo não concordando que o alfaiate disse estar uma graça, deu um coice respondendo³⁵³:

“— Sou um cavalo decente,
buona gente, italiano! —
Meteu o pé na história,
galopou e foi s’embora!”

³⁵² ORTHOF, Sylvia. Il. Tato. *Tem cavalo no chique: brincando com a pintura de Simone Martini*. São Paulo, FTD, 1996. (Bota história nisso), p. s/nº.

³⁵³ Idem, Ibidem, p. s/nº.

O pintor Simone Martini participando da narrativa como personagem tranqüilizou seu cliente Guidoríccio, dizendo que usaria sua imaginação para pintar o quadro, portanto não precisaria do cavalo. Mas no momento do pagamento, Guidoríccio não quis pagar dizendo³⁵⁴: “Quem pinta o imaginário, recebe em elogios.”

A exímia contadora de estórias encerra a narrativa dialogando com seus leitores (ou ouvintes)³⁵⁵:

“Aqui termina esta história
que nunquinha foi assim.
Um cavalo nunca fala,
só se for fantasiado
na fantasia da escrita.

Quem este *livro* edita,
mande um cheque pra Siena,
de Simone tenha pena
e a arte patrocine.

Pague pra mim a mentira...
e a pintura pro Martini!”

Tem graças no Botticelli: brincando com Sandro Botticelli e sua pintura
(1996)

Seguindo a mesma linha da obra anterior, Sylvia e Tato apresentam uma estória criada a partir dos quadros de Botticelli: lindas madonas, anjos, figuras da mitologia, como *As três graças*, *O nascimento de Vênus*, etc.

³⁵⁴ ORTHOF, Sylvia. Op. Cit., p. s/nº.

³⁵⁵ Idem, Ibidem, p. s/nº.

A abertura dos livros desta série é sempre com um poema em que Sylvia e Tato se inserem tanto ao nível do texto verbal, como no visual, devido à montagem feita com a foto dos dois, no contexto das pinturas.

Sylvia cria um texto poético original, uma mistura de realidade e imaginação, damos destaque às Três Graças³⁵⁶:

“A história se mistura
em brincadeira e ciranda.
Três fadas, lá na floresta,
rodopiando em festa,
rodopiando em festa,
são Três Graças dançarinas,
tão moças, quase meninas!”

Outro ponto fundamental da obra é a deusa Vênus³⁵⁷:

“No meio do mar profundo
uma concha vem, flutua...
Traz Vênus, a fada nua,
formosa Fada do Amor!
Quanto esplendor!”

No final, a autora nos impressiona com a agudeza de seu olhar para a tela de Maria com o menino Jesus, provocando emoção ao leitor³⁵⁸:

“A noite adormeceu,
mais um anjo apareceu,
Jesus Cristinho, com sono,
tem na mão uma romã
e pede para Maria:

³⁵⁶ ORTHOF, Sylvia. Il. Tato. *Tem graças no Botticelli, brincando com Sandro Botticelli e sua pintura*. São Paulo, FTD, 1996. (Bota história nisso), p. s/nº.

³⁵⁷ Idem, Ibidem, p. s/nº.

- Mamãe, conta outra história!
- Meu filho, conto amanhã.”

Sonhando Santos Dumont (1997)

A obra conta a história de Alberto Santos Dumont com uma peculiaridade muito especial: conta a sua história, desde menino³⁵⁹:

“E quando a noite chegava,
o menino ia pra cama,
sonhava ser passarinho,
via Minas lá do alto...
Ai, que belo panorama!”

Depois cresceu e foi para a França, inventou uma mobília de cadeiras muito altas para o seu apartamento³⁶⁰:

“(Isso aconteceu na França.
Nosso Pai da Aviação
foi um adulto criança!)

Era um homem pequenino
que crescia nas alturas.
Quantas aventuras!”

³⁵⁸ ORTHOF, Sylvia. Op. Cit., p. s/nº.

³⁵⁹ Idem. Il. Tato. *Sonhando com Santos Dumont*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1997, p. s/nº.

³⁶⁰ Idem, Ibidem, p. s/nº.

A narrativa prossegue relatando fatos reais, como o vôo do 14 Bis em julho de 1906, em versos³⁶¹: “Foi com este avião/ que nosso Santos Dumont/ virou Pai da Aviação!”

Nos próximos fatos mostrados, quem não conhece a história da Santos Dumont, vai achar que a autora os inventou: o relógio de pulso, sua casa no Morro do Encantado, os degraus com pé direito e pé esquerdo, até o chuveiro, contudo nesta parte, o texto deixa claro que é invenção de Santos Dumont³⁶²:

“O chuveiro é um balde
com água bem esquentada
por aquecedor a álcool,
coisa por ele inventada.”

A musicalidade do texto, a poesia das palavras deixam os leitores sensibilizados com tão doce história, contada com tanto carinho e amor de uma autora sensível³⁶³:

“A casa, a Encantada,
é mimosa, tão bonita!
Em noites enluaradas
ela ronca com um som
de motor de avião.
São os encantos da casa...
sonhando Santos Dumont!”

O final do texto retoma o título *Sonhando Santos Dumont*. O texto de Sylvia na quarta capa apresenta informações preciosas para os leitores

³⁶¹ ORTHOF, Sylvia. Op.Cit., p. s/nº.

³⁶² Idem, Ibidem, p. s/nº.

³⁶³ Idem, Ibidem, p. s/nº.

apreenderem a atmosfera do livro³⁶⁴: “Eu mexo tanto com coisas encantadas, que não pude resistir, e nasceu este SONHO DE SANTOS DUMONT.”

Na página reservada à dedicatória do livro, há uma nota dos Editores³⁶⁵:

“Este livro estava no prelo quando
a linda fonte de alegria e criatividade
que foi Sylvia Orthof alçou vôo
para o mundo encantado.
Foi um extraordinário privilégio
tê-la como amiga e autora.”

As duas últimas páginas trazem uma pequena biografia de Santos Dumont, a fim de orientar os pequenos leitores.

³⁶⁴ ORTHOF, Sylvia. Op. Cit., quarta capa.

³⁶⁵ Idem, Ibidem, p. s/nº.

10 UM EXEMPLO DE INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA: CONTO “O GARI” DE ARLETE NOGUEIRA DA CRUZ ³⁶⁶

“Compreendo que a obra de Proust é, ao menos para mim, a obra de referência, a *mathesis* geral, a *mandala* de toda a cosmogonia literária – como eram as Cartas de Mme de Sévigné para a avó do narrador, os romances de cavalaria para D. Quixote, etc.; isto não quer de modo algum dizer que sou um ‘especialista’ de Proust: Proust, é o que me ocorre, não é o que eu chamo; não é uma ‘autoridade’; é simplesmente *uma lembrança circular*. E é bem isto o **intertexto**: a impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida.”

Roland Barthes³⁶⁷

Uma parte desta análise foi apresentada em um Trabalho de Conclusão do Projeto *Ler e Viver*, oferecido pela CENP aos professores de Ensino Fundamental e Médio das Escolas Públicas Estaduais de Estado de São Paulo.

O trabalho com o título *A leitura de Intertextos* teve como objetivo principal promover a leitura do texto literário, no caso o conto “O gari” de Arlete Nogueira da Cruz, em “diálogo” com outros textos, ou melhor, a intertextualidade como prática de leitura.

População envolvida: professores de Língua Portuguesa que participaram neste trabalho: Agnaldo Vicente de Paula, Dalva Correia

³⁶⁶ CRUZ, Arlete Nogueira da. *Contos inocentes*. Rio de Janeiro, Imago, 2000, p.42-4.

³⁶⁷ BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 4. ed., São Paulo, Perspectiva, 1996, p.49.

Galvão e Ione Vianna Navajas Dias, e alunos desde a 7. série do Ensino Fundamental até a 3. série do Ensino Médio.

A nossa proposta foi de uma prática de leitura que remeta, constantemente, a outros textos, anteriores ou simultâneos, que estão presentes naquele que temos para análise. A escolha do tema e tipo de texto (conto de fadas) deveu-se ao fato desses contos provocarem identificações em leitores de todas as idades, sobretudo aos jovens, podendo agradar desde os alunos de 5. série até os da 3. série do Ensino Médio.

Achamos pertinente retomar alguns conceitos sobre a **INTERTEXTUALIDADE**³⁶⁸, assunto de um capítulo em nosso trabalho de Mestrado, uma vez que estamos enfatizando esse conjunto de alusões que um texto faz a outros textos.

Segundo o Prof. Dr. Samir Meserani³⁶⁹ “*Intertextualidade* é uma expressão do léxico atual da Teoria da Literatura, criada pela semioticista Júlia Kristeva, para designar o fenômeno da relação dialógica entre textos.” O Prof. Meserani cita Laurent Jenny³⁷⁰ que “distingue dois tipos de *intertextualidade: implícita e explícita*”, a primeira de que todo texto “se inscreve na história dos textos antecedentes da sua série ou sistema” e a segunda “não só condiciona o uso do código, como também está explicitamente presente ao nível do conteúdo formal da obra”.

Uma citação que sempre preferimos é a de Barthes³⁷¹ “Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele”. Assim, no conto de Arlete Nogueira da Cruz podemos fazer a leitura de outros textos.

³⁶⁸ DIAS, Ione Vianna Navajas. *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*. São Paulo, 2001. 157p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, p.87-8.

³⁶⁹ MESERANI, Samir. *O intertexto escolar*. São Paulo, Cortez, 1995, p.63-4.

³⁷⁰ JENNY, LAURENT. Apud MESERANI, Samir. Op. Cit., p.72-4.

³⁷¹ BARTHES. Apud GUILLÉN, C., in: NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo, Edusp, 1997, p.165.

Outra citação essencial é a de Kristeva³⁷²: “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto.” Como leitores de contos de fadas e tomando como base as palavras da semioticista, tentaremos demonstrar que houve um processo de “absorção” do conto da Tradição Universal (“Cinderela ou o sapatinho de vidro”, “A Gata Borralheira”) e resultando em outro texto que permite a leitura de intertextos, ou seja, do conjunto de textos que se aproximam daquele e dos textos os quais temos na memória.

As nossas justificativas para o projeto ficaram em torno dos contos de fadas pois, uma vez que os alunos já têm bastante familiaridade com esse gênero, consideramos oportuna a atividade de leitura intertextual por ser um procedimento indispensável à investigação das relações entre os diversos textos. Os contos de fadas, além de trabalharem o universo da imaginação/fantasia, sugerem profundas reflexões a respeito do comportamento humano.

Quanto aos objetivos da aprendizagem ressaltamos que as atividades de leituras intertextuais colaboram para a ampliação do conhecimento de mundo do aluno, o que irá favorecê-lo em novas releituras de outros textos, possibilitando o trabalho de compreensão e interpretação, a fim de que o educando reflita sobre esse processo de intertextualidade presente nos textos.

Outros objetivos das estratégias de leitura foram: localização de informações explícitas e implícitas; estabelecer relações entre as partes de um texto; comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às idéias e forma; seleção das idéias que interessam à atividade; levantamento das hipóteses a partir do que foi lido; inferências e mensagens sugeridas pelo texto lido; ler para buscar informações; ler para se divertir/sonhar. Também o trabalho de utilizar o computador como fonte de informações

³⁷² KRISTEVA, Júlia. Apud NITRINI, Sandra. Op. cit., p.161.

para pesquisas didáticas e culturais, visto que o aluno precisa lidar com a abundância de informações disponíveis na Internet.

Não podemos deixar de mencionar que o projeto “Tecendo Leituras” (Vide Anexo D) influenciou muito a nossa prática, pois as orientações didáticas: ANTES DA LEITURA, DURANTE A LEITURA E DEPOIS DA LEITURA, foram seguidas.

ANTES DA LEITURA, no propósito de “ativar” os conhecimentos prévios em relação ao assunto/conteúdo tratado, por meio de uma atividade problematizadora, contextualizada e que despertasse o interesse dos alunos, a partir da foto de um gari (Anexo L), algumas perguntas aos alunos podem ser feitas a respeito dessa profissão: O que faz? Quanto ganha? Sobre o vocábulo gari: Qual a origem do nome gari? Para responder a essa questão foi pedida uma pesquisa na Internet³⁷³. (Vide Anexo M)

A discussão a respeito do tema: profissão X ocupação com a leitura do artigo de jornal: “Educação, profissão e (des)ocupação”³⁷⁴ (Anexo N) foi muito proveitosa. Observamos a diferença entre ocupação “presidente da república” e profissão “gari”, no caso do Brasil, um torneiro mecânico, ocupado como presidente da Republica. Comentamos sobre a dificuldade dos jovens, antes do final do Ensino Médio, serem obrigados a fazerem uma escolha prematura por causa do vestibular. As discussões em torno da idéia do artigo: “[...] há mais ocupações do que profissões e os jovens não recebem informações adequadas quanto às várias ocupações a que cada profissão ou curso pode levar.” Igualmente: “[...] a excessiva segmentação dos cursos superiores no Brasil, além de educacional, cultural e socialmente inadequada, está em dissonância com o mundo do trabalho.” Toda a discussão sobre essa problemática está mais apropriada para os

³⁷³ VEGA. Engenharia Ambiental S. A. (São Paulo, SP) “Palavras de Respeito”. Disponível em: <<http://www.vega.com.br/item.asp?id=13>>. Acesso em: 10/08/2005.

³⁷⁴ MACEDO, Roberto. Educação, profissão e (des)ocupação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 21 jul 2005. p.2.

alunos do Ensino Médio, contudo a idéia controversa da roupa como indicador de *status* social poderia ser um debate para os alunos desde a 5. série.

Tivemos acesso ao texto de Marcelo Gutierres³⁷⁵ (Anexo O) disponível na Internet o qual cita a experiência de Fernando Braga da Costa que vestiu uniforme e trabalhou como gari varrendo ruas da USP, conseguindo provar em seu estudo a existência da “invisibilidade pública”. Um trabalho importante que faz a sociedade refletir sobre o fato de não se enxergar a pessoa, mas só a função de trabalho subalterno que ela exerce. Os jovens são tocados pela sensibilidade dessa injustiça social. Um texto que rende boas discussões.

Ainda antes da leitura do conto de Arlete Nogueira da Cruz, julgamos pertinente uma pesquisa sobre os dados biográficos da autora (Vide Anexo P).

Assim, depois de todas as estratégias realizadas, antes da leitura, tais como: trabalho com o vocabulário: Gari; debates em torno dessa profissão; leituras das orientadas; observação da foto do Gari para levantamento de hipóteses; leitura dos dados biográficos da autora; exposição do objetivo da leitura feita pelo professor: leitura intertextual para estabelecer a relação entre textos, nesse momento, os alunos estavam aptos a realizar a leitura do texto “O Gari” de Arlete Nogueira da Cruz cujo conto optamos por apresentá-lo no *corpus* do nosso trabalho para facilitar a leitura e o desenrolar das relações intertextuais que iremos apresentar.

³⁷⁵ GUTIERRES, Marcelo. Il. Paulo J.S. “Gari, o homem invisível: como as pessoas são transformadas em objeto. In: Boletim USP, nº 1146, São Paulo, 10/03/2003. Disponível em: <<http://www.altiplano.com.br/Gari.html>>. Acesso em: 10/08/2005.

O GARI

Arlete Nogueira da Cruz³⁷⁶

Miguel, um apanhador de lixo da prefeitura, escutou pela televisão que, para a grande festa que iriam dar em palácio, estariam todos convidados: do gari ao presidente da república. Disse então à mulher que lhe preparasse a farda de gari, um macacão amarelo-cenoura, pois ele também iria a essa festa.

No dia, no entanto, foi barrado, porque era obrigatório estar de terno. Miguel, arrasado, ficou ali sem acreditar no que diziam. Foi então que observou, no estacionamento em frente, vários carros oficiais com seus motoristas, alguns deles cochilando, à espera dos chefes que já se divertiam na festa.

Miguel aproximou-se e, encontrando entre eles um velho amigo, contou-lhe o seu infortúnio, dizendo-se convidado mas barrado pela falta de um terno. Foi aí que lhes veio a idéia.

Daí a instantes, lá estava Miguel na festa metido no terno e nos sapatos, folgados, do motorista. Mas, para emprestá-los, o amigo exigiu uma condição: que os devolvesse antes da meia-noite, quando o chefe e a esposa voltariam para o carro.

Miguel ficou tão apalermado na suntuosa festa que esqueceu a hora e só quando soaram as primeiras batidas da meia-noite foi que lembrou e correu precipitado escada abaixo. Na pressa, um pé do sapato frouxo escapuliu e ficou no degrau.

Logo descia pela mesma escada o casal que o motorista esperava. A mulher, vendo aquele sapato, estranhou-o ali.

³⁷⁶ CRUZ, Arlete Nogueira da. *Contos inocentes*. Rio de Janeiro, Imago, 2000, p.42-4.

Na rua, junto à porta aberta do carro, já metido no terno mas disfarçando o pé descalço, o motorista aguardava os patrões, preocupado.

Adiante, no seu macacão amarelo-cenoura, atrás de uma árvore, Miguel espreitava o casal, esperando que fosse embora de vez a fim de resgatar o pé do sapato, que acabou esquecendo, deslumbrado com a visão daquela bela mulher.

Ela vinha radiosa, com um vestido transparente, intrigada com o sapato abandonado na escada.

Na rua, perguntou ao motorista de quem era aquilo e como fora parar ali. O motorista, sacudindo os ombros, respondeu que não sabia de nada.

O gari, escondido, vendo-a tão bonita, foi tomado de louca paixão por ela.

No dia seguinte, além de comprar em prestações um par de sapatos novos para o amigo, não tirava a imagem da mulher da cabeça. Dizem que até hoje, sem esquecê-la, recolhe o lixo das casas e pergunta por arte de quem teve a infeliz idéia de ir àquela festa.

Durante a leitura os alunos podem observar a intertextualidade explícita com o conto *Cinderela*.

Depois da leitura do conto, deve-se dar início à aplicação de conhecimentos construídos, em outras atividades, por exemplo, tivemos a oportunidade de trabalhar a leitura de mitos com os alunos. Por essa razão, ficou muito apropriado o professor chamar a atenção para uma intertextualidade implícita: “flecha de Cupido”, ao destacar o trecho: “O gari, escondido, vendo-a tão bonita, foi tomado de louca paixão por ela.”.

A nossa leitura intertextual poderia caminhar em alusão a textos anteriores ou da contemporaneidade. Optamos pela volta ao passado, pela intertextualidade explícita na construção do conto “O gari” com *Cinderela*.

A leitura do conto “Cinderela ou o sapatinho de vidro” versão de Charles Perrault³⁷⁷, é oportuna para relacionar os elementos das narrativas. A observação da trajetória do herói ou heroína, seguindo o modelo estrutural do russo Wladimir Propp (*Morfologia do conto*) do qual a professora Nelly³⁷⁸ extraiu cinco invariantes sempre presentes nos contos, também é muito relevante:

“1. Toda efabulação tem, como motivo nuclear, uma aspiração ou um *desígnio*, que levam o herói (ou a heroína) à ação.

2. A condição primeira para a realização desse desígnio é sair de casa; o herói empreende uma *viagem* ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar.

3. Há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem *obstáculos* aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói (ou da heroína).

4. Surge um *mediador* entre o herói (ou heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que se afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.

5. Finalmente o herói *conquista* o almejado objetivo.”

Depois desse modelo estrutural dos dois contos (“Gari” e “Cinderela”) as semelhanças e diferenças entre eles afloram, pelos termos e situações.

³⁷⁷ PERRAULT, Charles. Il. Gustave Doré. *Histórias ou contos de outrora*. Introdução, tradução, notas e outras histórias ou contos Renata Maria Parreira Cordeiro. São Paulo, Landy Editora, 2004, p.121-135.

³⁷⁸ COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna, 2000, p.109-110.

Levantamento dos elementos textuais:

O GARI	CINDERELA
grande festa	baile
palácio	palácio
carros oficiais	carruagem
com motoristas	com cocheiro
velho amigo	fada madrinha
sapato	sapatinho de cristal
bela mulher	príncipe
macacão	farrapos
terno (do motorista)	vestido de ouro e prata

Assim, nas duas narrativas temos o anseio das protagonistas de ir ao baile, não tinham roupas adequadas, surgiram obstáculos e *auxiliares* “*mágicos*” (motorista, fada-madrinha), o tempo e o lugar foram os mesmos: meia-noite e palácio, na saída precipitada houve a perda do sapato. O contraste maior ficou no final, pois no conto “O Gari”³⁷⁹ não há o final feliz, em oposição há: “[...] pergunta por arte de quem teve a infeliz idéia de ir àquela festa.”

Sem dúvida, preferimos a versão de Perrault para estabelecer o confronto, são várias as razões, vamos apresentar somente algumas a fim de não nos alongarmos demasiadamente. Os alunos, em geral, conhecem mais a versão de Walt Disney o qual também preferiu a versão de *O sapatinho de vidro*; a fada madrinha surge no momento em que Cinderela começa a chorar, lembrando Psiquê nas suas provas; as metamorfoses são freqüentes: transformação da abóbora em carruagem, seis camundongos em cavalos, um enorme rato com grandes bigodes num grande cocheiro de bigode muito bonito, seis lagartos foram transformados em seis criados e, por fim, os farrapos da roupa de camponesa de Cinderela a madrinha transformou-os em um vestido de ouro e prata, todo enfeitado com pedras

³⁷⁹ CRUZ, Arlete Nogueira da. Op. Cit., p.44.

preciosas e para calçar, um par de sapatinhos de vidro, o mais lindo do mundo.

Quanto às constantes metamorfoses nos contos de fadas, a Prof^a Nelly³⁸⁰ nos esclarece:

“A transformação dos seres e das coisas, sem dúvida, está ligada à idéia de evolução da humanidade e do universo, e deve ter preocupado o homem desde os primórdios, pois aparece nas mais antigas fontes narrativas que se conhecem. Liga-se talvez, a antigas crenças de que todos os seres anormais ou disformes (formas humanas misturadas a formas animais, seres fabulosos) possuíam altos poderes de interferência na vida dos homens. Nota-se ainda que, normalmente, são as *mulheres* que conseguem desencantar os *encantados*.”

Outra forte razão para preferirmos o texto de Perrault é a ênfase nas qualidades de Cinderela, a ponto de perdoar toda a maldade das irmãs invejosas. É exatamente esse detalhe que Gabriel Chalita³⁸¹ apresenta no capítulo “Cinderela e o valor da humildade” em seu livro *Pedagogia do amor*, conforme se verifica no trecho:

“Temos em Cinderela um ícone dos injustiçados e dos oprimidos. A representação de uma mártir capaz de suportar e, no final de seu calvário, sobrepujar as injustiças e os sofrimentos mais diversos, ocasionados pela rivalidade fraternal e pela maldade – vilanias que se configuram como as temáticas centrais do conto ao lado de seu contraponto, a bondade.

Em meio a esse turbilhão de provações, Cinderela permanece pura de coração. Nada parece abalar suas virtudes, suas qualidades, sua doçura, sua humildade exemplar, que serve

³⁸⁰ COELHO, Nelly. *Literatura infantil*, nota 377, p.177.

³⁸¹ CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. São Paulo: Editora Gente, 2003, p.134.

de escudo para que a protagonista possa suportar as numerosas investidas maléficas da madrasta e de suas invejosas filhas. Humildade que a faz resistir às etapas dolorosas mas fundamentais ao crescimento interior e à descoberta das próprias potencialidades. Humildade que a leva a conquistar, no final de tudo, a recompensa necessária em forma de felicidade eterna.”

É relevante que os alunos saibam que há inúmeras variantes desse conto em todo o mundo, sendo um dos mais antigos, segundo Bettelheim³⁸²: “[...] é o conto de fadas mais conhecido e, provavelmente, o mais apreciado.” Essa noção nos remete a outras versões que temos na memória, não sendo possível apresentar muitas, selecionamos algumas. Acreditamos necessário informar sobre as inúmeras versões do conto, a fim de ampliar não só o repertório de leitura, mas, principalmente, incitar a observação de outros elementos que estabelecem relações com outros textos ainda, ou seja, a “trama de fios de estórias” fica mais densa.

A versão brasileira do conto *Maria Borracheira* (Anexo Q), recolhido por Henriqueta Lisboa³⁸³, traz contribuições interessantes nesse conflito de rivalidade fraterna, além de “puxar os fios míticos das três fiandeiras” do nosso capítulo 7.

O conto é construído em torno do número três, como já dissemos anteriormente³⁸⁴. Uma vaquinha que a mãe de Maria lhe tinha deixado, irá ajudá-la nas três tarefas impostas pela madrasta. A simbologia da vaca é muito importante nesse conto a qual consta no dicionário de símbolos³⁸⁵:

³⁸² BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 3.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p.277.

³⁸³ LISBOA, Henriqueta. Il. e prefácio de Ricardo Azevedo. *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil*. São Paulo, Peirópolis, 2002, p.109-114.

³⁸⁴ COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil – das origens indo-européia ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. São Paulo, Ática, 1991, p.146.

³⁸⁵ BIEDERMANN, Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo, Melhoramentos, 1993, p.380.

“VACA – enquanto a mensagem simbólica da imagem do *touro* é ambivalente, a vaca (como bovino domesticado) é sempre positiva. Por causa de seus chifres e de sua natureza feminina, reforçada pela relação com o mundo lunar (entre os sumérios era enfatizada a relação entre o leite da vaca e a luz lunar), a vaca simboliza as forças maternas (cf. *Mãe*) e nutritivas da *Terra*.[...] Também Ísis podia assumir a forma de uma vaca – É bem conhecida a ‘vaca sagrada’ da Índia, considerada a nutriz sagrada desde a pré-história, que promete fertilidade e abundância [...] é um símbolo da própria Mãe Terra, uma expressão da maternidade vegetal... A vaca se coloca no grande ritmo de sua natureza humilde. Seu alimento verde é natural por excelência e ela possui uma particular sacralidade primitiva. É esse o significado do culto da ‘vaca sagrada’ na Índia.”

A vaquinha como o *auxiliar mágico* de Maria Borracheira não é fortuito, o animal está intimamente relacionado à ausência de sua mãe real, simbolizada na herança materna: a vaquinha. A madrasta impôs tarefas à Borracheira porque desejava promover as próprias filhas.

Quanto às tarefas que Maria teve de executar a mando da madrasta, as quais foram realizadas pela vaquinha, Bettelheim³⁸⁶ nos informa que, nas versões orientais, a heroína “[...] tem de fiar; em outras histórias tem de peneirar grãos[...]”, na observação dessas três provas no conto: fiar algodão, fazer renda e buscar um cesto cheio d’água, constatamos que as duas primeiras provas estão relacionadas com o conto *As três fiandeiras*, em que a heroína também foi obrigada a realizar um trabalho de fiar e tecer.

Em relação à tarefa de buscar água iremos lembrar do conto *As fadas* na versão de Perrault³⁸⁷ (Anexo R). Em Teófilo Braga³⁸⁸, temos “O

³⁸⁶ BETTELHEIM, Bruno. Op. Cit., p.300.

³⁸⁷ PERRAULT, Charles. Op. Cit., nota 376, p.111-115.

sapatinho de cetim” (Anexo S) em que a protagonista passou por tormentos de sua madrasta, depois da morte do pai, o qual deixou para a filha apenas uma vaquinha. Como a madrasta mandou matar a vaquinha, a menina chorou muito e, ao lavar as tripas do animal num ribeiro, uma delas escapou, correndo o rio, fazendo a menina muito andar, até que chegou à casa das fadas. A heroína arrumou a casa muito bem, dando um pedaço de pão à cadelinha, quando as fadas chegaram, “fadaram-na” a beleza e que ao falar “deitasse pérolas pela boca” e ainda recebeu uma varinha de condão. A referência a pérolas miúdas lembra o conto “A menina das pérolas e aljofres” da recolha de Consiglieri Pedroso³⁸⁹, contudo não é da boca que lhe caíam pérolas, mas dos cabelos ao se pentear.

Muitas versões ainda poderiam ser citadas como o conto popular português “As três cidras do amor”, inserido na coletânea de Consiglieri Pedroso³⁹⁰, o fruto está relacionado com o encontro da mulher amada e a água, contudo não vamos nos estender nesse universo. O essencial é que os alunos saibam que, embora os contos apresentem variações no enredo, os “fios das histórias” são os mesmos.

No momento em que a madrasta descobriu o poder “mágico” da vaquinha, simulou uma gravidez a qual se verifica no texto³⁹¹: “[...] a mulher se fingiu pejada e com antojos e desejou comer a vaquinha de Maria. O marido não quis consentir; mas por fim teve de ceder à vontade da mulher, que era uma tarasca desesperada.”, os termos *pejada* (grávida) e com *antojos* (desejos extravagantes de mulheres grávidas) foram as fortes razões para o pai de Maria concordar no sacrifício do animal. O importante é que antes da imolação, a vaquinha deu instruções à Maria: lavar o fato

³⁸⁸ BRAGA, Teófilo. *Contos tradicionais do povo português*. 4.ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1998. vol. I, p.117-8.

³⁸⁹ PEDROSO, Consiglieri. *Contos populares portugueses*. Pref. Maria Leonor Machado de Sousa. 6.ed., Lisboa, Vega, 1996, p. 146-9.

³⁹⁰ Idem, Ibidem, p.p.57-61.

³⁹¹ LISBOA, Henriqueta. Il. Op. Cit., nota 382, p.110. (Anexo Q)

(intestinos de qualquer animal) no rio (dentro havia uma varinha de condão), encontrar um velhinho chagado e com fome (lavar as feridas, vesti-lo e dar-lhe comida) e por fim, chegar à casa das três velhas (alimentar os animais e limpar a casa).

Depois de realizar todas as tarefas, Maria recebeu os dons das três velhas tatas: chapins (sapatinhos elegantes) de ouro nos pés, uma estrela na testa e ao falar saíam faíscas de ouro da boca. O tom de oralidade é expressivo no discurso³⁹² das três velhas, imprimindo ao texto um ritmo melódico /poético, conferindo para dar ênfase à efabulação:

“– Manas, faiemos; faiemos, manas permita Deus que a quem tanto bem nos fez lhe apareçam uns chapins de ouro nos pés.

A do meio disse:

– Manas, faiemos, manas: permita Deus que a quem tanto bem nos fez lhe nasça uma estrela na testa.

A mais velha disse:

– Faiemos, manas: permita Deus que a quem tanto bem nos fez, quando falar, lhe saíam faíscas de ouro da boca.”

O mais interessante é que nesse conto Maria se vingou dos maus tratos das irmãs, pois não disse a estas que ao lavarem o fato deveria haver uma varinha de condão, deveriam surrar o velhinho ferido e na casa das velhas deveriam emporcalhar tudo, além de baterem nos animais. A consequência foi o castigo das irmãs, muito semelhante ao conto *As fadas* de Perrault³⁹³ em que a invejosa irmã recebeu o “dom de sair-lhe pela boca uma serpente ou um sapo a cada palavra que disser”; mas no conto do folclore brasileiro, muito expressivo, vale a pena observar o trecho³⁹⁴:

“– Manas, faiemos, manas: permita Deus que a quem tanto mal nos fez lhe apareçam cascos de cavalos nos pés.

³⁹² LISBOA, Henriqueta. Il. Op. Cit., nota 382, p.111.

³⁹³ PERRAULT, Charles. Op. Cit., nota 376, p.112.

A do meio disse:

– Permita Deus que a quem tanto mal nos fez lhe nasça um rabo de cavalo na testa.

A terceira disse:

– Permita Deus que a quem tanto mal nos fez, quando falar, lhe saia porqueira de cavalo pela boca.”

Seriam muitas as funções da linguagem nos contos populares, porém nossa intenção foi demonstrar alguns exemplos da linguagem oral nos textos, produzindo efeitos importantes quanto à efabulação dos mesmos.

Voltando à época contemporânea, o conto “O gari” nos remete a textos lidos com os alunos. Uma crônica de Lourenço Diaféria³⁹⁵ “Um gari da cidade” (Anexo T) em que podemos constatar, pela linguagem poética do cronista, o grande problema, já discutido anteriormente, da invisibilidade pública, ou seja, a sua ausência só seria notada por causa do acúmulo de lixo. A repetição de “Ali jaz” reitera a morte do gari que o autor quis denunciar, pois, na verdade, só depois de sua morte as pessoas perceberam que ele existia. Um texto que sem dúvida rende boas discussões em sala de aula.

Em 1992, durante a ECO-92 no Rio de Janeiro, a imprensa divulgou largamente a ação dos garis em devolverem dinheiro e jóias, dois textos de jornal³⁹⁶, que constam no livro didático de Português da 6. série *Português: Linguagem e Realidade* de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (Anexo U). O mesmo fato foi publicado com o título: “Os três cidadãos comuns”, na revista *Veja*³⁹⁷, constando no livro didático *Oficina de textos*:

³⁹⁴ LISBOA, Henriqueta. Op. Cit., p.112.

³⁹⁵ DIAFÉRIA, Lourenço. *A morte sem colete*. 5.ed., São Paulo, Moderna, 1983, p.20-1.

³⁹⁶ MIGLIACCIO, Marcelo. “Gari do Rio acha fortuna e devolve”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25jun.1992. In: MESQUITA, Roberto Melo & MARTOS, Cloder Rivas. *Português: Linguagem & Realidade*. São Paulo, Saraiva, 1993, 6.série, p. 195-198, passim.

³⁹⁷ VEJA. “Os três cidadãos comuns”. São Paulo, Abril, n. 1241, 01 jul. 1992. In: SOUZA, Denise M. & RICHE, Rosa Cuba. *Oficina de textos: leitura e redação*. 4.ed., São Paulo, Saraiva, 1997 (vol.4), p.139

leitura e redação. As discussões ficam em torno da Ética que deve existir em todas as profissões.

Tivemos a oportunidade de realizar uma avaliação com os alunos em que observamos o termo gari como um *eufemismo*, uso de uma palavra mais suave e elegante ao invés de lixeiro. Além das comuns questões de compreensão e interpretação de texto, pedimos aos alunos para estabelecerem a diferença entre a linguagem da crônica de Lourenço Diaféria com a notícia de jornal.

Em 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentou um faxineiro como exemplo de honestidade, ao devolver US\$ 10 mil, encontrados no banheiro do Aeroporto de Brasília, como se verifica na notícia “Em tempos de crise, honestidade”³⁹⁸ (Anexo V). Foi importante a leitura de uma notícia tão atual, pois os alunos puderam constatar que, apesar de ser um gesto raro: devolver algo que não lhe pertence, essas atitudes partiram de pessoas exercendo um cargo do último patamar da hierarquia social: um faxineiro da Limpeza Pública ou gari.

Queremos voltar ao texto de Arlete Nogueira da Cruz, objeto de nosso estudo e analisar a personagem Miguel, o nosso gari, o qual depois dessa experiência de ir ao baile e ser “flechado pelo Cupido”, mesmo que nutrindo um amor platônico pela “bela mulher”, nunca mais foi o mesmo. O próprio texto nos fornece essa pista³⁹⁹: “[...] não tirava a imagem da mulher da cabeça. Dizem que até hoje, sem esquecê-la, recolhe o lixo das casas e pergunta por arte de quem teve a infeliz idéia de ir àquela festa.”

Podemos aventar a idéia de que houve uma transformação tão importante na vida de Miguel tal como uma *metamorfose*. Para provar essa tese, vamos recorrer à teoria do Cronotopo de Mikhail Bakhtin⁴⁰⁰ no

³⁹⁸ GARBIN, Luciana. “Em tempos de crise, honestidade”. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 28 ago. 2005. Metrôpole, Caderno C, p.1.

³⁹⁹ CRUZ, Arlete Nogueira da. Op. Cit., p.44.

⁴⁰⁰ BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Trad. do russo, equipe de Aurorta Fornoni Bernadini et al. São Paulo, UNESP, 1993, p.211.

capítulo “Formas do tempo e do cronotopo no romance – Ensaio de Poética histórica” da obra *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)* dá-se o nome de *cronotopo* (que significa tempo-espaço) à interligação fundamental das relações temporais espaciais, artisticamente assinaladas em literatura. O tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço e este reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico.

Um dos pontos fundamentais na teoria do cronotopo de Bakhtin é o *motivo do encontro*⁴⁰¹ “[...] a definição temporal (‘num mesmo tempo’) é inseparável da definição espacial (‘num mesmo lugar’).”

O segundo tipo de romance antigo que Bakhtin apresentou foi *romance de aventuras e de costumes*. Há nesse tipo de romance⁴⁰² “algumas variantes da literatura hagiográfica cristã primitiva (uma vida de pecados repleta de tentações e posteriormente a crise e a transformação do homem).” Um exemplo dado por Bakhtin para esse tipo de romance foi o enredo do *Asno de Ouro* de Apuleio em que a função da metamorfose ou transformação nesse tipo de romance é enfatizada pelo filólogo russo⁴⁰³: “Os motivos de transformação e de identidade do indivíduo comunicam-se a todo o mundo humano, à natureza e às coisas criadas por ele.” Ainda acrescenta⁴⁰⁴: “Na Antigüidade, a idéia da metamorfose percorreu um caminho de evolução bastante complexo e ramificado.” Na apresentação das ramificações desse caminho, considera Bakhtin⁴⁰⁵:

⁴⁰¹ BAKHTIN, Mikhail. Op. Cit., p.222.

⁴⁰² Idem, Ibidem, p.234.

⁴⁰³ Idem, Ibidem, p.235.

⁴⁰⁴ Idem, Ibidem, p.235.

⁴⁰⁵ Idem, Ibidem, p.235-6.

“A terceira ramificação representa a vida ulterior dos motivos da transformação no folclore popular. Naturalmente, esse folclore não chegou até nós, mas sabemos que ele existiu devido à sua influência e ao seu reflexo na literatura (por exemplo, naquela mesma novela sobre *Amor e Psiquê*, de Apuleio).”

Com essa idéia da “vida ulterior dos motivos da transformação”, observamos a transformação de Miguel. Não foi uma mudança de seu *status* social, mas uma metamorfose interior, como aconteceu com Psiquê depois de suas provas. Na atividade pedida aos alunos para que narrassem como foi a vida do gari depois dessa experiência, todos foram unânimes em contar a diferença de vida de Miguel. A maioria não hesitou em dar um final feliz ao nosso herói.

Assim, mesmo que os alunos não conheçam a teoria do Cronotopo, foram capazes de observar a transformação da personagem depois dessa “grande festa” evento que se realizou no palácio.

Foi pedida uma **Auto-avaliação**, para cada aluno pudesse identificar o que aprendeu, constatou-se que alunos gostaram muito das atividades do projeto e muitos foram sinceros quanto ao novo “olhar” para os garis.

Recorrendo mais uma vez à obra de Chalita, temos⁴⁰⁶:

“A humildade está profundamente ligada à consciência da efemeridade do poder. Tudo é passageiro, transitório... Não se deve mensurar o valor de ninguém pelo cargo que exerce. Infelizes daqueles que se consideram melhores que os outros pela posição social que ocupam.”

No livro didático *Português para todos* de Ernani Terra e Floriana Cavallette há uma atividade de leitura de uma entrevista, por meio da qual a

⁴⁰⁶ CHALITA, Gabriel. Op. Cit., nota 380, p.137.

entrevistadora Marilene Felinto⁴⁰⁷ comunica aos leitores do jornal *Folha de S. Paulo* que manteve a fala original do gari, só corrigiu as concordâncias, “porque às vezes ele soa como um personagem de Guimarães Rosa” (Anexo X). Queremos destacar na fala do gari J. S. dizendo que as pessoas não têm respeito pelos Funcionários da Limpeza Pública e o que diz no final da entrevista: “[...] a gente é assim uma pessoa fraca, de pouco dinheiro, mas a gente quer um copo limpinho pra tomar água e tudo. Porque a limpeza é bonita em todo canto, não é?”

O projeto tomou um vulto que não esperávamos, pois envolver jovens de uma 7ª série em atividades de leitura tão variadas a partir de um único conto: “O gari” de Arlete Nogueira da Cruz e obter resultados tão positivos, realmente, transcendeu nossas expectativas.

Não podemos deixar de mencionar que o projeto “Tecendo Leituras” influenciou muito a nossa prática, pois as orientações didáticas: ANTES DA LEITURA, DURANTE A LEITURA E DEPOIS DA LEITURA, foram seguidas.

O principal objetivo foi atingido: leituras intertextuais que colaboram para a ampliação do conhecimento de mundo do aluno, contudo não esperávamos sensibilizar, tão intensamente, os alunos quanto ao indivíduo que exerce a essa profissão: gari.

Reiteramos ser esse o papel dos professores: orientar a formação de seus alunos, ou melhor, se o nosso intento é formar leitores, então precisamos ler para eles e com eles, principalmente, ouvi-los para redirecionar as nossas ações.

Gostaríamos de fazer nossas as palavras da Professora aposentada da USP, escritora, autora de *O Iluminismo Visionário*, Olgária Matos⁴⁰⁸:

⁴⁰⁷ FELINTO, Marilene. “Entrevista com gari na imundície da cidade”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 ago. 1997, 3. caderno, p.2. In: TERRA, Ernani & CAVALLETE, Florian. *Português para todos*. 5. série. São Paulo, Scipione, 2002, p.180-1.

⁴⁰⁸ MATOS, Olgária. Entrevistada por GREENHALGH, Laura. “Diploma não é ques tão de status”. In: *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 nov. 2005. Aliás, p.4-5.

“[...] Eu sempre digo: a sala de aula não é um espaço físico no qual o aluno ouve o professor falar. Não! A sala de aula é um local de sociabilidade e de formação da consciência comum. Ora, se essa consciência não se forma, então não me venha perguntar por que há tanta violência nas ruas, por que as pessoas se matam em vez de conversar, por que tanta alienação... O sistema educacional está acabando com essa coisa preciosa que é a convivibilidade.”

11 CONCLUSÃO

“Tentei mostrar que a função da literatura como arte é nos abrir para dilemas, para o hipotético, para a gama de mundos possíveis a que um texto pode se referir.[...] A literatura, nesse espírito, é um instrumento de liberdade, leveza, imaginação e, com certeza, de razão. É nossa única esperança contra a longa noite escura.”

Jerome Bruner⁴⁰⁹

Utilizamos o trecho acima do posfácio da obra *Realidade Mental, Mundos Possíveis* para demonstrar o quanto é difícil concluir, pôr um fim, um remate, quando na verdade agora estaríamos aptos a começar. Jerome Bruner, depois de ter enviado seu livro ao editor, elaborou esse posfácio, pois desejou se pronunciar face a dois artigos publicados no *Times Literary Supplement* (Suplemento Literário do Times). Estamos diante de um mesmo dilema, uma vez que vários aspectos abordados nesta Tese, ainda necessitam de aprofundamento.

Quisemos demonstrar a relação do texto com o leitor. Um leitor real, o jovem (pré-adolescente e adolescente) de 11 a 14 anos, inserido, direta ou indiretamente, no mundo das tecnologias, entre as quais se destaca a Internet, nosso intento é que esse jovem passe pela experiência da literatura pelo portador do texto literário: o livro, mesmo que outros elementos acompanhem: instrumentos de materiais variados, CDs, projetos gráficos arrojados... o primordial é construir uma relação afetiva entre texto e leitor.

A formação dos leitores nas escolas públicas, salvo exceções, é construída na escola, portanto o papel do professor é essencial, uma vez que é o mediador em garantir ao seu aluno competência de leitura. Se os

⁴⁰⁹ BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. Marcos A.G.Domingues. Porto Alegre (RS), Artes Médicas, 1997, p.165.

professores conseguirem suscitar emoções em seus alunos a partir dos textos literários lidos em sala de aula, teremos leitores envolvidos no prazer de ler, como nos atesta Vincent Jouve⁴¹⁰: “As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.”.

Uma obra literária só exerce sua função como objeto estético se conseguir despertar emoções em seus leitores, daí a preocupação da maioria dos cursos de capacitações para os professores das Escolas Públicas em “resgatar” as obras clássicas, para que estas sejam lidas por um leitor competente, no caso o professor.

Acreditamos que o caminho do professor será facilitado por dois elementos estruturais da narrativa: ‘Linguagem’ e ‘Narrador’, pois nas palavras de Regina Zilberman⁴¹¹ “[...] é o texto que fala ao leitor, e não o contrário, estabelece-se no início um funcionamento assimétrico, conforme o qual o segundo se deixa dirigir pelo primeiro.” Assim o narrador conversando com o leitor, este, sendo interpelado à ação, o professor se sente mais seguro em apresentar textos literários com uma linguagem que “toca” o receptor.

É imprescindível retomar o fato de estarmos lidando com um público jovem que ainda não possui uma relação afetiva com o portador de texto: o livro. Muitos estudantes *navegam* com facilidade na Internet, mas não são capazes de “mergulhar de cabeça” nos textos literários. Por isso o trabalho do professor de 5. a 8. série é muito mais difícil do que se imagina, só quem está em convívio com esses discentes pode constatar os inúmeros problemas em torno da leitura. Porém, nosso trabalho não aborda essa problemática da falta de motivação dos jovens para ler mas, sim, sugerir alguns caminhos para alcançarmos nosso objetivo primordial: construir

⁴¹⁰ JOUVE, Vincent. *A leitura.*, nota 91, p.19

⁴¹¹ ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* Coord. Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo, Editora SENAC, 2001, p.51.

uma relação prazerosa com os livros de ficção, em especial obras clássicas e contemporâneas “dialogando” entre si.

Uma das estratégias fundamentais para o professor, que vai trabalhar a leitura ficcional com seus alunos, é seguir as orientações didáticas: ANTES DA LEITURA, DURANTE A LEITURA e DEPOIS DA LEITURA, como apresentamos em várias análises que fizemos, por exemplo, no capítulo anterior, antes da leitura do conto “O gari” de Arlete Nogueira da Cruz, fizemos questão de “ativar” os conhecimentos prévios dos alunos através de um estímulo visual: foto de um gari, pesquisa sobre o termo:gari, discussão em torno da profissão diferente de ocupação.

Durante a leitura do conto, os alunos identificaram prontamente a ligação do conto com o conto de fadas *Cinderela*, só que em papéis trocados. O protagonista é do sexo masculino, mas muitos elementos dos textos são comuns (conforme já apresentamos).

A intertextualidade implícita com a ação de Cupido, fica evidente para alunos, como os nossos, que já estudaram mitos e já realizaram a atividade do livro didático de 7. série dos autores FARACO & MOURA⁴¹².

Depois da leitura, aproveitando a intertextualidade explícita com o conto de fadas, a leitura do texto de Perrault é proveitosa para estabelecermos os elementos comuns e a diferença quanto ao final do texto, sempre observando as marcas textuais deixadas pelo autor na formulação de idéias por parte do leitor.

Claro que as observações e interpretações irão variar de leitor para leitor. Os alunos mais habituados com a leitura de contos de fadas poderão ter mais facilidade na verificação dos elementos comuns, mas a maioria dos alunos optou em querer dar um final feliz ao protagonista Miguel. Muitos, também, quiseram observar a permanência do *status quo* das pessoas sem

⁴¹² FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. *Linguagem nova*. 7. série. São Paulo, Ática, 2002, p.11.

escolaridade e não especializadas, estando no último estágio da hierarquia das profissões. Outros textos foram lidos em intertextualidade, fazendo com que os alunos refletissem sobre a ligação entre eles.

Como vimos, não há uma só interpretação para os textos literários, há uma gama de interpretações possíveis e o nosso desafio foi apresentar algumas já trabalhadas por nós junto a esse público.

Nesta parte final do trabalho, seria impossível apresentar uma idéia conclusiva única sobre tudo o que foi dito. Dissemos que os jovens precisam ser estimulados, instigados para dentro do texto. Vários podem ser os estímulos: capa do livro, título, um material como o CD para ouvir a estória, a linguagem do narrador “dialogando” diretamente com o leitor.

Não só os jovens, mas todos os leitores precisam de estímulo para a leitura, mas nós acreditamos se fizermos com que os jovens “escutem” a voz do narrador, o caminho dos professores na formação de leitores será mais facilitado. Em outras palavras, seria como se os receptores jovens “escutassem” os antigos contadores-de-estórias, chamando a atenção para os seus ouvintes com *incipit*, como: “Era uma vez...”, “Conta-se...” , “Acreditem ou não, mas isto passou-se assim...” ou, como já dissemos segundo a obra de Alice Vieira⁴¹³: “Quando se passou esta história, ao certo, ao certo, ninguém sabe. Mas que se passou assim, ninguém duvida”.

Não podemos deixar de reiterar a importância do professor como mediador da leitura, devendo ler para os jovens e junto com eles. O professor deve ser o modelo de leitor ideal para os seus alunos, capaz de instigar nesses a descoberta do prazer de ler.

Os capítulos iniciais forneceram o embasamento teórico para as análises: *Linguagem, Estudo Comparativo: Intertextualidade, Texto/ Leitor/ Narrador, A literatura para jovens e a importância dos clássicos*. As análises das obras escolhidas foram feitas em vários momentos de nossos

⁴¹³ VIEIRA, Alice. Op. Cit., nota 293, p.2

cursos de Pós-Graduação e Capacitações, mas procuramos mostrar uma coesão entre elas nos dois elementos estruturais da narrativa: Linguagem e Narrador, para nós muito importantes, para estabelecer a relação leitor/texto.

A nossa surpresa ficou por conta de uma intratextualidade entre o mito das *Moiras* ou *Parcas*, com o conto de fadas *As três fiandeiras* e algumas versões da *Cinderela* como no caso do folclore brasileiro *Maria Borralheira*, comprovando o “diálogo” entre os textos e, também, a particularidade que, no Brasil, o conto de fadas Cinderela ou Gata Borralheira é o mais famoso e preferido, ao passo que em Portugal o conto de fadas *As três fiandeiras* é muito popular.

No nosso caso brasileiro, notamos que há uma pronta identificação dos jovens com o conto de fadas *Cinderela*, antigamente eram os bailes em palácios, hoje são as “baladas”. Várias observações poderiam ser feitas, mas iríamos nos desviar do nosso foco da leitura literária para os jovens, a qual segundo Michel Picard⁴¹⁴ informa que a leitura literária tem três funções essenciais: “A primeira é ‘a subversão na conformidade’ [...] A segunda função é ‘a eleição do sentido de polissemia’ [...] A última função apreendida por Picard é ‘a modelização por uma experiência de realidade fictícia’.”

Se os professores conseguirem esse trabalho com as três funções dos textos literários: subverter, apreender vários sentidos e “experimentar” situações, teremos a leitura prazerosa. O leitor receptivo, ativo e produtivo que tanto almejamos em nosso trabalho docente.

⁴¹⁴ PICARD, Michel. Apud JOUVE, Vincent. *A leitura.*, nota 91, p.137, passim.

REFERÊNCIAS

FICCIONAIS

CHALITA, Gabriel. Il. Graça Lima. *A ética do rei menino*. Rio de Janeiro, Rocco, 2005.

CRUZ, Arlete Nogueira da. *Contos inocentes*. Rio de Janeiro, Imago, 2000, p.42-4.

DELLA NINA, A (coord.). *Enciclopédia Universal da Fábula*. São Paulo, Editora das Américas, 1956.

DIAFÉRIA, Lourenço. *A morte sem colete*. 5.ed., São Paulo, Moderna, 1983.

GÓES, Lúcia Pimentel. Il. Maurício Negro. *Os dez anõezinhos da Tia Verde Água*. Petrópolis/RJ, Vozes, 1994.

GRIMM, Jacob & GRIMM, Wilhelm. Il. Janusz Grabianki. *Os contos de Grimm* Trad. Tatiana Belinky. 4.ed., São Paulo, Paulus, 1989.

_____. *Grimm's fairy tales*. London, Wordsworth, 1995.
(Children's classics – selected stories)

JUNQUEYRA, Beto. Projeto gráfico e ilustrações José Carlos Lollo. *Os natos: volta ao mundo falando português*. São Paulo, Planeta Jovem, 2003.

LAMB, Charles e LAMB, Mary. Il. Cárcamo. *Histórias de Shakespeare*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo, Ática, 2004, v. I (Coleção *Quero ler - clássico*).

LOSA, Ilse. (Org.) Il. Manuela Bacelar. *Histórias inesquecíveis para crianças*. Lisboa, Livros do Brasil, s.d.

MACHADO, Ana Maria. Il. Lúcia Brandão. *Do outro mundo* São Paulo, Ática, 2003.

_____. Il. Marcelo Martins. *Uma vontade louca*. São Paulo, Ática, 1998.

_____. Il. Laurent Cardon. *Amigos secretos*. São Paulo, Ática, 2004.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã e outras histórias escritas e contadas por Marina Colasanti*. Idealizado e produzido por Paulinho Lima. Trilha sonora: Geraldo Brandão. Manaus, Microservice para Luz da Cidade (RJ), s.d. 1 CD.

_____. *Uma idéia toda azul e outras histórias escritas e contadas por Marina Colasanti*. Idealizado e produzido por Paulinho Lima. Trilha sonora: Geraldo Brandão. Manaus, Microservice para Luz da Cidade (RJ), s.d. 1 CD.

_____. Il. da autora. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 8.ed., São Paulo, Global, 1999.

_____. _____. *Uma idéia toda azul*. 20.ed., São Paulo, Global, 1999.

_____. _____. *Entre a espada e a rosa*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1992.

_____ . _____. *Longe como o meu querer*. São Paulo, Ática, 1997.

LISBOA, Henriqueta. Il. e prefácio de Ricardo Azevedo. *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil*. São Paulo, Peirópolis, 2002.

MACHADO, Ana Maria. Il. Lúcia Brandão. *Do outro mundo*. São Paulo, Ática, 2003.

_____. Il. Marcelo Martins. *Uma vontade louca*. São Paulo, Ática, 1998.

_____. Il. Laurent Cardon. *Amigos secretos*. São Paulo, Ática, 2004.

MENÉRES, Maria Alberta. Il. Isabel Lobinho. *Ulisses*. 23.ed., Rio Tinto/Portugal, Asa, 1999.

_____. *Ulisses*. Lisboa, Edições Afrodite, 1972. (Coleção Cabra-Cega)

NICOLELIS, Giselda Laporta. Il. Márcia Laura David. *Não pise nos meus sonhos...* Rio de Janeiro, Record, 1995.

ORTHOF, Sylvia. Il. Tato. *Doce, doce... e quem comeu regalou-se!* São Paulo, FTD, 1988. (Coleção terceiras histórias)

_____. _____. *Cadê a peruca do Mozart?* São Paulo, Paulinas, 1997. (Coleção Lua Nova)

_____. _____. *Tem cavalo no chique: brincando com a pintura de Simone Martini.* São Paulo, FTD, 1996. (Bota história nisso)

_____. _____. *Tem graças no Botticelli, brincando com Sandro Botticelli e sua pintura.* São Paulo, FTD, 1996. (Bota história nisso)

_____. _____. *Sonhando com Santos Dumont.* Rio de Janeiro, Salamandra, 1997.

PADILHA, Viriato. *Histórias do arco da velha.* 2.ed., Rio de Janeiro, Livraria Quaresma, 1946.

PENA, Martins. Il. Rogério Soud. *O noviço – O judas em sábado de aleluia.* São Paulo, Ática, 2003.

PERRAULT, Charles. Il. Gustave Doré. *Histórias ou contos de outrora.* Introdução, tradução, notas e outras histórias ou contos Renata Maria Parreira Cordeiro. São Paulo, Landy Editora, 2004.

REINO INFANTIL. Contos de: Hans Christian Andersen, Charles Perrault, Jakob Ludwig Karl Grimm e outros. São Paulo, LEP, 1956. (vol. 3,4,5)

ROCHA, Natércia. Il. Michele Iacocca. *Um gato sem nome*. Adapt. Lúcia Pimentel Góes. São Paulo, Melhoramentos, 1992.

ROCHA, Ruth. Il. Eduardo Rocha. *Ruth Rocha conta a Odisséia*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. Il. Zeflávio Teixeira. *O saci e o curupira e outras histórias do folclore*. São Paulo, Ática, 2003.

SÉRGIO, Antônio. Il. Luís Filipe de Abreu. *Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água e outros contos*. 2.ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1983. v.I

VIEIRA, Alice. Il. Armanda Duarte. *As três fiandeiras*. Lisboa, Caminho, 1993.

XAVIER, Jairo José. Il. Claudia Scatamacchia. *Ulisses – história para ninar meninos*. São Paulo, Melhoramentos, 1988.

GERAIS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Literatura. História e política*. São Paulo, Ática, 1989.

_____. *De vôos e ilhas: literatura e comunitarismos*. Cotia (SP), Ateliê Editorial, 2003.

ALBERGARIA, Lino de. *Do folhetim à literatura infantil: leitor, memória e identidade*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1996.

ALVAREZ, A. *A voz do escritor*. Trad. Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Ricardo José Duff. *Como a ar não tem cor, se o céu é azul? Vestígios dos contos populares na literatura infantil*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo, EECLLP-USP, março de 1998.

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Delta, 1958. (Cinco volumes)

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo, UNESP, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Trad. do russo, equipe da Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo, UNESP, 1993.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud et al. 8.ed., São Paulo, Editora HUCITEC, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed., São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 4.ed., Petrópolis, Vozes, 1976.

_____. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 4. ed., São Paulo, Perspectiva, 1996.

_____. *Aula*. Trad. e posfácio Leyla Perrone-Moisés. 10.ed., São Paulo, Cultrix, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 3.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

BIEDERMANN, Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo, Melhoramentos, 1993.

BONEVENTURE, Jette. *O que conta o conto?* 2.ed., São Paulo, Paulus, 1992.

BORDINI, Maria da Glória. et AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

_____. *Fenomenologia e teoria literária*. São Paulo, Edusp, 1990.

BRAGA, Teófilo. *Contos tradicionais do povo português*. 4.ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1998. vol. I

_____. *Contos tradicionais do povo português*. 5.ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1999. vol. II

BRAIT, Beth. *A personagem*. 5.ed., São Paulo, Ática, 1993.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. 2.ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1991.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília, MEC / SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais/ Secretaria de Educação Fundamental – 3º e 4º ciclos. Brasília, MEC / SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. Marcos A.G.Domingues. Porto Alegre (RS), Artes Médicas, 1997.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. Trad. Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo, Perspectiva, 1982.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia* (a idade da fábula) História de deuses e heróis. Trad. David Jardim Júnior. Rio de Janeiro, Ediouro, 1965.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 2.ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CARVALHAL, Tânia Franco. *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo (RS), Editora Unisinos, 2003.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. *Foco narrativo e fluxo da consciência: questões de teoria literária*. São Paulo, Pioneira, 1981

CASCUDO, Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 11.ed., Rio de Janeiro, Ediouro, 1998.

_____. *Dicionário do folclore brasileiro*. 9.ed., Rio de Janeiro, Ediouro, 1998.

CASTAGNINO, Raúl H. *Análise literária*. Trad. Luiz Aparecido Caruso. 2.ed., São Paulo, Editora Mestre Jou, 1971.

_____. *Que é literatura? Natureza e função da literatura*. Trad. Luiz Aparecido Caruso. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1971.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. Trad. J. Guinsburg et al. São Paulo, Perspectiva, 1972.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. São Paulo, Editora Gente, 2003.

CHATIER, Anne-Marie et al. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CHATIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo, UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva et al. 3.ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1990.

CÍCERO, Marco Túlio. *Sobre o destino*. Trad. José Rodrigues Seabra Filho; posfácio de Zélia de Almeida Cardoso. São Paulo, Nova Alexandria, 2001.

CINTRA, Ismael Ângelo. *O foco narrativo na ficção: uma leitura de Nove, Novena de Osman Lins*. São Paulo, 1978. 147p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo, Editora Moraes, 1984.

COELHO, Adolfo. *Contos populares portugueses*. Pref. Ernesto Veiga de Oliveira. 5.ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1999.

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

_____. *Literatura & linguagem: a obra literária e a expressão lingüística*. 5.ed., Petrópolis, Vozes, 1993.

_____. *O conto de fadas*. 2.ed., São Paulo, Ática, 1991.

_____. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 4.ed. rev. e ampl., São Paulo, EDUSP, 1995.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil – das origens indo-européia ao Brasil contemporâneo*. 4.ed., São Paulo, Ática, 1991.

_____. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo, Peirópolis, 2000.

_____. *O ensino da literatura*. 2.ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

_____. “Resgate da ‘presença’ perdida” In: *Guesa Errante: Suplemento Cultural & Literário*, JP (Jornal Pequeno) Edição 132, 16 maio, 2006, São Luís. Disponível em:
< <http://www.guesaerrante.com.br/2006/5/16/Pagina723.htm> >. Acesso em 25 maio 2005.

COMMELIN, P. *Nova mitologia grega e romana*. Trad. Thomaz Lopes. Rio de Janeiro, Ediouro, s/d.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Jr e João Alexandre Barbosa. 2.ed., São Paulo, Perspectiva, 1993.

COUTINHO, Eduardo F. & CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

CUNHA, Vasco Oliveira e. *Creta: Despojos acumulados do tempo*. In: Millenium on line, Portugal, n.19, jun. 2000. Disponível em: <[http://www.ipv.pt/millenium/19 esf1.htm](http://www.ipv.pt/millenium/19_esf1.htm)>. Acesso em: 7 nov. 2006.

DIEDERICHS, Von Ulf. *Who's who im Märchen*. München, Dtv, 1995.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Trad. Hélder Godinho. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo, Perspectiva, 1994.

FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. *Linguagem nova*. 7. série. São Paulo, Ática, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes., ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O., AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2.ed., São Paulo, Cortez, 2000.

FELÍCIO, Vera Lucia. *A imaginação simbólica nos quatro elementos bachelardianos*. São Paulo, Edusp, 1994.

FELINTO, Marilene. “Entrevista com gari na imundície da cidade”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 ago. 1997, 3. caderno, p.2. In: TERRA, Ernani & CAVALLETE, Floriana. *Português para todos*. 5. série. São Paulo, Scipione, 2002, p.180-1.

FERREIRA, Jerusa Pires. (Org.) *Oralidade em tempo & espaço: colóquio Paul Zumthor*. Leyla Perrone-Moisés... et al. São Paulo, EDUC, 1999.

FRANZ, Marie-Louise von. *A interpretação dos contos de fadas*. Trad. de Maria Elci S. Barbosa; rev. Ivo Storniolo. São Paulo, Paulinas, 1990.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo, Cultrix, 1973.

FULGÊNCIO, Lúcia. & LIBERATO, Yara Goulart. *Como facilitar a leitura*. 3.ed., São Paulo, Contexto, 1998.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 5.ed., São Paulo, Ática, 1998.

GARBIN, Luciana. “Em tempos de crise, honestidade”. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 28 ago. 2005. Metrópole, Caderno C, p.1.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Lisboa, Vega, s/d.

_____. *Figuras*. Trad. Ivonne Floripes Mantoanelli. São Paulo, Perspectiva, 1972.

GENOUVRIER, Emile. e PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do Português*. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra, Livraria Almedina, s.d.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2 .ed., São Paulo, Pioneira, 1991.

_____. Il. Roberto Melo e Eva Funari. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. 3.ed. revista, aumentada e renovada. São Paulo, Paulinas, 2003.

_____. *A aventura da literatura para crianças*. 2.ed., São Paulo, Melhoramentos, 1991.

_____. *Em busca da matriz*. Contribuição para uma história da literatura infantil e juvenil portuguesa. Pref. Nelly Novaes Coelho. São Paulo, Clíper Editora, 1998.

_____. *Fábula brasileira ou fábula saborosa: sábia, divertida, prudente, criativa*. Apresentação Marcos Silva. Orelha Cleide Papes. São Paulo, Paulinas, 2005.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. 6.ed., São Paulo, Ática, 1991.

GRANDOLFI, Giselda. *Compreensão leitora: o desenvolvimento da compreensão leitora*. Trad. E adapt. Rosana Correa Pereira El-Kadri e Maria Salete Toledo de Uzeda Moreira. São Paulo, Moderna, 2005.

GUIMARÃES, Fernando. *A poesia da Presença e o aparecimento do neo-realismo*. Porto, Editorial Inova, s/d.

_____. *Linguagem e ideologia*. . Porto, Editorial Inova, s/d.

GUILLÉN, Claudio. *Entre lo uno y lo diverso* - Introducción a la literatura comparada. Barcelona, Editorial Crítica, 1985.

GUTIERRES, Marcelo. Il. Paulo J.S. “Gari, o homem invisível: como as pessoas são transformadas em objeto. In: Boletim USP, nº 1146, São Paulo, 10/03/2003. Disponível em:
<<http://www.altiplano.com.br/Gari.html>>. Acesso em: 10/08/2005.

HAMBURGUER, Käte. *A lógica na criação literária*. Trad. Margot P. Malnic. 2.ed., São Paulo, Editora Perspectiva, 1986.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. 3. ed., São Paulo, Summus, 1980.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro, Imago Ed., 1991.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo, Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

JESUALDO, J. *A literatura infantil*. São Paulo, Cultrix, 1978.

JOLLES, André. *Formas simples*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix, 1976.

JOUE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo, UNESP, 2002.

KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária*. Trad. Paulo Quintela. 7.ed., Coimbra, Arménio Amado, Editora, 1985.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. 2.ed., São Paulo, Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5.ed., Campinas(SP), Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 9.ed., São Paulo, Contexto, 2004.

KOLTUV, Barbara Black. *A tecelã*. Trad. de Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo, Cultrix, 1990.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 2.ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3.ed., São Paulo, Ática, 1997.

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

LEAL, Moraes. *Bíblia da vida: dicionário de citações e provérbios*. 3.ed., Lisboa, Bertrand, s.d.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 6.ed., São Paulo, Ática, 1993.

LOTMAN, Iuri. *A estrutura do texto artístico*. Trad. Maria do Carmo Vieira Raposo e Alberto Raposo. Lisboa, Editorial Estampa, 1978.

LUBBOCK, Percy. *A técnica da ficção*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, 1976.

MACEDO, Roberto. “Educação, profissão e (des)ocupação”. In: *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 21 jul 2005.

MACHADO, Álvaro Manuel. *A novelística portuguesa contemporânea*. Lisboa, Bertrand, 1977.

_____. *Dicionário de literatura portuguesa*. Lisboa, Editorial Presença, 1996.

MACHADO, Álvaro Manuel e PAGEAUX, Daniel-Henry. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa, Edições 70, 1988

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação: Os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo, Scipione, 1994.

_____. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro/Imago; São Paulo/ FAPESP, 1995.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *A arte do conto*. Rio de Janeiro, Bloch Editores, 1972.

MALAVOGLIA, Fabio. (Direção artística e roteiro) *QUERO LER*. Manaus (AM), Videolar S. A., s/d , 1 CD (Parte integrante da coleção *Quero Ler*, não podendo ser vendido separadamente)

MARIA, Luzia de. *O que é conto*. 3.ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 15.ed., São Paulo, Brasiliense, 1993.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. 2.ed., São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MATOS, Olgária. Entrevistada por GREENHALGH, Laura. "Diploma não é questão de status". In: *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 nov. 2005. Aliás, p.4-5.

- MCLEAN, Adam. *A deusa tríplice. Em busca do feminino arquetípico*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, Cultrix, 1989.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed., São Paulo, Summus, 1979.
- MEIRELES, Maria Teresa. *Contos e lendas. Abordagem e reflexão*. 10. ano, Lisboa, Veja, 1998. 2. vol.
- MENDES, Mariza B. T. *Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo, UNESP, 2000.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar. Sobre leitura, aula e redação*. São Paulo, Cortez, 1995.
- MIGLIACCIO, Marcelo. “Gari do Rio acha fortuna e devolve”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25jun.1992. In: MESQUITA, Roberto Melo & MARTOS, Cloder Rivas. *Português: Linguagem & Realidade*. São Paulo, Saraiva, 1993, 6.série.
- MOISÉS, Carlos Felipe. *Literatura para quê?* Florianópolis/SC, Letras Contemporâneas, 1996.
- MOISÉS, Massaud. *O conto português*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- MORENO, Armando. *Biologia do conto*. Coimbra, Livraria Almedina, 1987.
- MÜNSTER, Arno. *Ernst Bloch – Filosofia da práxis e utopia concreta*. São Paulo, Editora da Unesp, 1993.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo, Edusp, 1997.

PEDROSO, Consiglieri. *Contos populares portugueses*. Pref. Maria Leonor Machado de Sousa. 6.ed., Lisboa, Vega, 1996.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. 4.ed., Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

PEDROSO, Consiglieri. *Contos populares portugueses*. Pref. Maria Leonor Machado de Sousa. 6.ed., Lisboa, Vega, 1996.

_____. *Contribuições para uma mitologia popular portuguesa e outros escritos etnográficos*. Pref., org. e notas João Leal. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1988.

PHILIP, Neil. *Volta ao mundo em 52 histórias*. Il. Niles Mistry. Trad. Hildegard Feist. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1998.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo, Ícone Editora, 1986.

REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo, Ática, 1988.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo, Summus, 1982.

- RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. São Paulo, Ática, 1988.
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, paráfrase & cia*. 4.ed., São Paulo, Ática, 1991.
- SARAIVA, António José. *História da literatura portuguesa*. 11.ed., Póvoa de Varzim, Publicações Europa-América, 1972.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Módulos do PNLD – SP – 2005: Clássicos 5. e 6 séries; 7. e 8. séries: CENP. Disponível em: <[http:// www.lendoeaprendendo.sp.gov.br](http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br)>. Acesso em 29/09/06.
- _____. PROGRAMA “HORA DA LEITURA” organizado pela CENP/SEE. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em 29/09/06.
- SELLIER, Philippe. *Le mythe du heros ou le desir d’etre*. Paris, Bordas, 1973.
- SERRÃO, Joel. *Dicionário de História de Portugal*. vol. IV. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1971.
- SIMONSEN, Michèle. *O conto popular*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2.ed., São Paulo, Martins Fontes, 1993.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: seis autores, seis estudos*. Goiânia, Editora da UFG, 1994 (coleção Hórus).

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 2.ed., Coimbra, Livraria Almedina, 1968.

SILVEIRA, Tasso da. *Literatura comparada*. Rio de Janeiro, Edições GRD, 1964.

SOUZA, Denise M. & RICHE, Rosa Cuba. *Oficina de textos: leitura e redação*. 4.ed., São Paulo, Saraiva, 1997 (vol.4).

TAVARES, Hênio. *Teoria literária*. 4.ed., Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1969.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo, Perspectiva, 1979.

_____. *Introdução à literatura fantástica*. 2.ed., São Paulo, Perspectiva, 1992.

_____. *Os gêneros do discurso*. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

_____. *Simbolismo e interpretação*. Trad. Maria de Santa Cruz. Lisboa, Edições 70, 1980.

TRAÇA, Maria Emília. *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto, Porto Editora, 1992.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Trad. Clarisse Madureira Sabóia et al. São Paulo, Martins Fontes, 1979.

VEGA. Engenharia Ambiental S. A. (São Paulo, SP) “Palavras de Respeito”. Disponível em: <<http://www.vega.com.br/item.asp?id=13>>. Acesso em: 10/08/2005.

WELLEK, René et WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. Trad. José Palla et Carmo. 2.ed., Lisboa, Publicações Europa-América, 1971.

WILLEMART, Philippe. *Universo da criação literária*. São Paulo, EDUSP, 1993.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo, Ática, 1989.

_____. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1991.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. 2.ed., São Paulo, Contexto, 1991.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* Coord. Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo, Editora SENAC, 2001.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira. Histórias & Histórias*. 5.ed., São Paulo, Ática, 1991.

_____. *A formação da leitura no Brasil*. 2.ed., São Paulo, Ática, 1998.

_____. & SILVA, E. T. (Orgs.) *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. 4.ed., São Paulo, Ática, 1998.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz. A "literatura" medieval*. Trad. Amálio Pinheiro et Jerusa Pires Ferreira. São Paulo, Cia das Letras, 1993.

ÍNDICE DOS EXTRATEXTOS

- 1 – Capa da obra de Beto Junqueira *Os natos: volta ao mundo falando português*. Projeto gráfico e ilustrações José Carlos Lollo. São Paulo, Planeta Jovem, 2003..... 67

- 2 – Capa do CD- Áudio da *Coleção Quero Ler* Editora Ática – direção artística de Fabio Malavoglia 81

- 3 – Quadro de John Roddam Spencer-Stanhope “Love betrayed” (Amor traído). Fonte: *A Victorian Salon*, paintings from the Russell-Cotes Art Gallery and Museum (Bournemouth, England), p.86, disponível em:
http://admin.artenet.com/magazine_pre200/news/warobinson/warobinson1-11-99.asp . Acesso em: 19/11/2006 100

- 4 – Ilustração de Luís Filipe de Abreu da obra de António Sérgio *Os dez anõezinhos da tia Verde-Água*. “A Manuela foi à da Tia Verde-Água a pedir-lhe socorro”, p.14-15 113

- 5 – Ilustração de Maurício Negro da Tia Verde Água, da obra de Lúcia Pimentel Góes *Os dez anõezinhos da tia Verde Água*, p.6-7..... 116

- 6 – Ilustração de Maurício Negro dos “anõezinhos invisíveis” Da obra de Lúcia Pimentel Góes *Os dez anõezinhos da tia Verde Água*, dedinhos, p.14-15..... 117
- 7 – Da obra de Maria Alberta Menéres *Ulisses*. Lisboa, Edições Afrodite, 1972, p.35 “ O ciclope acordou aos urros...” 125
- 8 – Da obra de Maria Alberta Menéres *Ulisses*. Lisboa, Edições Afrodite, 1972, p.34 “ Depois pegaram num tronco de árvore...” 126
- 9 – Ilustração de Isabel Lobinho “Quando Ciclope percebeu que estava cego”, da obra de Maria Alberta Menéres *Ulisses*. 30-1..... 126
- 10 – Ilustração de Claudia Scatamacchia, um menino e um barco de papel, da obra de Jairo José Xavier *Ulisses – história para ninar meninos.*, p.46-7..... 131
- 11 – Pintura “As três Parcas” de Miguel Ângelo (Museu de Florença) da obra *Enciclopédia universal da fábula.*, de A. Della Nina, vol. IV, p.348..... 135

- 12 – Quadro “As Parcas” de Rubens (Museu do Louvre) da obra *Enciclopédia universal da fábula.*, de A. Della Nina, vol. IV, p.349..... 136
- 13 – Escultura “As três Parcas” de Debay da obra *Enciclopédia universal da fábula.*, de A. Della Nina, vol. IV, p.349..... 137
- 14 – Capa do livro *O tear das Moiras* de Adriana Bernardino com ilustração de Getúlio..... 138
- 15 – Ilustração de Armanda Duarte, uma vassoura e três estrelas brancas num fundo azul, do livro *As três fiandeiras* de Alice Vieira, p.14..... 155

ANEXOS

ANEXO A

Consulta de Módulos

MÓDULO: CLÁSSICOS - 5ª E 6ª SÉRIES

Clique no título do livro para consulta.

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
ALEXANDRE E OUTROS HERÓIS	GRACILIANO RAMOS	RECORD EDITORA E DISTRIBUIDORA DE LIVROS
CÃO DOS BASKERVILLE. O	ARTHUR CONAN DOYLE	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
FÁBULAS DE LA FONTAINE	MARC CHAGALL	ESTACÃO LIBERDADE
HISTÓRIAS OU CONTOS DE OUTRORA	CHARLES PERRAULT	LANDY LIVRARIA EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA.
NARIZ DE VIDRO	MARIO QUINTANA	EDITORA MODERNA LTDA
O DOENTE IMAGINÁRIO	MOLIERE	GLOBAL
O VIOLINO CIGANO	REGINA MACHADO	EDITORA SCHWARCZ LTDA.
TCHAU	LYGIA BOJUNGA	EDITORA CASA LYGIA BOJUNGA LTDA

MÓDULO: CLÁSSICOS - 7ª E 8ª SÉRIES

Clique no título do livro para consulta.

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
100 MELHORES HISTÓRIAS DA MITOLOGIA. AS	A.S.FRANCHINI/CARMEN SEGANFREDO	NEWTEC EDITORES LTDA
13 DOS MELHORES CONTOS DE AMOR DA LITERATURA BRASILEIRA	ROSA AMANDA STRAUZ	EDIOURO
A ILHA DO TESOURO	ROBERT LOUIS STEVENSON	COMPANHIA EDITORA NACIONAL
CONTOS	OSCAR WILDE	NOVA FRONTEIRA
GENTE EM CONFLITO - PGL 35	ANTÔNIO DE ALCÂNTARA MACHADO E OUTROS	EDITORA ÁTICA SA
NOVAS SELETAS - JOÃO CABRAL DE MELO NETO	JOÃO CABRAL DE MELO NETO	NOVA FRONTEIRA
O NOVIÇO	MARTINS PENA	EDIOURO
O QUINZE	RACHEL DE QUEIROZ	JOSÉ OLYMPIO

ANEXO B

HORA DA LEITURA

“Quem língua tem, a Roma vai e de Roma vem”

Trata-se de um Programa de Enriquecimento Curricular para ser desenvolvido, uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos, em que se dará ênfase a ampliação da competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental. O Projeto “Hora da Leitura” é uma proposta de trabalho que visa enfatizar a leitura de diversos gêneros como, os da Literatura Popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas, as charges e tiras e outros adequados aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.

Para esse trabalho, a SEE estará orientando, por meio de um programa de Formação Continuada, articulado com o Programa “Tecendo Leituras” os professores que serão contratados especialmente para dinamizar mais esse espaço reservado para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Diante dessa preocupação, a SEE assume o compromisso com as escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental, distribuindo módulos de ficção, com títulos diferenciados. A partir destas obras, os professores deverão iniciar um trabalho diferenciado com os alunos, lendo com eles, lendo para eles, que eles interpretem oralmente, que eles dramatizem os textos, que preparem saraus literários, que discutam filmes, que cantem e interpretem músicas do repertório popular nacional, e outras atividades que permitam explorar os jogos de linguagem.

JUSTIFICATIVA

As avaliações realizadas pela Secretaria da Educação de São Paulo, assim como outras organizadas em âmbito nacional, vêm sinalizando a necessidade de criar/ampliar espaços na escola para o desenvolvimento da prática da leitura compreensiva e da escrita de nossos alunos. Várias iniciativas estão em fase de execução, entre as quais, o desenvolvimento de programas de formação continuada, como o Letra e Vida, o Tecendo Leituras, o Ensino Médio em Rede e outros que vêm contribuindo para ampliar a competência técnica do professor, de modo que ele se sinta mais bem preparado para o desenvolvimento do trabalho com a leitura de nossos alunos. Entretanto, percebeu-se a necessidade de fazer um trabalho de sedução para a leitura de diferentes textos que compõem o repertório literário, as obras de autores mais consagrados e as dos autores contemporâneas, de tal forma que se perceba a riqueza dos diversos estilos e linguagens.

É importante, neste espaço de leitura, iniciar o processo a partir de textos de entretenimento mais apreciados pelo aluno, para textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais.

A escola do Ciclo II tem um papel decisivo na ampliação da competência leitora dos jovens, pois é neste momento que muitos alunos ou desistem de ler, por não conseguirem responder as demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos no Ciclo anterior para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior.

Nossa intenção é formar leitores, realizando um trabalho comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos de seu

cotidiano para o leitor de textos mais complexos, tal como circulam socialmente na literatura.

Assim sendo, estamos propondo a Hora da Leitura, voltada especificamente para o desenvolvimento da competência de leitura de nossos alunos de maneira gostosa, lúdica, que desperte e cultive a prática e o desejo de ler.

OBJETIVOS

- Contribuir para a formação dos alunos do Ciclo II do EF, integrando à carga horária semanal dos alunos do Ciclo II do EF.
- Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer.
- Possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as idéias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal.
- O projeto pretende orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.

PERFIL DOS DOCENTES

A Hora da Leitura exige um professor que goste de ler qualquer gênero, que tenha o prazer de compartilhar com os alunos a magia, a fantasia, as idéias, as verdades que os autores querem revelar para seus leitores. É importante que o professor tenha sensibilidade para a literatura clássica, contemporânea e a popular. Para esse trabalho é importante que

ele tenha uma boa formação acadêmica, ou em Língua Portuguesa, ou Geografia, ou História, ou Ciências, ou Arte, ou Matemática, ou Filosofia. Enfim, aquele que realmente demonstrar uma possibilidade mais fecunda com o texto.

Além disso, este educador deverá ter disponibilidade para:

- articular o seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo, numa visão interdisciplinar e de acordo com o projeto pedagógico da escola;
- participar do programa de formação continuada, voltado para as discussões teórico-metodológicas

METODOLOGIA

Leitura com ênfase

- na modalidade de organização didática, conhecida como “Atividade Permanente”;
- no procedimento “Leitura Compartilhada” como lugar privilegiado de ler com o aluno e ser o próprio professor um leitor em formação permanente;
- abordagem de trabalho com as estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação (“antes da leitura”, “durante a leitura”, “depois da leitura”);
- seleção de gêneros textuais para leitura .

Entre outros procedimentos didáticos serão enfatizados: leitura em voz alta, leitura programada, e leitura expressiva.

AVALIAÇÃO

Para verificar o desempenho dos alunos na “Hora da leitura” deve-se considerar:

- o envolvimento e a participação de cada aluno nas atividades individuais e coletivas.

- a participação dos alunos nas atividades propostas como produtos, que finalizam cada um dos trabalhos desenvolvidos.

Esses aspectos serão importantes para a avaliação global do aluno nas reuniões do Conselho de Classe e de Série.

SOCIALIZAÇÃO DOS TRABALHOS ENVOLVIDOS NO PROJETO

Os trabalhos desenvolvidos nas escolas serão apresentados:

- durante os momentos de capacitação via rede do saber(videoconferência), ou nos encontros presenciais.
- num Fórum Estadual que será organizado pela equipe CENP/ SEE, assessorada por especialistas em leitura.

Conteúdo

Agrupamentos (*)	Gêneros	Carga horária
<p>Literários(oral e escrito)</p> <p><u>Produtos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • livro de crônicas selecionadas pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas, como: amor, família, problemas sociais etc; • coletânea de poemas selecionados pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas, como: amor, família, problemas sociais etc; 	Conto	Uma hora/ aula semanal

	Cordel	
	Parlendas; trava-línguas; provérbios; ditos-populares, brincadeiras e jogos.	
Publicidade Produto: painel com propagandas, a partir de alguns critérios de seleção, como: público-alvo, análise crítica, tipo de linguagem		Propaganda (leitura)
De imprensa Produto: organização de um jornal falado Apresentação de um painel com charges.	Notícia	
	Reportagem	
	Charge e tira	

(*) agrupamentos de acordo com PCN de Língua Portuguesa - Terceiro e Quarto Ciclos - MEC, 1998

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O professor poderá trabalhar durante quinze dias, ou um mês, com diferentes gêneros no Ciclo II do Ensino Fundamental, ou seja, propor para a 5ª série uma sequência didática com Músicas, para a 6ª série com Notícias ou Tiras, para a 7ª série com a Propaganda, para a 8ª série com os Contos. Terminada a sequência, inverter o trabalho nas diferentes séries.

PROPOSTAS DE TRABALHO - EXEMPLIFICANDO

GÊNERO – LITERÁRIO - CONTO

Leitura no cotidiano das aulas do Ciclo II do EF, com ênfase

- na modalidade de organização didática, conhecida como “Atividade Permanente”, ou seja, ação pedagógica que se repete de modo regular, por exemplo, semanalmente ou quinzenalmente, com a finalidade de permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler, para que possam desenvolver estratégias diversificadas de leitura;

- no procedimento “Leitura Compartilhada” como lugar privilegiado de ler com o aluno conversando e construindo o sentido do texto.

RODA DE LEITURA COM CONTOS

Sugestão de acervo

Os módulos de ficção do PNLD-2005, como já foi dito, serão distribuídos às escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental. Dos títulos que compõem esses módulos, o professor deverá selecionar os títulos para desenvolver este trabalho.

Introdução

Ao longo desta proposta, o aluno pode ter um rico processo de aprendizagem, especialmente, no desenvolvimento do seu gosto pela leitura e pelo exercício de utilização das quatro atividades básicas, como ler/escrever, falar/ouvir. Além de compreender que ler é uma negociação de sentidos, a partir da articulação das experiências e conhecimentos dos leitores, as especificidades de cada texto/autor e as características dos gêneros e seus usos sociais.

Recursos didáticos

Caderno de registro do aluno, coletânea de contos.

Caderno de registro

Cada aluno terá seu caderno de registro. Deste, constará a relação de obras lidas/analizadas/trabalhadas, como forma de elaborar uma memória das leituras feitas.

Organização da sala de aula

Explique para os alunos a finalidade da atividade, bem como seu

desenvolvimento. Organize com eles os livros a serem lidos, distribuindo-os entre os alunos. Propicie momentos de leitura em pequenos grupos/duplas/trios, outros, de leitura individual. Outros ainda em que todos da classe estarão envolvidos, de forma coletiva e, ao mesmo tempo.

Desenvolvimento da atividade – tempo: 3 aulas

1. Organize o acervo selecionado para esse momento, de tal forma que as dupla/trio/pequenos grupos de alunos tenham um livro.
2. Comece o trabalho, solicitando que cada grupo analise seu livro, atentando para o título, o nome do autor, as cores e as ilustrações, tanto da capa, quanto do miolo do livro (quando houver), . Dê um tempo para isso.
3. Peça que alguns grupos falem sobre as análises feitas, mostrando seus livros para os demais colegas. Procure valorizar as hipóteses dos alunos, sem deixar de mostrar as inconsistências que possam ocorrer. Explícite que o leitor proficiente, em situação de escolha livre, usa esta estratégia de leitura, por exemplo, na hora de decidir sobre a aquisição ou não de um livro: o “objeto livro” pode ser um primeiro contato que conquista ou não o leitor, especialmente, os mais jovens.
4. Faça com os alunos a lista do que está sendo lido na classe, com o título dos livros, nomes dos autores, editoras, de tal maneira que saibam com qual acervo estão trabalhando, até mesmo para futuras leituras. A listagem pode ser feita, com cada grupo escrevendo os dados de sua obra, na lousa. Pode ainda ser feita no computador (quando for o caso) e, posteriormente, ser reproduzida para todos. Esta lista deve estar no caderno de registro de cada aluno.
5. Provavelmente, os livros são coletâneas de contos cujos títulos estão no sumário. Assim, solicite que os alunos leiam-no e escolham um conto para ser lido nesse momento.
6. Para orientar os alunos, dê alguns objetivos para a leitura deles, a partir

da análise de alguns elementos do gênero “conto”, objetivando ainda a elaboração de uma síntese da narrativa lida.

7. Solicite que escrevam no caderno de registro a síntese, e, sem seguida, faça uma “RODA DE LEITORES”. É o momento de muita troca, pois cada um dos alunos deverá contar para os colegas o que leu.

OBS.; alertar os alunos que devem anotar os nomes de alguns personagens das histórias discutidas na roda, bem como alguns episódios, porque serão utilizados na etapa seguinte..

8. Para concluir, cada dupla/trio/pequeno grupo deve produzir uma história/conto, fazendo uma “Salada de Contos”, utilizando suas anotações da etapa anterior e misturando as histórias lidas, de forma a criar uma nova história com vários desses elementos misturados. Organizar, posteriormente, uma “RODA DE LEITORES” com as produções dos alunos.

Avaliação

O professor poderá ao final da última aula dada discutir:

- 1 - o que sabíamos sobre contos;
- 2 - o que aprendemos;
- 3 - o que queremos saber mais;
- 4 - como analisamos a “roda de leitores”.

Outras leituras

Sugerir aos alunos para ampliação do repertório cultural:

- 1 - Assistir na TV Cultura ao programa “Contos da meia-noite”
- 2 - Selecionar um filme adaptado de um conto conhecido, para a organização de um dia de O CINEMA NA ESCOLA com os alunos da série, ou da escola.

Bibliografia de referência

- 1 - “Para ler os clássicos” - Ítalo Calvino

- 2 - “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo” -Ana Maria Machado
- 3 - “Estética da criação verbal” – Bakhtin
- 4 - “Estratégias de leitura”- Isabel Solé

ANEXO C

Rádio Ática

Roteiro da Faixa 1

Faixa de Introdução

TÉCNICA	ÁUDIO
1. Roda vinheta padrão de abertura de faixas	1. Sobe som VINHETA / cai a surdina
2. Dudu Duar	2. Alô alô alô áudiomigos. Com vocês a apresentadora mais sabida do rádio: Nana Bel
3. Nana Bel	3. E ao meu lado o surfista das ondas sonoras, Dudu Duar.
4. Dudu Duar	4. Juntos nós vamos apresentar, pela primeira vez, a nossa rádio!!!
5. Nana Bel	5. Uma rádio diferente!!!
6. Dudu Duar	6. Inteligente!!!
7. Nana Bel	7. Consistente!!!
8. Dudu Duar	8. Uma rádio de emoções... surpreendentes! Como essa:
9. Reporter Hélio de Almeida / clima de reportagem	9. E atenção para esta notícia: <i>Leão solto em Brotais põe em perigo a população!!!</i> E muita gente já confirmou ter visto o tal leão à solta.
10.Nana Bel	10.Taí – essa é só uma das histórias que vocês vão ouvir por aqui...
11. Dudu Duar	11.Histórias fabulosas, contos de arrepiar o cabelo, causos de morrer de rir... aqui tem de tudo!
12. Nana Bel	12.Porque essa, meus amigos, é a Rádio Ática, onde as estrelas são os fascinantes livros da coleção XYZ,

13. Dudu Duar	13. Onde astros da literatura brasileira e histórias famosas no mundo todo se juntam para levar você a uma viagem inesquecível
14. Efeito sonoro	14. RUÍDO DE AVIÃO, APITO DE TREM
15. Voz “tradicional” ou “careta”	15. Mas o que é isso ??? Aonde estamos??? Quem está ouvindo esse programa são adolescentes, quase crianças!!... E vocês querem que estes jovens virem devoradores de livros da noite para o dia!!!
16. Nana Bel	16. Calma meu senhor! As coisas não são bem assim!!!
17. Dudu Duar	17. Bem falado!!! Ouve só o que diz a esse respeito a famosa contista brasileira Lygia Fagundes Telles
18. Lygia Fagundes Telles	<i>18. A palavra escrita é para todos É a imaginação, o imaginário, a aventura. Um mistério!</i>
19. Nana Bel	19. Um mistério que sempre vai pintar por aí!!!
20. Dudu Duar	20. E inclusive aqui, na Rádio Ática, e na coleção XYZ onde além da Ligia Fagundes Telles, tem Drummond, tem Fernando Sabino, tem Machado de Assis, tem Marcos Rey e os maiores nomes da literatura brasileiros, falou???
21. Nana Bel	21. E Dudu, o que a gente vai dizer a essas pessoas que acham que jovem não está preparado para a arte??
22. Dudu Duar	22. A mesma coisa que disse o Pedro Bandeira, outro autor que vai pintar na nossa coleção XYZ! Fala Pedro!
23. Pedro Bandeira	<i>23. A arte é que trabalho os sentimentos, e a gente não pode sonegar a arte para a criança pequena. Nós precisamos enchê-la de arte. Se nós o fizermos elas serão alunos muito fáceis, muito tranquilos, estudarão, passarão na escola sem dar trabalho ao professor, e serão seres humanos mais bem preparados, se formarão naquilo que quiserem, e farão desse país o país grande que ele merece ser.</i>

24. Efeito sonoro	24.BRASIL, BRASIL, BRASIL...
25. Nana Bel	25.Falou bonito o Pedro. Mas tá na hora de explicar como o programa vai funcionar Dudu!.
26. Dudu Duar	26.Que é para os professores e alunos entenderem como a rádio vai ajudar na leitura dos livros!
27. Nana Bel	27.Que no total são seis!
28. Dudu Duar	28.Certo. Vamos então à apresentação dessas seis obras. Primeiro título...
29. Efeito sonoro	29.Música folclórica
30. Nana Bel	30.O saci, o curupira, e outras histórias do folclore, de Joel Rufino
31. Dudu Duar	31.Hummm, mas essas aí não são aquelas histórias que todo mundo conhece???
32. Nana Bel	32.Você que pensa, homem. Ouça o que o próprio Rufino disse pra gente, por telefone...
33. Joel Rufino	33. <i>As histórias folclóricas elas nunca se repetem iguais</i>
34. Nana Bel	34.Sentiu firmeza, Dudu???
35. Dudu Duar	35.Super. Então vamos ao segundo livro.
36.Efeito musical	36.Música renascentista
37. Nana Bel	37.Histórias de Shakespeare, adaptação para jovens de Charles e Mary Lamb, traduzida por Marcos Bagno
38. Voz “careta”	38.Meu Deus, Shakespeare? E vocês acham que adolescentes querem saber de Shakespeare!!!
39. Nana Bel	39.Se liga, maninho!!! Primeiro que é uma adaptação, segundo que Romeu e Julieta, só pra te dar um exemplo, é hit-parade com a moça faz quinhentos

	anos e terceiro que é super importante, como diz o próprio tradutor, o Marcos Bagno..
40. Marcos Bagno	40. <i>Há toda uma coleção de coisas que a gente diz, de noções, de conceitos, de idéias, de imagens poéticas que já pertencem ao patrimônio cultural do Ocidente e que foram criadas por essa única pessoa, que foi o Shakespeare</i>
41. Dudu Duar	41.Uau, poderoso ele, hein???
42. Nana Bel	42.É, mas, que na coleção XYZ também tem humor, e romances brasileiros, como no nosso terceiro livro...
43. Dudu Duar	43.Que é....
44. Efeito sonoro	44.URRO DE LEÃO
45. Nana Bel	45.Um Leão em Família, de Luíz Puntel
46. Dudu Duar	46.Ih, mas eu conheço a história: na verdade o Puntel tinha um amigo de infância dono de um leão...
47. Nana Bel	47.Isso não tem nada a ver com literatura, seu bobão, porque escrever é inventar, criar, imaginar, sonhar e voar entendeu???
48. Dudu Duar	48.Nossa, tudo isso???
49. Nana Bel	49.Tudo isso sim senhor! Ouve só o Puntel...
50. Luís Puntel	50. <i>Inspirar-se na realidade para fazer o personagem, é apenas uma inspiração quando ele está dentro do livro já não é mais aquela pessoa, aquele ser humano, aí você cria o que o Egberto Cotrim chama de criatura de papel, que é o personagem!</i>
51. Dudu Duar	51.Puxa, e eu que só tinha ouvido falar de tigre de papel...
52. Nana Bel	52.Pois é, é que no papel cabe muita coisa. Veja só o quarto livro da coleção...

53. Dudu Duar	53. Manda, Nana Bel!!!
54. Efeito sonoro	54. Rufar de tambores
55. Nana Bel	55. A coletânea “De conto em Conto”, onde justamente aparecem as criações da Ligia Fagundes Telles, do Drummond, do Machado, do Sabino, do Wander Piroli, do Pedro Bandeira...
56. Dudu Duar	56. Uma pá de gente da pesada???
57. Nana Bel	57. A quem vai se somar...
58. Efeito sonoro	58. Música sonhadora, etérea
59. Nana Bel	59. Moacir Scliar, com O Tio que Flutuava!!!
60. Dudu Duar	60. Achava que o Scliar fosse um autor só de adultos
61. Nana Bel	61. É porque você não conversou com ele. Mas nós da Rádio Ática entrevistamos o Scliar, e olha o que ele disse:
62. Moacyr Scliar	<i>62. O leitor jovem é um leitor que a mim particularmente comove, parece que eu estou vendo no leitor jovem o leitor que eu fui e que buscava nos livros não apenas emoção e encantamento como também respostas para as questões cruciais da existência.</i>
63. Nana Bel	63. Viu só, Dududzinho??? E pra completar, na nossa coleção tem, até teatro!!!! Só que um teatro muito engraçado!!!
64. Dudud Duar	64. Teatro engraçado???
65. Nanan Bel	65. Duas legítimas comédias....
66. Efeito sonoro	66. Música sec. XIX
67. Nana Bel	67. O Noviço e o Judas em Sábado de Aleluia, de Martins Pena!!!

68. Dudu Duar	68. Ah, de comédia todo mundo gosta!!!
69. Nana Bel	69. Porém teatro não é brincadeira. A professora da USP Iná Camargo Costa, diz que a piada é só o começo da história...
70. Iná C. Costa	70. <i>O que eu acho mais importante do que isto é que a experiência com o teatro – e aí vale para quem faz e para quem assiste – é a da percepção crítica das nossas relações sociais</i>
71. Nana Bel	71. Então, Dudu, essa é a coleção de literatura que a nossa rádio vai apresentar. Variada, divertida, séria, criativa, instigante...
72. Dudu Duar	72. Certo, Nana, então dá os detalhes do lance!!!
73. Nana Bel	73. Para cada livro, nós vamos apresentar dois programas, sempre curtos, na base de cinco minutos. Um dos programas é o de pré-leitura
74. Dudu Duar	74. ...que a turma ouve em aula logo antes de ler o livro...
75. Nana Bel	75. Isso mesmo. E o outro é de pós leitura
76. Dudu Duar	76. Para ser ouvido na aula seguinte à leitura
77. Nana Bel	77. E que vai propor jogos e exercícios encima do tema do livro lido!!!
78. Dudu Duar	78. No total vão ser doze programas de cinco minutos
79. Nana Bel	79. Que estão gravados nas doze faixas seguintes desse CD
80. Dudu Duar	80. Vamos ter entrevistas com os autores, dramatizações de trechos dos livros, e muita muita muita animação para encantar todos vocês, rádioamigos!!!

81. Nana Bel	81. Por que é pra vocês que fala e brinca, brilha e mostra tudo o que a literatura tem...
82. Dudu Duar	82. A sua...
83. Nana Bel	83. A minha
84. Dudu Duar	84. A nossa
85. AMBOS	85. Rádio Ática
86. Dudu Duar	86. Onde quem fala é a literatura
87. Nana Bel	87. Sejam bem vindos!!! E bom aprendizado
88. Dudu Duar	88. E bom divertimento com Nana Bel
89. Nana Bel	89. E Dudu Duar. Até moçada!!!! (AMBOS) Tcha-aauu
90. Vinheta de saída	90. VINHETA DE SAÍDA

FIM

Faixa 14 – Teatro de Martins Pena

Situação	Locução
Um rock ao gosto do jovem	<p>Locutor masc. CUCA: E aí, galera? Aqui é Cuca se apresentando para nosso programa diário – Agenda Cultural. Aqui você tem dica de baladas, filmes da hora, cds que vão arrebentar, entrevistas ao vivo e dicas quentíssimas.</p> <p>Nosso papo começa com uma dica de teatro: O Teatro Pena está com uma peça em cartaz que você não pode perder – <i>Judas em sábado de aleluia</i>.</p> <p>Nós estivemos lá para conferir os atores, o cenário, o figurino e o texto da hora que é uma comédia e tanto. Só pra você ter uma idéia: O ano é 1844, as moçoilas só querem namorar, o Faustino quase é pego na casa cortejando uma das minas – a Maricota. Chega alguém e o folgado sem tempo de escapar pega a roupa casaca, colete, botas e chapéu do Judas que vai ser malhado pela criançaada no sábado de Aleluia. Você não imagina a confusão. Gravamos um trechinho de uma cena entre o casal Maricota e Faustino para você acompanhar, se deliciar e para procurar conhecer a trama toda. Roda, técnica, 3 – 2 – 1:</p> <p>Entra uma música de fundo</p> <p>“Maricota – Já lhe disse que escute. Ora diga-me: não lhe tenho eu dado todas as provas que lhe poderia dar para convencê-lo do meu amor? Não</p>
Música referente à época – Romantismo - 1844	

	<p>tenho respondido a todas suas cartas? Não estou à janela sempre que passa de manhã para a repartição, e às duas horas quando volta, apesar do sol? Quando tenho alguma flor ao peito, que ma pede, não lha dou? Que mais quer? São poucas essas provas de verdadeiro amor? Assim é que paga-me tantas finezas? Eu é que me deveria queixar...</p> <p>Faustino – Tu?</p> <p>Maricota – Eu, sim ! Responda-me, por onde andou, que não passou por aqui ontem, e fez esperar toda a tarde à janela? Que fez do cravo que lhe dei o mês passado? Por que não foi ao teatro quando eu lá estive com D. Mariana? Desculpe-se, se pode. Assim é que corresponde a tanto amor? Já não há paixões verdadeiras. Estou desenganada. (Chora)</p> <p>Faustino – Maricota...</p> <p>Maricota – Fui bem desgraçada em dar meu coração a um ingrato!</p> <p>Faustino, enternecido – Maricota!</p> <p>Maricota – Seu pudesse arrancar do peito esta paixão...</p> <p>Faustino – Maricota, eis-me a teus pés! Necessito de toda a tua bondade para ser perdoado!</p> <p>Maricota – Deixe-me.</p> <p>Faustino - Queres que morra a teus pés?</p> <p>Batem palmas na escada.</p> <p>Maricota, assustada – Quem será?</p> <p>Voz, lá fora - Dá licença?</p> <p>Maricota assustada – É o Capitão Ambrósio. Vá-se embora, vá-se embora!</p> <p>Faustino – Então, o que é isso?... deixou-me!... Foi-se... E esta!...Que</p>
--	--

	<p>farei?....</p> <p>Aumenta o som da música</p> <p>Locutor CUCA: É isso aí, galera. Vale a pena conferir. Teatro Pena – diariamente – <i>Judas em sábado de aleluia</i>. Não perca! Os três primeiros a ligarem para cá terão convites grátis. Quem não conseguir ligar é só ler e se divertir.</p> <p>Agora, vamos entrar com uma mensagem dos nossos patrocinadores.</p> <p>Entra uma propaganda: Locutor - Com inserção rápida:</p> <p>Compre! Use e abuse! É o melhor! Beba! Mate sua sede! É o máximo! Use! Sinta o aroma! Não há nada igual! Exija! Pague com cartão! Isso é que é!</p> <p>Locutor CUCA: Se você é fã de teatro temos mais uma dica. Se você não é, aqui está sua chance: Mais uma peça entrará na próxima semana em cartaz na cidade: <i>O noviço</i></p> <p>Saca só:</p> <p>Carlos, o garoto da peça não quer ir para o convento, mas o segundo marido da tia quer ele fique por lá.</p> <p>Emília não quer ser freira, mas o novo padraço quer que ela seja e rapidinho. O Juca, coitado, nem pensa em ser frade, mas já está tudo preparado para ele ser. O padraço é fogo. Quer afastar todo mundo para administrar a viúva, a casa, os bens, tudo...</p>
--	--

	<p>Estivemos no ensaio, por sinal bastante movimentado porque a estréia está prometida para amanhã. Flagramos o tal do mau caráter do padraço e tio, numa sala ricamente enfeitada.</p> <p>Ouçá só! Roda, técnica, 3 –2 –1.</p> <p>Entra música sinistra....</p> <p>“Ambrósio: No mundo a fortuna é para quem sabe adquiri-la. Pintam-na cega...Que simplicidade! Cego é aquele que não tem inteligência para vê-la e a alcançar. Todo o homem pode ser rico, se atinar com o verdadeiro caminho da fortuna. Vontade forte, perseverança e pertinácia são poderosos auxiliares. Qual o homem que, resolvido a empregar todos os meios, não consegue enriquecer-se? Em mim se vê o exemplo. Há oito anos, eu era pobre e miserável, e hoje sou rico, e mais ainda serei. O como não importa; no bom resultado está o mérito...Mas um dia tudo pode mudar. Oh, que temo eu? Se em algum tempo tiver de responder pelos meus atos, o ouro justificar-me-á e serei limpo de culpa. As leis criminais fizeram-se para os pobres...”</p> <p>aumenta música sinistra</p> <p>Locutor Cuca: Poderoso o Ambrósio, hein turma? Mas muita coisa acontece com ele, para ele e por causa dele. Você não pode perder a terrível vingança do Noviço: falcatruas, jogo de poder, mentiras e verdades.</p> <p>E isso!</p>
--	---

	<p>Por hoje é só. Aguarde o nosso próximo encontro com mais dicas para você no Agenda Cultural. (entra rock final)</p>
--	--

Faixa 15

Situação	Locução
O mesmo rock da faixa anterior	<p>Locutor CUCA: E aí, galera! Estamos aqui, ao vivo , com nossa Agenda Cultural. Hoje o programa está diferente. Temos entrevista, as dicas de sempre e um <i>game show</i> com alguns desafios para a galera que curtiu as peças de teatro do Martins Pena.</p> <p>Por falar nele, vocês sabiam que o rapaz escreveu sua primeira peça aos dezoito anos? Poderoso o cara! Ainda garoto soube retratar a sociedade brasileira com humor e crítica, não é mesmo? Ouçam a entrevista com a professora da Universidade de S. Paulo– Prof^a Iná Camargo Costa sobre Martins Pena:</p> <p>De “nós temos comédias...extrema atualidade”</p> <p>Locutor CUCA: Nada como ouvir quem entende do assunto , não é mesmo? Mas, vamos ao nosso <i>game show</i> !</p> <p>Música de abertura de show-alegre</p> <p>(Com ênfase): A vida é um teatro. Somos todos atores.</p> <p>Vamos lá, moçada. São três os desafios do <i>game show</i> de hoje:</p>

	<p>1º desafio: cada grupo escolhe uma cena de qualquer uma das peças lidas de Martins Pena, divide os papéis entre os participantes, prepara, improvisa cenário e figurino, ensaia e apresenta sua cena.</p> <p>2º desafio: cada grupo localiza as cenas que foram apresentadas no nosso programa anterior – Maricota/ Faustino (Judas em sábado de Aleluia) e Ambrósio (O noviço) e reescreve as cenas nos dias de hoje, de acordo com nossa realidade atual, atualizando os nomes, as personagens, o diálogo e ação.</p> <p>3º desafio: encena para a classe a cena de Martins Pena reescrita para os dias atuais, ajustando cenário e figurino.</p> <p>Estamos à procura de novos talentos. Quem sabe não aparece um novo ator, um novo roteirista, um novo cenógrafo, um novo figurinista, afinal “o teatro é o espelho da verdade”. Bom trabalho, galera!</p>
--	--

Para o Professor (encarte do CD)
Livro: Teatro de Martins Pena

Faixa 12 - Antecipação

Ouvir para:

- . entrar em contato com um texto em que o discurso legítimo é o diálogo;
- . certificar-se de que o teatro pode ser divertido e crítico, traçando um painel de costumes e ambientes de época;
- . familiarizar-se com a estrutura desse gênero.

Faixa 13 - Ampliação

Ouvir para:

- . situar Martins Pena e sua importância para o teatro brasileiro pela explanação da professora Iná Camargo Costa;
- . reescrever uma cena adaptando-a ao discurso e contexto atuais;
- . predispor-se a produzir textos na estrutura do gênero teatral, evidenciando o **diálogo** (Judas...) ou o **monólogo** (O noviço)
- . participar de dois projetos de encenação de cenas de teatro: cena original e cena reescrita.

ANEXO D

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

TECENDO LEITURAS

PNLD 2005 – MÓDULO: CLÁSSICOS – 7^a / 8^a

O NOVIÇO

O JUIZ DE PAZ DA ROÇA

O JUDAS EM SÁBADO DE ALELUIA

OS IRMÃOS DAS ALMAS

Martins Pena

Ediouro

Peça selecionada: *O Noviço*

Orientações Didáticas de 15 de dezembro de 2004 – 3ª Videoconferência

ANTES DA LEITURA

Quanto ao suporte

Reúna quantas edições diferentes de *O Noviço* você conseguir e explore o que é possível deduzir a respeito do conteúdo da peça a partir das ilustrações de capa. Registre as hipóteses dos alunos para checá-las durante a leitura.

Quanto ao autor

É muito provável que os alunos não conheçam Martins Pena, autor da peça selecionada. Apresente o autor, que é o criador da comédia brasileira de costumes.

Quanto ao plano do conteúdo

- Conte aos alunos o enredo da peça da forma mais atraente possível. Como o texto de Martins Pena apresenta uma seleção lexical distante do universo vocabular dos alunos, conhecer o enredo ajuda a interagir com o texto original facilitando a compreensão e a inferência do sentido das palavras desconhecidas.
- Mostre aos alunos a página de abertura da peça (pág. 9, na edição que integra o módulo) em que é apresentada a estrutura e as personagens que dela participam. Apresente brevemente o traço que sintetiza o caráter de Ambrósio, Florência, Emília, Juca, Carlos e Rosa e peça para alguns alunos recontarem oralmente o enredo a partir do ponto de vista de cada uma das personagens.

Trata-se de um exercício oral cuja finalidade é fazer com que os alunos se familiarizem com o enredo e se apropriem das motivações das personagens da peça.

O NOVIÇO

Comédia em 3 atos

P E R S O N A G E N S

AMBRÓSIO → **oportunista**

FLORÊNCIA - sua mulher → **traída, viúva**

EMÍLIA - sua filha → **ingênuo**

JUCA - 9 anos, dito → **inocente**

CARLOS - noviço da Ordem de S. Bento → **esperto**

ROSA - provinciana, primeira mulher de Ambrósio → **traída**

PADRE - MESTRE DOS NOVIÇOS

JORGE

JOSÉ - criado

1 meirinho, que fala

2 ditos, que não falam

Soldados de Permanentes, etc. ,etc.

(A cena passa-se no Rio de Janeiro)

Quanto ao gênero:

Faça o levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero: quem já leu alguma peça de teatro? Como o texto é estruturado?

Retome o que vem a ser:

ATO – maior subdivisão da peça em partes que ocorre em função do tempo ou do desenrolar da ação. Nas obras clássicas, os atos apresentam a seguinte função:

1º ato – apresentação das personagens e do conflito ou intriga;

2º ato – desenvolvimento das ações;

3º ato – conclusão.

CENA – segmento temporal do ato em que um determinado número de personagens contracenam.

RUBRICA – é uma intervenção que o autor faz para exemplificar cenário, lugar, movimento, tempo ou outra situação. Normalmente, é isolada entre parênteses.

DIÁLOGO – conversa entre personagens, considerado como a forma teatral por excelência, já que a ação dramática prescinde da figura do narrador.

DURANTE A LEITURA

- Informe aos alunos que encontrarão muitas rubricas do autor indicando que uma determinada fala deve ser dita “à parte”. Peça aos alunos para assinalarem as falas em que isso ocorre e estimule-os a descobrir a função dos apartes em *O Noviço*.
- Como o texto é do século XIX, é provável que os alunos apresentem algumas dificuldades em relação ao vocabulário. Programe a leitura compartilhada da peça com a turma, reservando três aulas: uma para cada um dos atos. Organize a sala em círculo e cada aluno lê uma das falas. Não se trata de uma leitura dramática em que alunos, previamente selecionados, lêem as falas de uma determinada personagem. O objetivo da atividade é permitir um primeiro contato com o texto para que o professor possa solucionar eventuais problemas de compreensão.

DEPOIS DA LEITURA

I. ESTUDO DO GÊNERO / TEXTO

Quanto ao enredo

1. Talvez o texto mais bem construído de todas as comédias de Martins Pena, *O Noviço* é dividido em três atos, passados no Rio de Janeiro. Retome, oralmente, o enredo:
 - No primeiro, apresentam-se o hipócrita e interesseiro Ambrósio, que se casou com a crédula Florência; o noviço Carlos que tinha maior vocação para militar e que fugira do convento para casar-se com Emília (filha de Florência e sua prima). Aparece também Rosa, primeira esposa de Ambrósio (não havia divórcio na época), que fora abandonada por ele após ter seus bens roubados. Carlos encontra Rosa e esta fornece a ele os meios para chantagear Ambrósio e poder sair legalmente do convento, demover a família da idéia de Emília e Juca (irmão mais novo de Emília) dedicarem-se à vida religiosa que Ambrósio planejava para eles e casar-se com Emília.

- A chantagem ocorre no segundo ato, junto com a revelação a Florência de que o marido é bígamo; Ambrósio foge.
 - No terceiro ato, após muita confusão, Ambrósio é preso, Carlos é liberado de ir ao convento ou de ser preso já que ele atacara um frade na fuga e o casal fica livre para casar.
2. *O Noviço* apresenta uma sequência de quiproquós, situações cômicas resultantes de equívocos. Martins Pena abusa dos esconderijos, do erro de identificação das pessoas por meio do disfarce ou do engano dos interlocutores. Faça o levantamento dessas passagens com os alunos:
- Rosa toma Carlos pelo frade (Ato 1, Cena X);
 - Carlos troca de roupa com Rosa (Ato 1, Cena XIII);
 - Mestre e os três meirinhos tomam Rosa por Carlos e Carlos por Rosa (Ato 1, Cenas XIV e XV);
 - Ambrósio toma Carlos por Rosa (Ato 2, cena III);
 - Ambrósio (vestido como frade) é confundido com o frade por Florência (Ato 2, Cena X);
 - Carlos é tomado pelos vizinhos como um ladrão (Ato 3, Cena XIII).

Quanto às personagens

1. Após a leitura do Primeiro Ato, retome cada uma das personagens de modo a confirmar o traço que a define. Para isso é interessante retomar algumas das falas como a de Ambrósio na Cena 1:

AMBRÓSIO, só de calça preta e chambre — No mundo a fortuna é para quem sabe adquiri-la. Pintam-na cega... Que simplicidade! Cego é aquele que não tem inteligência para vê-la e a alcançar. Todo homem pode ser rico, se atinar com o verdadeiro caminho da fortuna. Vontade forte, perseverança e pertinácia são poderosos auxiliares. Qual o homem que, resolvido a empregar todos os meios, não consegue enriquecer-se? Em mim se vê o exemplo. Há oito anos, eu era pobre e miserável, e hoje sou rico, e mais ainda serei. O como não importa; no bom resultado está o mérito... Mas um dia pode tudo mudar. Oh, que temo eu? Se em algum tempo tiver que responder pelos meus atos, o ouro justificar-me-á e serei limpo de culpa. As leis criminais fizeram-se para os pobres.

Convide os alunos a localizarem outras falas que confirmam o caráter das personagens.

Quanto ao narrador

Diferentemente de gêneros em que há predominância de seqüências narrativas, isto é, em que um narrador conta o que aconteceu às personagens, na peça teatral, o texto é constituído pela fala, na maioria das vezes no diálogo ou, então, no monólogo.

Analise com os alunos como os apartes e os solilóquios acabam assumindo função narrativa:

- Retome as falas em que o autor, na rubrica, orienta que devam ser ditas à parte.

O aparte consiste em um comentário da personagem que não é dirigido a um interlocutor, mas a si mesma e, conseqüentemente, ao público. O conteúdo do aparte deve ser interpretado como a verdadeira intenção ou opinião da personagem que a enuncia, dessa forma o aparte restringe as possibilidades semânticas de leitura.

Verifique se os alunos perceberam a triangulação que ele cria e as características narrativas que imprime ao texto.

<i>Ato primeiro</i>	<i>Ato segundo</i>	<i>Ato terceiro</i>
Cena II (pág. 11 e 12)	Cena III (pág. 25 e 26)	Cena I (pág. 35)
Cena IV (pág. 14)	Cena V (pág. 27, 28 e 29)	Cena IV (pág. 37)
Cena X (pág. 18)	Cena VII (pág. 30 e 32)	Cena VI (pág. 37)
Cena XII (pág. 20)	Cena VIII (pág. 32)	Cena VII (pág. 39)
Cena XIII (pág. 21)	Cena IX (pág. 32 e 33)	Cena XI (pág. 40 e 41)
		Cena XII (pág. 41)

- Chame atenção dos alunos para algumas cenas das quais participam um personagem sozinho cuja fala se caracteriza como um solilóquio.

O solilóquio é o discurso que uma personagem mantém consigo mesma, constituindo-se em uma forma de objetivação dos pensamentos aos quais o leitor ou o expectador não teriam acesso de outra forma. Esse recurso instaura uma convenção teatral para que se crie uma comunicação direta com o público, assumindo características narrativas.

<i>Ato primeiro</i>	<i>Ato segundo</i>	<i>Ato terceiro</i>
Cena I (pág. 11)	Cena II (pág. 25)	Cena III (pág. 36)

Cena IV (pág. 13)	Cena IV (pág. 26)	Cena IX (pág. 39)
Cena VI (pág. 14)		
Cena I X (pág. 17)		
Cena XI (pág. 19)		

Quanto ao espaço

A ação se desenvolve na Corte – Rio de Janeiro.

- O primeiro ato e o segundo acontecem na sala da casa de Florência:

Sala ricamente adornada: mesa, consolos, mangas de vidro, jarras com flores, cortinas, etc., etc. No fundo, porta de saída, uma janela, etc., etc.

- O terceiro ato se desenvolve no quarto de Florência:

Quarto em casa de Florência: mesa, cadeiras, etc., etc., armário, uma cama grande com cortinados, uma mesa pequena com um castiçal com vela acesa. É noite.

Quanto ao tempo

O primeiro e o segundo atos transcorrem em um único dia: um domingo de Ramos.

O terceiro ato, uma semana depois.

Quanto à linguagem e ao estilo

Martins Pena apresenta extraordinário estilo cômico, usando com precisão a linguagem coloquial. Graças a esse estilo conseguiu grande popularidade não só no período em que viveu, como também nos dias atuais, já que sua obra é representada com êxito ainda hoje.

Quanto às relações intertextuais / interdiscursivas (Pontos de vista sustentados em relação aos diferentes temas mobilizados)

1. Discuta com os alunos os pontos de vista sustentados na peça em relação:
 - ao amor como sentimento essencialmente jovem: Florência é castigada por se casar de novo;
 - à interferência da família nas escolhas profissionais;
 - e outros.

II. PRODUÇÕES DO ALUNO A PARTIR DO TEXTO

Quanto à linguagem escrita:

- 1- Proponha a adaptação da linguagem da peça de maneira a torná-la mais acessível ao leitor de hoje. Atividades de retextualização são interessantes, pois dirigem o olhar dos alunos para questões relativas ao plano expressivo da linguagem, isto é, ao como dizer.

De preferência, desenvolva a atividade na sala de Informática para que os alunos possam trabalhar a partir de uma cópia já digitada do texto. Eis alguns endereços em que é possível encontrar o texto integral:

<http://www.biblio.com.br>

Clicar em autores, localizar “Martins Pena”, clicar em “O Noviço”.

<http://intervox.nce.ufrj.br/~tprobert/livcego.html>

Localizar o título “O Noviço” na lista (o arquivo encontra-se zipado, para ser usado tem-se que descompactar o arquivo para seu tamanho original).

<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>

Clicar em “Enciclopédia Literária”, clicar em “Autores” ou “Obras” e localizar o autor ou o título da obra por ordem alfabética.

Organize a turma em grupos e distribua cenas diferentes para cada um deles adaptarem.

Veja, a título de exemplo, uma proposta de adaptação para um trecho da cena 5 do primeiro ato:

Entrou Emília, vestida de preto, como querendo atravessar a sala.

FLORÊNCIA — Emília, vem cá.

EMÍLIA — Senhora?

FLORÊNCIA — Chega aqui. Ó menina, não deixarás este ar triste e lagrimoso em que andas?

Vem aqui. Ó menina, quando vai tirar essa cara de choro?

EMÍLIA — Minha mãe, eu não estou triste. *(Limpa os olhos com o lenço.)*

Mãe, eu não estou triste.

FLORÊNCIA — Aí tem! Não digo? A chorar. De que chora?

Não está triste? Então por que você está chorando?

EMÍLIA — De nada, não senhora.

Por nada não...

FLORÊNCIA — Ora, isto é insuportável! Mata-se e amofina-se uma mãe extremosa para fazer a felicidade da sua filha, e como agradece esta? Arrepelando-se e chorando. Ora, sejam lá mãe e tenham filhos desobedientes...

Que coisa mais chata! É assim que agradece sua mãe que fez tudo por você? Chorando pelos cantos. Pobres mães que têm filhos desobedientes...

EMÍLIA — Não sou desobediente. Far-lhe-ei a vontade; mas não posso deixar de chorar e sentir. (*Aqui aparece à porta por onde saiu, Ambrósio, em mangas de camisa, para observar*)

Não sou desobediente. Vou fazer o que você quer, não vou? Não posso nem ao menos chorar?

Outras linguagens:

Proponha aos alunos uma encenação da peça, sugerindo que cada grupo escolha um trecho para representar, de tal modo que não haja repetição dos episódios encenados.

III. OUTRAS LEITURAS

1. Proponha a leitura das outras peças de Martins Pena que integram o volume da Ediouro: “O Juiz de Paz da Roça”, “O Judas em Sábado de Aleluia” e “Os Irmãos das Almas”.
2. Outra opção é conhecer algumas das comédias escritas por Ariano Suassuna:
 - *O Casamento Suspeitoso*, Editora José Olympio;
 - *A Farsa da Boa Preguiça*, Editora José Olympio;
 - *Uma Mulher Vestida de Sol*, Editora José Olympio;
 - *O Santo e a Porca*, Editora José Olympio;
 - *O Auto da Compadecida*, Editora Agir.
3. Em 1999, *O Auto da Compadecida* foi adaptado para cinema, dirigido por Guel Arraes. Fazem parte do elenco, entre outros, Selton Mello, Paulo Goulart, Matheus Nachtergaele, Marco Nanini, Lima Duarte, Fernanda Montenegro, Diogo Vilela e Denise Fraga. Está disponível em VHS e DVD com cópias distribuídas pela Columbia Tristar Home Entertainment.

ANEXO E

OS DEZ ANÕEZINHOS DA TIA VERDE-ÁGUA

Teófilo Braga⁴¹⁵

Era uma mulher casada, mas que se dava muito mal com o marido, porque não trabalhava nem tinha ordem no governo da casa; começava uma coisa e logo passava para outra, tudo ficava em meio, de sorte que quando o marido vinha para casa nem tinha o jantar feito, e à noite nem água para os pés, nem a cama arranjada. As coisas foram assim, até que o homem lhe pôs as mãos e ia-a tosando, e ela a passar muito má vida. A mulher andava triste por o homem lhe bater, e tinha uma vizinha a quem se foi queixar, a qual era velha e se dizia que as fadas a ajudavam. Chamavam-lhe a Tia Verde-Água:

- Ai, Tia! vocemecê é que me podia valer nesta aflição.
- Pois sim, filha; eu tenho dez anõezinhos muito arranjadores, e mando-tos para tua casa para te ajudarem.

E a velha começou a explicar-lhe o que devia fazer para que os dez anõezinhos a ajudassem; que quando pela manhã se levantasse fizesse logo a cama, em seguida acendesse o lume, depois enchesse o cântaro da água, varresse a casa, aponteasse a roupa, e no intervalo em que cozinhasse o jantar fosse dobando as suas meadas, até o marido chegar. Foi-lhe assim indicando o que havia de fazer, que em tudo isto seria ajudada sem ela o sentir pelos dez anõezinhos. A mulher assim o fez, e se bem o fez melhor lhe saiu. Logo à boca da noite foi a casa da Tia Verde-Água agradecer-lhe o ter-lhe mandado os dez anõezinhos, que ela não viu nem sentiu, mas porque o trabalho correu-lhe como por encanto. Foram-se assim passando as coisas, e o marido estava pasmado por ver a mulher tornar-se tão

⁴¹⁵ BRAGA, Teófilo. *Contos tradicionais do povo português*. 4.ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1998. v.1, p.216-7.

arranjadeira e limposa; o fim de oito dias ele não se teve que não lhe dissesse como ela estava outra mulher, e que assim viveriam como Deus com os anjos. A mulher contente por se ver agora feliz, e mesmo porque a fêria chegava para mais, vai a casa da Tia Verde-Água agradecer-lhe o favor que lhe fez:

- Ai, minha Tia, os seus dez anõezinhos fizeram-me um serviço; trago agora tudo arranjado, e o meu homem anda muito meu amigo. O que lhe eu pedia agora é que mos deixasse lá ficar .

A velha respondeu-lhe:

- Deixo, deixo. Pois tu ainda não viste os dez anõezinhos?
 - Ainda não; o que eu queria era vê-los.
 - Não sejas tola; se tu queres vê-los olha para as tuas mãos, e os teus dedos é que são os dez anõezinhos.

A mulher compreendeu a causa, e foi para casa satisfeita consigo por saber como é que se faz luzir o trabalho.

NOTA - Nos contos de Grimm *Os Anões Mágicos*, dão realidade ao que na tradição portuguesa aparece com sentido alegórico. (*Contes choisies*, p.181)

“Os Dáctilos, sacerdotes, encantadores, da mesma ordem que os telchines, acham igualmente o seu tipo nos personagens do mesmo ciclo mitológico. Os Dáctilos, isto é, em grego *os dedos*, correspondem aos *dez Dakchas*, chamados os *dez homens fortes*, ou *os meninos infatigáveis* que ajudam *Agni*, o grande demiurgo. Ora estes Dakchas são os dez dedos do sacerdote que acende o fogo (*Agni*) e que personifica o cantor védico.” (Maury, *Hist. des rel. de la Grèce antique*, 1, 203.) Como este mito védico que passou no Ocidente em um conto português tradicional!

ANEXO F

As três fiandeiras

Viriato Padilha⁴¹⁶

ROSÁLIA era uma rapariga muito preguiçosa que não gostava de fiar. Por mais que a tia Rita, sua mãe, se encolerizasse, nada podia obter dela.

Um dia a preguiça da filha exasperou-a por tal forma, que chegou a espancá-la, e Rosália pôs-se a chorar e a gritar muito alto.

Justamente nessa ocasião, passava a rainha por aí. Ouvindo os gritos, fez parar a carruagem, e entrando na casa, perguntou à tia Rita por que razão batia na filha com tanta crueldade, que até os gritos se ouviram na rua.

Tia Rita teve vergonha de revelar o defeito de Rosália, e disse:

— Não posso lhe tirar o fuso da mão. Ela quer sempre fiar sem cessar, e, como sou pobre, não lhe posso dar o linho que chegue.

A rainha respondeu:

— Nada me agrada mais do que a roca, e o barulho da fiandeira me encanta. Dá-me tua filha. Levá-la-ei para o palácio onde tenho linho em quantidade e assim, poderá ela fiar quanto quiser.

A velha consentiu de muito boa vontade e a rainha levou Rosália.

Quando chegaram ao palácio, ela levou-a a três salas, que estavam cheias do mais belo linho, desde cima até em baixo, dizendo-lhe:

— Fia-me todo esse linho, e quando tudo estiver terminado, far-te-ei desposar meu filho mais velho. Não te inquietes com a tua pobreza, pois o teu zelo para o trabalho, ser-te-á dote suficiente.

A moça não disse palavra, mas interiormente estava consternada, pois ainda que trabalhasse durante trezentos anos, sem parar, desde a manhã até a noite, não acabaria com aqueles enormes montes de estopa.

⁴¹⁶ PADILHA, Viriato. *Histórias do arco da velha..* 2.ed., Rio de Janeiro, Livraria Quaresma, 1946, p.71-5.

Quando ficou só, pôs-se a chorar, e assim ficou três dias sem iniciar o trabalho.

No terceiro dia, a soberana veio visitá-la e ficou muito admirada vendo que nada havia feito; mas a moça desculpou-se, alegando o pesar de haver deixado a mãe.

Sua majestade teve que se contentar com aquela razão, mas disse ao retirar-se:

— Vamos, amanhã é preciso começar a trabalhar.

Quando a moça se achou só, não sabendo o que fazer, pôs-se à janela, muito angustiada.

Daí a pouco viu chegar três mulheres, das quais uma tinha pé enorme, muito chato; a outra o lábio inferior tão comprido e pendente, que cobria o queixo; e a terceira o dedo polegar extraordinariamente comprido e achatado.

Colocaram-se na rua em frente à janela e perguntaram o que ela queria.

Rosália contou-lhes as suas mágoas e as três mulheres ofereceram-se para auxiliá-la, sob a seguinte proposta:

— Se nos prometes convidar-nos para o teu casamento e nos chamar tuas primas, sem te envergonhares de nós, e nos fizeres sentar à tua mesa, vamos fiar o teu linho e em pouco tempo o trabalho estará terminado.

— De todo meu coração, respondeu ela. Podem entrar e começar já.

Introduziu as três singulares mulheres no palácio e desembarçou um lugar na primeira sala para as instalar. Elas entregaram-se à obra; a primeira fazia girar a roda; a segunda molhava o fio, a terceira torcia e apoiava-o na mesa com o polegar.

Todas as vezes que a rainha entrava, a rapariga ocultava as fiandeiras, mostrava o trabalho feito, e a soberana não podia conter sua admiração.

Quando a primeira sala ficou terminada, passaram à segunda e depois à terceira, sendo fiado todo o linho com a maior rapidez.

Então as três mulheres retiraram-se dizendo à moça:

— Não te esqueças da tua promessa; pois hás de lucrar com isso.

Quando Rosália mostrou à rainha as salas vastas e o linho fiado, fixou-se o dia das núpcias.

O príncipe ficou contentíssimo por ter uma mulher tão hábil e tão ativa, e principiou a amá-la com ardor.

— Tenho três primas, disse ela, que me prestaram muitos serviços e não queria esquecê-las na minha ventura. Permite que as convide para assistirem ao casamento e que se sentem à nossa mesa.

A rainha e o príncipe consentiram, pois não viram nenhum impedimento nisso.

No dia da festa, as três mulheres chegaram em magníficas equipagens e a noiva lhes disse:

— Queridas primas, sejam bem-vindas!

— Ah! disse-lhe o príncipe, as tuas parentes são horrorosas!

Depois, dirigindo-se à que tinha o pé chato e comprido, indagou:

— Como foi que a senhora ficou com o pé tão disforme?

— Foi de tanto fazer mover a roda da fiandeira.

À segunda:

— E a senhora, como ficou com o beijo tão caído?

— Foi de molhar o fio no beijo.

E à terceira:

— E a senhora, por que motivo ficou com o dedo polegar tão comprido?

— Foi por haver torcido muito fio.

O príncipe aterrorizado por tal perspectiva, declarou que não permitiria mais que a sua esposa tocasse num fuso, e assim ficou ela livre de tão odiosa ocupação.

ANEXO G

As três fiandeiras

Irmãos Grimm⁴¹⁷

Era uma vez uma rapariga preguiçosa que não queria fiar, e a mãe, por mais que insistisse, não conseguia convencê-la. Por fim, a mãe perdeu a paciência, zangou-se e bateu-lhe até a rapariga ter começado a chorar muito alto. Aconteceu que, mesmo nessa altura, ia a rainha a passar em frente à casa e, quando ouviu chorar assim tão alto, mandou que parassem a carruagem, entrou e perguntou à mãe porque batia na filha a ponto de se lhe ouvirem na rua os gritos. Então a mulher, com vergonha de revelar a preguiça da filha, disse:

— Eu não consigo que ela pare de fiar, só quer fiar e mais fiar, e eu sou pobre e não posso arranjar linho.

A rainha respondeu:

— Nada ouço com mais prazer do que o trabalho de fiar e só estou satisfeita quando sinto o andar das rodas. Dai-me a vossa filha, que ela venha comigo para o castelo; tenho linho bastante, ela poderá fiar o que quiser.

A mãe deixou-a ir da melhor vontade e a rainha levou a rapariga. Quando chegaram ao castelo conduziu-a a três quartos e mostrou-lhe que estavam de baixo até acima cheios do melhor linho.

— Agora fia-me este linho — disse ela — e, se conseguires, terás para marido o meu filho mais velho. Não me importa que sejas assim pobre, a tua vontade de trabalhar é dote suficiente.

A rapariga ficou aflita, pois, mesmo que fiasse de manhã à noite durante três séculos, não conseguiria. Quando se viu sozinha pôs-se a chorar, e esteve assim três dias, sem mover nem um dedo. No terceiro dia apareceu a rainha e

⁴¹⁷ LOSA, Ilse. (Org.) *Histórias inesquecíveis para crianças*. Il. Manuela Bacelar. Lisboa, Livros do Brasil, s.d. p.11-5.

admirou-se ao ver que nada estava fiado ainda; a rapariga desculpou-se com a grande tristeza por estar tão longe de casa de sua mãe e deu-a como razão de não ter conseguido começar. A rainha acreditou, mas foi-lhe dizendo:

— Amanhã tens de principiar o trabalho.

E a rapariga, ao ver-se de novo sozinha e sem remédio, no seu desespero chegou-se à janela. Então apercebeu-se de que três mulheres se aproximavam: a primeira tinha um pé espalmado e muito largo, a segunda um lábio tão grande que lhe caía em cima do queixo, a terceira um polegar achatado. Pararam debaixo da janela, olharam para cima e perguntaram `a rapariga o que é que ela tinha. A rapariga queixou-se da sua má sorte. Elas ofereceram-lhe ajuda e disseram:

— Se nos quiseses convidar para a tua boda, se não te envergonhares de nós, se disseses que somos tuas primas e nos sentares à tua mesa, então fiamos-te o linho, e em pouco tempo.

— Com o maior prazer — respondeu a rapariga. — Entrem e comecem já o trabalho.

Deixou entrar as três mulherzinhas estranhas e arranjou-lhes lugar no primeiro quarto; aí se sentaram e logo se puseram a fiar. Uma puxava o fio e fazia andar a roda, a outra molhava o fio, a terceira torcia-o e ia batendo com o dedo em cima da mesa e, sempre que batia, tombava no chão uma quantidade de fio fiado o mais fino possível. a rapariga escondia da rainha as três fiandeiras; de todas as vezes que ela vinha só lhe mostrava a porção de fio fiado e os elogios da rainha não tinham fim. Quando o primeiro quarto ficou vazio, passaram ao segundo, e, por último, ao terceiro, e não levou muito tempo que tudo estivesse acabado. Então, as três mulheres despediram-se e disseram à rapariga:

— Não te esqueças daquilo que nos prometeste; aí estará a tua felicidade.

Quando a rapariga mostrou à rainha os quartos vazios e a montanha de fio, combinou-se o casamento; o noivo, satisfeito por ter arranjado mulher tão diligente e prendada, não se cansava de elogiá-la.

— Tenho duas primas — disse a rapariga, — e, como elas me fizeram muito bem, não queria esquecê-las na minha felicidade. Permiti que as convide para a boda e que venham sentar-se à nossa mesa.

A rainha e o noivo disseram:

— Por que razão não havíamos de permitir?

Quando a festa começou, entraram as três mulheres, vestidas de maneira singular, e a noiva falou-lhes assim:

— Sede bem-vindas, queridas primas!

— Ai — disse o noivo — onde arranjaste estas parentes horrorosas?

E em seguida foi ter com a mulher que tinha o pé espalmado e perguntou-lhe:

— Por que tendes vós um pé tão espalmado e largo?

— É de calcar no pedal — respondeu ela — é de calcar no pedal.

Foi ter com a segunda e perguntou:

— Por que tendes o lábio tão caído?

— É de lamber o linho — respondeu ela — é de lamber o linho.

Então perguntou à terceira:

— Por que tendes vós o polegar tão achatado?

— É de torcer o fio — respondeu ela — é de torcer o fio.

Com isto se assustou o príncipe e disse:

— Nunca mais a minha noiva tão linda tocará numa roca.

E foi assim que ela se livrou de fiar.

ANEXO H**A fada fiandeira****Lenda da Áustria⁴¹⁸**

Numa encosta solitária dos Alpes Austríacos vivia uma pobre família composta do pai, da mãe e de uma filha de treze anos, de nome Clara. Bem que merecia tal nome, pois era uma rapariguita linda, de pela muito alva e de alma cândida, unindo a beleza à bondade. Tinha apenas um defeito – ai dela! – o de ser um tanto preguiçosa.

Os pais deviam ir todas as manhãs ao trabalho na alta montanha e voltavam para casa muito tarde. Clara ficava sozinha em casa, com uma dupla tarefa a executar: vigiar três magras vaquinhas que constituíam todo o patrimônio da família, e que durante o dia pastavam no prado, ao pé da encosta. Nesse ínterim, devia fiar uma meada inteira de lã. Mas ai dela se os pais não encontrassem inteiramente fiada a meada: eram tremendos doestos e castigos que ameaçavam tornar-se cada vez mais rigorosos.

A pequenina Clara ficava aflitíssima e prometia solenemente que, no dia seguinte, seria mais diligente. E a boa intenção persistia, mas no dia seguinte, como resistir à tentação de correr pelo prado, colher margaridas ou perseguir as borboletas multicoloridas? A meada era assim posta de um lado. E quando o sol começava a declinar e Clara via que era hora de seus pais chegarem, ficava toda atarefada, afobava-se e o serviço não rendia, apesar da enorme pressa.

Certa vez que isso aconteceu, ela se pôs a chorar, desanimada. Nisso ouviu uma voz muito meiga que lhe dizia amavelmente:

– Por que choras, bela menina? Posso fazer-te alguma coisa que te console?

⁴¹⁸ DELLA NINA, A. *Enciclopédia Universal da Fábula*. São Paulo, Editora das Américas, 1956, vol. XXV, p.37-9.

Ergueu os olhos e viu diante de si uma senhora muito formosa e ricamente trajada que a olhava com olhos apiedados. Clara, entre soluços, lhe contou o que se passava.

– Não te preocupes – disse a Fada, pois era Fada a bela senhora – e podes ir brincar o tempo que ainda te resta, que eu fiarei em teu lugar.

E, tomando a meada, num fôlego a fiou inteiramente.

– Gosto de meninas alegres – prosseguiu – e, de amanhã em diante, cuida de brincar, de rir, de folgar, que eu tratarei da lã.

Dito isso, desapareceu. Desse dia em diante, a Fada chegava sempre à mesma hora e, num instante, preparava a tarefa. E como Clara já não tinha de que se preocupar, passou a cuidar com mais atenção e carinho das vacas, as quais ganharam novo aspecto e passaram a engordar e a produzir mais leite.

A paz e a serenidade voltaram à casa da menina, pois os pais, encontrando, ao regresso, pronta a tarefa, mostravam-se muito contentes e lhe louvavam a diligência.

Clara todavia, ficava vermelha ao ouvir os elogios que sabia não merecer; quando cresceu um pouco mais, tratou de não desfrutar dessa maneira da benevolência da Fada. Quis fiar só por si a meada, e naturalmente com boa vontade conseguiu ficar habilíssima. Venceu dessa forma a preguiça e tornou-se uma jovem laboriosa e perfeita.

ANEXO I**As três fiandeiras****Irmãos Grimm⁴¹⁹**

Era uma vez uma jovem muito boa e trabalhadora, que perdera seus pais muito cedo. Fora uma tia avara e rabugenta quem a tomara sob seus cuidados.

Como ela sabia fiar muito bem, disso se aproveitava a malvada, obrigando-a a trabalhar sem descanso para poder acumular muito dinheiro. Por mais diligente que fosse, por mais que trabalhasse, nunca chegava a contentar a tia. A perversa, além, de obrigá-la a um trabalho insano, ainda lhe batia amiudadas vezes.

Um dia passando a rainha à sua porta e como a visse chorar, mandou parar a carruagem para saber por que motivo chorava tanto.

A tia, que tudo presenciara, temendo um castigo da parte da rainha, correu a desculpar-se dizendo:

— Minha senhora, esta menina quer estar sempre fiando. Proibi-lhe que trabalhasse tanto, para que não adoeça e é por isso que ela está chorando.

— Bem, disse a rainha. Nada há no mundo que mais me agrada que uma moça trabalhadora e dedicada. Dê-me esta menina que eu cuidarei do seu futuro.

A velha ficou contrariadíssima por perder sua fonte de renda, mas, nada achando que opor aos desejos da rainha, não teve remédio senão aceder e a jovem partiu com ela.

Assim que chegaram ao palácio, a rainha, que também era muito avara, levou a menina ao andar de cima e mostrou-lhe três quartos completamente cheios de linho, dizendo-lhe:

⁴¹⁹ REINO INFANTIL. Contos de: Hans Cristian Andersen, Charles Perrault, Jakob Ludwig Karl Grimm e outros. São Paulo, LEP, 1956, vol. 4, p.553.

— Aqui você tem material para trabalhar à vontade. Se em três dias tiver dado conta da tarefa, dar-lhe-ei meu filho em casamento, porque embora seja pobre, sendo laboriosa e aplicada, você possui um valioso dote.

Assim que a rainha saiu, a menina pôs-se a trabalhar sem descanso, ainda que bem visse ser impossível terminar a tarefa que lhe haviam destinado.

Ao fim do segundo dia, apesar de todos os esforços, mal havia conseguido dar conta do linho contido no primeiro quarto.

No terceiro dia foi a rainha ver o andamento do trabalho. Ainda que bastante admirada com a diligência da moça, não se deixou comover e disse:

— Amanhã às primeiras horas do dia termina o prazo que lhe concedi. Faça o possível para que, até a hora fixada, esteja tudo pronto.

Quando a menina viu-se novamente só, caiu em profunda tristeza, não sabendo que fazer para fugir a sua negra sorte. Por acaso, foi até a janela e viu três mulheres extremamente esquisitas: a primeira tinha um pé largo e chato, a segunda o lábio inferior tão comprido que lhe descia abaixo do queixo e finalmente a terceira o dedo polegar completamente disforme. Pararam defronte à janela e perguntaram à jovem por que estava tão triste. A pobre moça contou-lhes as suas aflições, e as velhas disseram:

— Se nos convidar para o seu casamento e nos deixar sentar à mesa sem se envergonhar de nós, em pouco tempo lhe fiaremos todo esse linho de que fala.

— Da melhor vontade, disse ela. Venham auxiliar-me, que durante toda minha vida lhes serei grata.

Mandou entrar as três extraordinárias criaturas e estas, sem perda de tempo, iniciaram seu trabalho, auxiliadas eficazmente pela menina. Uma puxava o linho que a menina trazia e calcava a roda do fuso, a outra molhava o fio, enquanto a terceira torcia e batia o fio com o polegar.

Em breve estava completamente fiado o linho do segundo quarto e depois passaram ao terceiro que bem depressa terminaram.

Concluído o trabalho, despediram-se dizendo:

— Agora não se esqueça da promessa. Lembre-se que será para seu próprio bem.

Quando a rainha apareceu, não coube em si de espanto e consentiu imediatamente no casamento que ela mesma lhe havia prometido, elogiando-a muito.

A menina, porém, lembrando-se do auxílio que lhe haviam prestado as três mulheres e das promessas que lhes fizera, disse:

— Tenho três primas que sempre me protegeram e não desejo esquecê-las no momento de minha ventura, disse a jovem. Com sua licença, gostaria de convidá-las para minhas bodas.

Quando as festas começaram, entraram as três velhas com os vestidos ais extravagantes que se possa imaginar.

— Sejam bem-vindas, queridas primas! disse a noiva.

— Onde você arranjou estes parentes tão esquisitos? perguntou o príncipe.

E, chegando à primeira, perguntou:

— Por que é que você tem esse pé tão largo?

— É de calcar a roca, respondeu ela.

Aproximando-se então da segunda, disse:

— E você, por que tem o lábio tão caído?

— É de molhar o linho.

Perguntou então à terceira:

— Por que motivo tem você o dedo polegar tão largo?

— É de tanto torcer o fio.

O príncipe assustou-se muito e vendo a noiva tão formosa, exclamou:

— Não quero que minha querida noiva torne a tocar na roca de fiar.

E foi assim que a jovem tornada princesa devido ao seu labor, viu-se livre da perseguição da avara sogra, que de mais a mais foi-se humanizando ao ver a felicidade que gozava seu filho, ao lado de tão boa esposa.

ANEXO J

Longe como o meu querer

Marina Colasanti⁴²⁰

Regressava ao castelo com suas damas, quando do alto do cavalo o viu, jovem de longos cabelos à beira de um campo. E, embora fossem tantos os jovens que cruzavam seu caminho, a partir daquele instante foi como se não houvesse mais nenhum. Nenhum além daquele.

À noite, no banquete, não riu dos saltimbancos, não aplaudiu os músicos, mal tocou na comida. As mãos pálidas repousavam. O olhar vagava distante.

— Que tens, filha, que te vejo tão pensativa? — perguntou-lhe o pai.

— Oh! Pai, se soubesses! — exclamou ela, feliz de partilhar aquilo que já não lhe cabia no peito. E contou do rapaz, do seu lindo rosto, dos seus longos cabelos.

O que o pai pensou, não disse. Mas no dia seguinte, senhor que era daquele castelo e das gentes, ordenou que se decapitasse o jovem e se atirasse seu corpo ao rio. A cabeça entregou à filha em bandeja de prata, ele que sempre havia satisfeito todas as suas vontades.

— Aqui tens o que tanto desejavas.

E sem esperar resposta, sem sequer procurá-la em seus olhos, retirou-se.

Saído o pai, a castelã lavou aquele rosto, perfumou e penteou os longos cabelos, acarinhou a cabeça no seu colo. À noite pousou-a no travesseiro ao lado do seu, e deitou-se para dormir.

Porém, no escuro, fundos suspiros barraram a chegada do seu sono.

— Por que suspiras, doce moço? — perguntou voltando-se para o outro travesseiro.

— Porque deixei a terra arada no meu campo. E as sementes preparadas no celeiro. Mas não tive tempo de semear. E no meu campo nada crescerá.

⁴²⁰ COLASANTI, Marina. “Longe como o meu querer”, in: FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. Op. Cit., p.12-5.

— Não te entristeças — respondeu a castelã. — Amanhã sementearei teu campo.

No dia seguinte, chamou sua dama mais fiel, pretextou um passeio, e saíram ambas a cavalo.

Apearam no campo onde ela o havia visto a primeira vez. A terra estava arada. No celeiro encontraram as sementes. A castelã calçou tamancos sobre seus sapatinhos de cetim, não fosse a lama denunciá-la ao pai. E durante todo o dia lançou sementes nos sulcos.

À noite deitou-se exausta. Já ia adormecer, quando fundos suspiros a retiveram à beira do sono.

— Por que suspiras, doce moço, se já semeei teu campo?

— Porque deixei minhas ovelhas no monte, e sem ninguém para trazê-las ao redil serão devoradas pelos lobos.

— Não te entristeças. Amanhã buscarei tuas ovelhas.

No dia seguinte, chamou aquela dama que mais do que as outras lhe era fiel e, pretextando um passeio, saíram juntas além dos muros do castelo.

Subiram a cavalo até o alto do monte. As ovelhas pastavam. A castelã cobriu sua saia com o manto, não fossem folhas e espinhos denunciá-las ao pai. Depois, com a ajuda da dama reuniu as ovelhas e, levando o cavalo pelas rédeas, desceu com o rebanho até o redil.

Que tão cansada estava à noite, quando o suspiro fundo pareceu chamá-la!

— Por que suspiras, doce moço, se já semeei teu campo e recolhi tuas ovelhas?

— Porque não tive tempo de guardar a última palha do verão, e apodrecerá quando as chuvas chegarem.

— Não te entristeças. Amanhã guardarei a tua palha.

Quando no dia seguinte mandou chamar a mais fiel, não foi preciso explicar-lhe aonde iriam. Pretextando desejo de ar livre, afastaram-se ambas do castelo.

Os feixes de palha, amontoados, secavam ao sol. A castelã calçou os tamancos, protegeu a saia, enrolou tiras de pano nas mãos, não fossem feridas denunciá-la a seu pai. E começou a carregar os feixes para o celeiro. Antes do anoitecer tudo estava guardado, e as duas regressaram ao castelo.

Nem assim manteve-se o silêncio no escuro quarto da castelã.

— Por que suspiras, doce moço? — perguntou mais uma vez. — Por que suspiras, se já semeiei teu campo, recolhi tuas ovelhas e guardei tua palha?

— Porque uma tarefa mais é necessária. E acima de todas me entristece. Amanhã deverás entregar-me ao rio. Só ele sabe onde meu corpo espera. Só ele pode nos juntar novamente antes de entregar-nos ao mar.

— Mas o mar é tão longe! — exclamou a castelã num lamento.

E naquela noite foram dois a suspirar.

Ao amanhecer a castelã perfumou e penteou os longos cabelos do moço, acarinhou a cabeça, depois a envolveu em linhos brancos e chamou a dama.

Os cavalos esperavam no pátio, o soldado guardava o portão. — Vamos entregar alguma comida para os pobres — disseram-lhe. E saíram levando seu fardo.

Seguindo junto à margem, afastaram-se da cidade até encontrar um remanso. Ali apearam. Abertos os linhos, entregaram ao rio seu conteúdo. Os longos cabelos ainda flutuaram por um momento, agitando-se como medusas. Depois desapareceram na água escura.

De pé, a castelã tomou as mãos da sua dama. Que lhe fosse fiel, pediu, e talvez um dia voltassem a se ver. Agora, cada uma tomaria um rumo. Para a dama, o castelo. Para ela, o mar.

— Mas é tão longe o mar! — exclamou a dama.

Montaram as duas. A castelã olhou a grande planície, as montanhas ao fundo. Em algum lugar além daquelas montanhas estava o mar. E em alguma praia daquele mar o moço esperava por ela.

— A distância até o mar — disse tão baixo que talvez a dama nem ouvisse — se mede pelo meu querer.

E esporeou o cavalo.

ANEXO L - FOTO DE UM GARI

Um gari da cidade de São Paulo
(Foto tirada por Ione V. N. Dias, 02/08/2005)

ANEXO M - Pesquisa em meio eletrônico

Como surgiram os apelidos gari e margarida e sua aceitação pela população brasileira

Gari

Qual a origem do nome gari? Como surgiu o apelido margarida?

A maioria dos brasileiros - e até mesmos muitos dos que trabalham no setor - desconhecem como eles foram incorporados ao dia-a-dia pela população. Mas essa dúvida termina quando é preciso identificar um coletor, que remove o lixo, ou uma varredora, que limpa as ruas. Aí é só chamar o gari ou a margarida e tudo se resolve.

A palavra gari vem do nome de Pedro Aleixo Gari que, durante o Império, assinou com a Corte brasileira o primeiro contrato de limpeza urbana no Brasil. Aleixo costumava reunir no Rio de Janeiro, cidade onde morava, funcionários para limpar as ruas após a passagem de cavalos, o que nessa época era muito comum.

Os cariocas se acostumaram com esse trabalho e sempre mandavam chamar a "turma do Gari" para executá-lo. Aos poucos e de tanto repeti-lo, a população da cidade associou o sobrenome de Aleixo Gari aos funcionários que cuidam da limpeza das ruas. Assim, o nome gari se espalhou para o restante do País.

Em homenagem a ele a Comlurb mantém em Campo Grande, no Rio de Janeiro, uma fábrica de utensílio para limpeza urbana que leva o nome de fábrica Aleixo Gari.

Margaridas

No início da década de 70, havia carência de mão-de-obra masculina em São Paulo para serviços de varrição, já que os melhores profissionais eram requisitados pelas empresas responsáveis pela construção do metrô.

Naquela época, o então gerente da filial Piracicaba, José Mauro Porto, foi designado pela diretoria de Operações da VEGA para incluir as mulheres no serviço de limpeza pública. A experiência pioneira foi feita com absoluto sucesso e, logo em seguida, repetida em outras regiões, na Capital. Antes mesmo de o teste ser feito em São Paulo, havia uma preocupação em encontrar um nome popular que servisse de alternativa aos já tradicionais, como varredora e servente.

Pensou-se na cor branca, que é sinônimo de limpeza, e na flor, que representa a mulher. Imediatamente, margarida foi considerada o mais adequado, inclusive porque nesse nome está contida a palavra gari. Dias depois, a mídia e a sociedade em geral aceitaram - e elogiaram - o ingresso da mulher na nova atividade profissional junto com seu apelido de trabalho. A VEGA abriu um novo mercado para as mulheres, que desde então se dedicam à atividade com interesse, merecendo o respeito dos pedestres que passaram a ter um motivo a mais para evitar sujar as ruas e manter a cidade limpa.

VEGA. Engenharia Ambiental S. A. (São Paulo, SP) “Palavras de Respeito”. Disponível em: <<http://www.vega.com.br/item.asp?id=13>>. Acesso em: 10/09/2005.

ANEXO N *Educação, profissão e (des)ocupação* - Roberto Macedo

A2 ESPAÇO ABERTO

QUINTA-FEIRA, 21 DE JULHO DE 2005 • O ESTADO DE S. PAULO

O ESTADO DE S. PAULO

Diretor: Ruy Mesquita

Diretoria Executiva: Célio V. Santos Filho, Elói Gertel, Sandro Vaia

CLASSIFICADOS POR TELEFONE: 3855-2

VENDAS DE ASSINATURAS

Capital: 3858-9000

Demais localidades: 0800-14-9000

CENTRAL DE ATENDIMENTO AO LEITOR

3856-5400

falecom@estado.com.br

Educação, profissão
e (des)ocupação

Roberto Macedo

Com o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) sob nova direção, há uma nova oportunidade para o governo incluir na sua agenda duas questões importantes que transitam entre a esfera da educação e a do trabalho, até aqui desprezadas pelas autoridades dessas duas áreas.

Trata-se da inconveniente e prejudicial situação dos estudantes que buscam o ensino superior. Ainda no nível médio são tangidos para uma equivocada concentração em ciências humanas, exatas ou biológicas. O equívoco está na escolha prematura que visa ao sucesso no vestibular, ficando em segundo plano a necessidade de uma educação de conteúdo mais amplo e não tão segmentada nesse nível de ensino.

Antes do final dele, os jovens também passam por uma tortura mental que os força a confessar interesse por uma

mundo do trabalho.

Nas informações a falha maior está em ignorar que o mercado de trabalho se rege por ocupações, cargos ou funções cuja correspondência com profissões específicas está longe de perfeita. Em primeiro lugar, há mais ocupações do que profissões e os jovens não recebem informações adequadas quanto às várias ocupações a que cada profissão ou curso pode levar. Por exemplo, a carreira diplomática está aberta aos formados de qualquer curso superior, o mesmo acontecendo nas carreiras de fiscalização de tributos. Médicos e dentistas são mais encontrados ocupados como tais. No outro extremo, quem estuda Filosofia raramente encontra ocupação como filósofo ou mesmo como professor da área. Economistas, advogados e engenheiros estão numa situação intermediária nessa perspectiva de ter ocupações típicas da

para que uma base de conhecimentos comum facilite o ajuste ao leque mais amplo de ocupações. Com os ciclos básicos seria possível atacar também o problema da escolha prematura de profissões e cursos específicos, adiando-a para as etapas posteriores a esses ciclos.

Nessa linha, os exames vestibulares deveriam ser ajustados para deixar a escolha de curso para o final do ciclo básico, numa fase em que os estudantes já estariam mais maduros para decidir. Disporiam também de mais informações, para isso contribuindo sua vivência inicial do ensino superior, no qual melhor conheceriam as oportunidades oferecidas.

Esse desajuste entre educação e trabalho não é inconsequente. Ele conduz a prejuízos para os estudantes, suas famílias e instituições de ensino, em face das frustrações, desistências e mudanças de cursos a que leva. Contribui também

confessar interesse por uma profissão associada a um curso superior (Medicina, Direito, Economia, Enfermagem, etc.),

SÃO MUITO PRECÁRIAS AS INFORMAÇÕES RELEVANTES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO

uma escolha que padece de duas distorções. A primeira é que também é prematura, pois ocorre na adolescência, quando as pessoas ainda não conhecem bem a si mesmas, passando por descobertas e sem condições de escolher uma profissão mesmo que tivessem boas informações a respeito. Se ainda não sei o que eu sou, como saber o que quero ser no futuro?

A segunda é que as informações relevantes sobre o mundo do trabalho são muito precárias no Brasil. Quem passa por livrarias ou bancas de jornal encontrará "guias" de profissões com informações superficiais sobre cada uma delas e a respectiva oferta de cursos. Depoimentos de profissionais consagrados também mal servem para indicar caminhos, pois sua utilidade é limitada sem ouvir os fracassados e os que tiveram sucesso em áreas que não as inicialmente escolhidas. Outra dificuldade do processo usual de orientação é que se presume que a escolha de uma profissão levará ao exercício dela, nada se orientando quanto à possibilidade de isso não acontecer.

Alguns jovens passam por serviços de orientação em geral providos por psicólogos(as) especializados, mas com atuação limitada por esses constrangimentos da precocidade exigida da decisão e da escassez de informações sobre o

va de ter ocupações típicas da profissão escolhida.

O MTE já avançou bastante na identificação das ocupações. A última edição da sua *Classificação Brasileira de Ocupações* (CBO), de 2002, descreve 2.422 ocupações. O que está faltando é um trabalho em conjunto com o IBGE, outros órgãos de governo e pesquisadores acadêmicos para, à maneira de países desenvolvidos, oferecer periodicamente um diagnóstico quantificado e atualizado das perspectivas das várias ocupações, juntamente com os requisitos educacionais exigidos em cada caso.

Além de mais realista, essa visão mais ampla do mundo do trabalho contribuiria para aliviar as angústias da juventude, ao revelar que as oportunidades de trabalho são mais amplas do que as indicadas pelos cursos disponíveis, e que a opção por uma profissão não é definitiva diante dessa maior amplitude de oportunidades ocupacionais.

Por sua vez, o MEC precisa acordar para as evidências de que a excessiva segmentação dos cursos superiores no Brasil, além de educacional, cultural e socialmente inadequada, está em dissonância com o mundo do trabalho. Neste, pesquisadores da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) vêm mostrando ser crescente a proporção de pessoas em ocupações que não são típicas da profissão que escolheram. Como casos emblemáticos, temos um torneiro mecânico ocupado como presidente da República, um médico como ministro da Fazenda e um economista (José Serra) que já foi ministro da Saúde.

Ora, isso aponta para a necessidade de ciclos básicos de dois anos envolvendo vários ou mesmo todos os cursos de uma instituição de ensino superior,

para a desocupação ou desemprego, em face de uma educação inadequada às oportunidades de trabalho.●

Roberto Macedo, economista (USP), com doutorado pela Universidade Harvard (EUA), pesquisador da Fipe-USP, foi secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda

ANEXO O - Pesquisa em meio eletrônico

GARI, O HOMEM INVISÍVEL **Como pessoas são transformadas em objetos**

A pesquisa Garis - um estudo de psicologia sobre invisibilidade pública busca contribuir na determinação de um novo conceito: a invisibilidade pública. Trata-se de uma percepção humana prejudicada e condicionada à divisão social do trabalho, ou seja, enxerga-se somente

a função e não a pessoa. "Um simples 'bom dia' e a pessoa pode sentir que novamente existe", relata o psicólogo Fernando Braga da Costa, que defendeu seu mestrado no Instituto de Psicologia (IP) da USP em novembro de 2002.

Braga ressalta que não se trata de um aspecto biológico da visão e sim de uma prática oriunda de um "fosso" entre as pessoas, resultante das diferenças sociais nas diversas classes existentes. "A invisibilidade pública opera em dois planos: consciente e inconsciente. Quanto mais próximo se está desse sujeito 'invisível', mais consciência dela se tem." O resultado, segundo o pesquisador, é que pessoas passam a ser entendidas como coisas, chegando a ser imperceptíveis.

Em 1996, o psicólogo iniciou o trabalho de campo. Durante cinco anos ele trabalhou como gari, no mínimo meio período, de um a três dias por semana no Campus da Cidade Universitária da Capital Paulista. Braga cursava o segundo ano da faculdade e tinha uma disciplina voltada ao propósito de psicólogos desenvolverem estudos engajando-se na atividade escolhida. Esse método é conhecido como Etnográfico.

Fenômeno de mão dupla

Com o mestrado, a pesquisa se desenvolveu em dois níveis. Primeiro, conhecer e avaliar as condições de trabalho dos garis, bem como as condições morais e psicológicas nas quais estão inseridos na cena pública. O segundo, analisar as aberturas e barreiras psicossociais que operam nos encontros entre o psicólogo social e os garis, ou seja, se havia aproximação e de que forma.

O estudioso comenta que a distinção de classe social determina a ação social. É um fenômeno de mão dupla, mas de origens diferentes. Um exemplo: enquanto pessoas da classe média não cumprimentam o gari por entenderem que não se trata de uma pessoa e sim de uma função, ele tenta se proteger da violência da invisibilidade não respondendo a um eventual cumprimento.

Uma das saídas a esta situação, destaca o pesquisador, seria num primeiro momento ter consciência sobre a invisibilidade pública. O segundo passo, ter um "olhar" mais atento àqueles que estão a nossa volta. "O uniforme simboliza a invisibilidade; temos de mudar isso, pois também se trata de uma violência."

Texto: Marcelo Gutierres

In: Boletim USP, nº 1146, São Paulo, 10/03/2003

Ilustração: Paulo J. S.

Altiplano.com.br (Goiânia, Goiás, Brasil, 2003)

GUTIERRES, Marcelo. Il. Paulo J.S. "Gari, o homem invisível: como as pessoas são transformadas em objeto. In: Boletim USP, nº 1146, São Paulo, 10/03/2003. Disponível em:

<<http://www.altiplano.com.br/Gari.html>>. Acesso em: 10/08/2005.

ANEXO P - Pesquisa em meio eletrônico

Editorial

70 anos de existência, 45 anos de literatura. Eis o legado de Arlete Nogueira da Cruz, maranhense que nasceu em Cantanhede, em 7 de maio de 1936.

Vale a pena celebrar a data natalícia de uma maranhense que, com humildade e simplicidade, sempre se distinguiu, mais pela contribuição que tem dado para que se reafirme e reavive a imagem de um Maranhão tão carente de exemplos de plenitude de cidadania, essa rara expressão manifesta através dos que vencem pela capacidade de trabalho abnegado, dando testemunho de instrução, educação, cultura, expressa pelos saberes humanísticos. Nesse sentido, Arlete Nogueira da Cruz é um paradigma para a mulher maranhense.

Entre as atividades que exerceu, em São Luís, destacam-se a de Diretora do Teatro Arthur Azevedo, Diretora do Departamento de Cultura do Estado e Secretária de Cultura do Maranhão.

Formada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, fez mestrado no Rio de Janeiro, onde defendeu tese sobre a poesia de Baudelaire segundo a concepção do filósofo Walter Benjamin.

Durante vários anos foi professora de Filosofia da UFMA. Mas Arlete Nogueira da Cruz é, sobretudo, e principalmente escritora.

Reconhecida pela crítica literária nacional, a romancista, poeta, epistológrafa, crítica e ensaísta é detentora de apreciações, particularmente em relação ao romance *A Parede* e ao poema-romance *Litania da Velha*, que inclui nomes como Nelly Novaes Coelho, José Aparecido da Silva, José Louzeiro, Sébastien Joachim, Maria Sílvia Antunes Furtado, Lucy Teixeira, Janito Andrade, Sônia Almeida, Luzilá Gonçalves Ferreira, José Maria da Silva, Josué Montello, Ferreira Gullar, Franklin de Oliveira,

Fábio Lucas, Lago Burnett, Alceu Amoroso Lima, Assis Brasil e Hildeberto Barbosa Filho, dentre outros.

O reconhecimento pela crítica literária é uma prova incontestável sobre o valor do texto literário de quem, desde o primeiro livro, *A Parede*, veio para marcar um lugar no panorama da Literatura Nacional.

Arlete Nogueira da Cruz começou, portanto, sua trajetória de escritora há 45 anos, quando lançou *A Parede*, em 1961. Em 1969, a escritora publica *Cartas da Paixão*, epistolografias; em 1972, *Compasso Binário*, romance; em 1973, *Canção das Horas Úmidas*, poemas e, em 1996, *Litania da Velha*, poema-romance.

É pelo reconhecimento do talento, da determinação e obstinação de Arlete Nogueira da Cruz em perseguir e percorrer os caminhos árduos da educação e das letras, que a equipe de redação e editoração do *Guesa Errante* lhe dedica esta edição, uma pequena homenagem, mas que tem o respeito e a consideração de quantos vêem na escritora alguém que faz parte dos poucos que contribuem para a consolidação da Cultura e das Literaturas Maranhense e Brasileira.

<http://www.guesaerrante.com.br/2006/5/16/Pagina720.htm>

Arlete Nogueira da Cruz: 70 anos de vida/45 de literatura

Há quarenta e cinco anos, Arlete Nogueira da Cruz lançava o romance *A Parede*. Essa obra haveria de se constituir um marco literário na carreira da escritora, causando um impacto tão forte em sua criatividade, que continuou percutindo em todas as obras que publicou posteriormente.

Um dos aspectos mais importantes do estilo da autora é a simplicidade que perpassa toda a narrativa ao longo dos 10 capítulos.

Por baixo desse texto, a autora constrói uma obra de profunda introspecção psicológica, que terá o ponto de referência mais alto no poema-romance *Litania da Velha*, publicado em 1996.

As duas obras em questão *A Parede* e *Litania da Velha* são indissociáveis, porque representam ambas um périplo pela cidade histórica de São Luís. São obras minimalistas que seguem as experiências de releituras e desconstruções de escritores como Xavier de Maistre (*A vida em torno do meu quarto*), Kafka (*Metamorfose*) e Samuel Beckett (*Molloy*) sobre a viagem humana num plano do ser acuado e emparedado.

No romance *A Parede*, o protagonista da primeira pessoa sugere a marca autobiográfica que, possivelmente, retrata as vivências e experiências da autora, da adolescência aos vinte anos.

Em *Litania da Velha*, o protagonista, a Velha, é uma representação da própria cidade de São Luís personificada. Cidade e pessoa se identificam marcadas pela metamorfose do desgaste do tempo representado metaforicamente pelo salitre.

No caso das obras, já citadas, que precedem *A Parede*, os protagonistas estão circunscritos a um quarto, ou seja, entre paredes. Não só às paredes concretas do quarto, mas às paredes da alma, barreiras psicológicas que os impedem de deixarem de se anular até ao aniquilamento.

Xavier de Maistre, Kafka, Samuel Beckett e Arlete Nogueira empreendem uma viagem pelos meandros e subterrâneos mais secretos da alma humana, saindo muito pouco dos locais a que se circunscrevem biologicamente. Sim, trata-se de uma odisséia às avessas, isto é, de um ponto de vista minimalista. Nesses casos, os protagonistas são anti-heróis.

Os quatro narradores desconstróem o mito de Ulisses como herói e instauram uma outra viagem, a que se passa, introspectivamente, nos meandros do labirinto do próprio ser. De dentro do quarto, de bicicleta, de ônibus, sob a forma de uma barata ou como uma sombra, a viagem é sempre de quem está encarcerado.

Depois desses percursos, não há como a narrativa voltar à linealidade.

Já a escritora Clarice Lispector com a obra *Perto do Coração Selvagem* aderiu a essa nova técnica de escrever romance, que tem por base uma preocupação de tornar visível o invisível universo dos sentimentos interiores do ser.

Há tratados e estudos gigantescos sobre a questão. A abordagem passa consecutivamente por obras conseqüentes, como *Em Busca do Tempo Perdido*, de Marcel Proust; *A Canção dos Loureiros*, de Édouard Dujardin; *O retrato do artista quando jovem*, de James Joyce.

Nesta edição Guesa, há um estudo do professor Sébastien Joachin, que bem ilustra o que anteriormente dissemos.

Para melhor compreensão, no texto em que ele comenta a obra *Litania da Velha*, preferimos pôr em primeiro lugar os trechos em que ele analisa e sublinha com mais clareza, também, o romance *A Parede*.

Tivemos o propósito deliberado de, assim, do ensaio introdutório à trilogia constituída por *A Parede*, *Cartas da Paixão* e *Compasso Binário*, sob o título geral *Trabalho Manual* (Prosa Reunida), do Ensaio *A Verdade do Ser* em Arlete Nogueira da Cruz, colocar em primeiro lugar a segunda parte para melhor entendimento do que seja epifania que, na primeira parte, é assunto exaustivamente abordado.

A esclarecedora visão sobre epifania dá ao leitor uma ponte para a melhor compreensão do que seja o romance moderno.

<http://www.guesaerrante.com.br/2006/5/16/Pagina722.htm>

Resgate da 'presença' perdida

Nelly Novaes Coelho *

A arte não reproduz o visível.

Torna-o visível.

(Paul Klee)

Com essa epígrafe de Paul Klee, Arlete Nogueira da Cruz abre seu mais recente livro, *Litania da Velha*, doloroso e denso poema que (em contida e severa forma de dísticos) torna definitivamente “visível” um trágico visível que, de tão visto, já não é mais percebido, tornou-se “invisível”: a lenta destruição da “célula mater” da cidade de São Luís do Maranhão (as ruínas das antigas e belas casas coloniais que testemunham a grandeza de outrora e a miséria dos nossos dias) simultaneamente ao aviltamento que destrói a dignidade humana de uma parte de seus habitantes (os mendigos que, aliás, não são monopólio do Maranhão, pois se espalham por todo mundo).

A densidade dramática da palavra poética aprofunda-se no impressionante jogo de luz, sombra e cores das fotos que interagem com a poesia, mostrando imagens da corrosão-em-processo na velha e no espaço da cidade em ruínas.

Embora fundamente arraigada nessa realidade maranhense, *Litania da Velha* – poesia em tom maior – ultrapassa os limites geográficos e históricos da matéria de seu canto e dá voz à universalidade da tragédia humana. É nessa direção – do individual ao universal que vem se aprofundando a criação literária de Arlete Nogueira da Cruz, nestes trinta e cinco anos de atenta dedicação à literatura e à cultura, desde o romance *A Parede*, nos idos de 1961, passando pela poesia, pela epistolografia e pelo ensaio, até chegar a esta litania.

Escolhendo a litanía (termo erudito de “ladainha”), como forma poética, a poeta revela, de imediato, sua intencionalidade maior: elevar o profano à dimensão do sagrado, desvendar a grandeza ou a sacralidade ocultas sob as formas degradadas de seres e coisas que, depois de terem tido suas vidas e energias sugadas, foram atiradas fora, como bagaço.

– O tempo consome o silêncio e mastiga vagaroso a feroz injustiça.

Nesse verso inicial, a poeta condensa sua problemática nuclear: a consciência de que o tempo histórico (o nosso tempo civilizado) se alimenta do silêncio dos desvalidos, dos esmagados pela feroz injustiça e, indiferente, os mastiga. Nesse verbo, mastigar (de tão forte carga semântica), se concentra a violência da denúncia poética, que se quer equivalente à violência do crime denunciado: a indiferença do homem e o seu espaço (ruptura que leva o homem à total alienação e que, como sabemos, é provocada pela nossa bela/horrível civilização do consumo-e-lucro).

– O tempo dói na ferida aberta da recordação.

O poema todo é uma ferida aberta, é uma ladainha profana que, em lugar de louvar a Deus, a Virgem e os Santos, segue, passo a passo (como os Passos da Cruz na Via Crucis), a velha mendiga em sua peregrinação diária pela cidade corroída pelo tempo e pelo descaso dos homens.

A pobre mulher sai maltrapilha, sem pressa, carregando brio e saudade.

[...]

As casas, à sua passagem, são cáries de dentes chorando o seu fúor.

[...]

O café dado à velha devolve a ilusão das coisas estáveis.

[...]

A rua, de novo, é caminho que a leva para a passagem das horas.

A única força que lhe resta é a da cega luta pela sobrevivência física: o café que lhe é dado e que lhe traz a sensação quente das coisas estáveis, o que ela há muito perdeu (se é que teve algum dia). No mais, é só esperar o tempo passar. Comungando com a dor humana, Arlete faz-se voz dos humilhados e dos silenciados.

O punhal enfiado no desvão da memória perfura o horror.

Essa é a força da Poesia: “tornar visível o visível”; denunciar os desmandos ou a crueldade do mundo, em surdina, com uma voz aparentemente frágil e inócua (que peso tem a palavra?!), mas que lenta e persistentemente mina e acaba por destruir quaisquer poderes que se ergam sobre a Injustiça e a Desumanidade.

A poesia (ou a arte em geral), como dizia o genial Padre Teilhard de Chardin, é o fermento da personalidade, é a força existencial que se opõe a quaisquer forças ou poderes que esmaguem o homem e o impeçam de chegar à sua plena realização de vida. O poeta, impotente, diante da destruição do indivíduo pelas forças cegas de um tempo injusto e cruel, empresta a sua voz aos silenciados, aos dispersos pelo mundo, aos que já perderam a unidade de ser-com-o-mundo e, com essa perda, a de sua humanidade.

A Poesia dá unidade aos dispersos e torna definitivamente visível aquele (ou aquilo) que, confundido na pluralidade comum do dia-a-dia, já não é mais visível, deixou de ser visto como presença no mundo.

Em *Litania da Velha*, eleita pelo olhar demiúrgico da poeta, a velha mendiga emergiu do fundo da pluralidade amorfa dos seres ignorados – dessa multidão anônima de desvalidos que a vida mastigou e cuspiu fora. Emergiu, para se tornar presença, unidade indestrutível na memória do tempo.

Assim como a Velha, também as ruínas da Cidade se tornaram novamente presenças, com a dignidade que a Poesia lhes conferiu. *Litania*

da Velha vem nos confirmar que a poesia autêntica é sempre gerada por um problema maior, de natureza existencial. Na densa palavra de Arlete Nogueira da Cruz, para além do grito contra a injustiça social (que corrói a vida dos homens), faz-se ouvir a compaixão pelos que foram amputados de plenitude existencial; pelos que tiveram cortadas, pela raiz, as possibilidades de ligação do seu eu com o todo... como a velha mendiga, cuja profunda solidão existencial se mostra em certo momento de seu caminhar matinal por entre as pedras das ruas:

– A atenção, entre as pedras, ignora a manhã que cresce sem ela.

Atenta à ameaça e à dureza das pedras, a velha mendiga não percebe a manhã que cresce sem ela. Com o poder de síntese da poesia, Arlete resume nesse verso a tragédia existencial do eu que tem cortadas suas relações com o outro. O homem é um ser-de-relações... uma vez que estas relações se rompam ele começa a morrer. Só a Poesia pode resgatar essa perda e deter o processo, como o fez esta *Litania da Velha*.

* Nelly Novaes Coelho é ensaísta e professora doutora de Teoria Literária da USP/SP. Artigo publicado em O Escritor, Jornal da UBE, São Paulo, em maio/96.

(DA CRUZ, Arlete Nogueira. *Litania da Velha*. São Luís: Lithograf, 2002, p.86-89)

COELHO, Nelly Novaes. “Resgate da ‘presença’ perdida” In: *Guesa Errante: Suplemento Cultural & Literário*, JP (Jornal Pequeno) Edição 132, 16 maio, 2006, São Luís. Disponível em:
< <http://www.guesaerrante.com.br/2006/5/16/Pagina723.htm>>. Acesso em 25 maio 2005.

ANEXO Q*Maria Borralheira*Henriqueta Lisboa⁴²¹

Havia um homem viúvo que tinha uma filha chamada Maria; a menina, quando ia para a escola, passava por casa de uma viúva que tinha duas filhas. A viúva costumava sempre chamar a pequena e agradá-la muito. Depois de algum tempo, começou a lhe fazer que falasse e rogasse a seu pai para casar com ela. A menina pegou e falou ao pai para casar com a viúva, porque “ela era muito boa e agradável”.

O pai respondeu:

– Minha filha, ela hoje te dá papinhas de mel; amanhã de dará de fel.

Mas a menina sempre vinha com os mesmos pedidos, até que o pai contratou o casamento com a viúva. Nos primeiros tempos, ainda ela agradava a pequena, e, ao depois, começou a maltratá-la.

Tudo o que havia de mais aborrecido e trabalhoso no trato da casa era a órfã que fazia. Depois de mocinha, era ela que ia à fonte buscar água e ao mato buscar lenha; era quem acendia o fogo, e vivia muito suja no borralho. Daí lhe veio o nome de Maria Borralheira. Uma vez, para judiá-la, a madrasta lhe deu uma tarefa muito grande de algodão para fiar e lhe disse que naquele dia devia ficar pronta. Maria tinha uma vaquinha que sua mãe lhe tinha deixado ; vendo-se assim tão atarefada, correu e foi ter com a vaquinha e lhe contou, chorando, os seus trabalhos.

A vaquinha lhe disse:

– Não tem nada; traga o algodão que eu engulo, e quando botar fora é fiado e pronto em novelos.

⁴²¹LISBOA, Henriqueta. Il. e prefácio de Ricardo Azevedo. *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil*. São Paulo, Peirópolis, 2002, p.109-114.

Assim foi. Enquanto a vaquinha engolia o algodão, Maria estava brincando. Quando foi de tarde, a vaquinha deitou para fora aquela porção de novelos tão alvos e bonitos!... Maria, muito contente, botou-os no cesto e levou-os para casa. A madrasta ficou admirada e, no dia seguinte, lhe deu uma tarefa ainda maior. Maria foi ter com a sua vaquinha, e ela fez o mesmo que da outra vez. No outro dia, a madrasta deu à mocinha uma grande tarefa de renda para fazer; a vaquinha como sempre, foi quem a salvou, engolindo as linhas e botando para fora a renda pronta e muito alva e bonita. A madrasta ainda mais admirada ficou.

Doutra vez mandou ela buscar um cesto cheio d'água. Maria Borracheira saiu muito triste para a fonte, e foi ter com a vaquinha, que lhe encheu o cesto, que ela levou para casa. Daí por diante a madrasta de Maria começou a desconfiar, e mandou as suas duas filhas espiarem a moça. Elas descobriram que era a vaquinha que fazia tudo para a Borracheira. Daí a tempos a mulher se fingiu pejada e com antojos e desejou comer a vaquinha de Maria. O marido não quis consentir; mas por fim teve de ceder à vontade da mulher, que era uma tarasca desesperada.

Maria Borracheira foi e contou à vaca o que ia acontecer; ela disse que não tivesse medo; que, quando fosse o dia de a matarem, Maria se oferecesse para ir lavar o fato; que dentro dele havia de encontrar uma varinha que lhe havia de dar tudo o que ela pedisse; e a fosse acompanhando; que mais adiante havia de encontrar um velhinho chagado e com fome; lavasse-lhe as feridas e a roupa e lhe desse de comer; que mais adiante havia de encontrar uma casinha com uns gatos e cachorrinhos muito magros e com fome, e a casinha muito suja; varresse o cisco e desse de comer aos bichos, e depois de tudo isso voltasse para casa. Assim mesmo foi.

No dia em que a madrasta de Maria quis que se matasse a vaquinha, a moça se ofereceu para ir lavar o fato no rio. A madrasta lhe disse com desprezo:

– Ó chente! Quem havia de ir senão tu, porca? Morta a vaca, a Borrallheira seguiu com o fato para o rio. Lá achou nas tripas a varinha de condão e guardou-a. Depois de lavado o fato, botou-o na gamela e largou-a correnteza abaixo, e a foi acompanhando. Adiante encontrou um velhinho muito chagado e morto de fome e sujo. Lavou-lhe as feridas e a roupa e deu-lhe de comer. Este velhinho era Nosso Senhor. Seguiu com a gamela. Mais adiante encontrou uma casinha muito suja e desarrumada, e com os cachorros e gatos e galinhas muito magros e mortos de fome. Maria Borrallheira deu de comer aos bichos, varreu a casa, arrumou todos os trastes e escondeu-se atrás da porta. Daí a pouco chegaram as donas da casa, que eram três valhas tatas.

Quando viram aquele benefício, a mais moça disse:

– Manas, faíemos; faíemos, manas permita Deus que a quem tanto bem nos fez lhe apareçam uns chapins de ouro nos pés.

A do meio disse:

– Manas, faíemos, manas: permita Deus que a quem tanto bem nos fez lhe nasça uma estrela na testa.

A mais velha disse:

– Faíemos, manas: permita Deus que a quem tanto bem nos fez, quando falar, lhe saiam faíscas de ouro da boca.

Maria, que estava atrás da porta, apareceu já toda formosa com os chapins de ouro nos pés e estrela de ouro na testa, e quando falava saíam-lhe da boca faíscas de ouro. Amarrou um lenço na cabeça, fingindo doença, para esconder a estrela, e tirou os chapins dos pés e foi-se embora para casa. Quando lá chegou, entregou o fato e foi para o seu borralho. Passados alguns dias, as filhas da madrasta lhe viram a estrela e perceberam as faíscas de ouro que lhe saíam da boca, e foram contar à mãe. Ela ficou com muita inveja, e disse às filhas que indagassem da Borrallheira o que é que se devia fazer para se ficar assim.

Elas perguntaram, e Maria disse:

– É muito fácil; vocês peçam para ir também por sua vez lavar o fato de uma vaca no rio; depois de lavado, botem a gamela com ele pela correnteza abaixo e vão acompanhando; quando encontrarem um velhinho muito ferido, metam-lhe o pau, e dêem muito; mais adiante, quando encontrarem uma casa com uns cachorros e gatos muito magros, emporcalhem a casa, desarrumem tudo, dêem nos bichos todos, e escondam-se atrás da porta e deixem estar que, quando vocês saírem, hão de vir com chapins e estrela de ouro.

Assim foi.

As moças contaram à mãe, e elas lhes deu um fato para irem lavar no rio. As moças fizeram tudo como Maria Borralheira lhes tinha ensinado. Deram muito no velhinho, emporcalharam a casa e deram muito nos bichos das velhas, e se esconderam atrás da porta. Quando as donas da casa chegaram e viram aquele destroço, a mais moça disse:

– Manas, faíemos, manas: permita Deus que a quem tanto mal nos fez lhe apareçam cascos de cavalos nos pés.

A do meio disse:

– Permita Deus que a quem tanto mal nos fez lhe nasça um rabo de cavalo na testa.

A terceira disse:

– Permita Deus que a quem tanto mal nos fez, quando falar, lhe saia porqueira de cavalo pela boca.

As duas moças, quando saíram de trás da porta, já vinham preparadas com seus enfeites. Quando falaram, ainda mais sujaram a casa das velhinhas. Largaram-se para casa, e, quando a mãe as viu, ficou muito triste. Passou-se. Quando foi depois, houve três dias de festa na cidade, e todos de casa iam à igreja, menos a Borralheira, que ficava na cinza. Mas, depois de todos saírem, ela logo no primeiro dia pegou na sua varinha de condão e disse:

– Minha varinha de condão, pelo condão que Deus vos deu, dai-me um vestido da cor do campo com todas as suas flores.

De repente apareceu o vestido. Maria pediu também uma linda carruagem. Aprontou-se e seguiu. Quando entrou na igreja, todos ficaram pasmados, e sem saber quem seria aquela moça tão bonita e tão rica. Aí uma das filhas da madrasta disse à mãe:

– Olhe, minha mãe, parece Maria.

A mãe botou-lhe o lenço na boca por causa da sujidade que estava saindo, mandando que ela se calasse, que as vizinhas já estavam percebendo. Acabada a festa, quando chegaram em casa, Maria já estava lá velha metida no borralho. A mãe lhes disse:

– Olhem, minhas filhas, aquela porca ali está, não era ela, não; onde ia ela achar uma roupa tão rica?

No outro dia foram todas para a festa, e Maria ficou; mas, quando todas se ausentaram, ela pegou na varinha de condão e disse:

– Minha varinha de condão, pelo condão que Deus vos deu, dai-me um vestido da cor do mar com todos os seus peixes, e uma carruagem ainda mais rica e bela que a primeira.

Apareceu logo tudo, e ela se aprontou e seguiu. Quando lá chegou, o povo ficou abasbacado por tão linda e rica moça, e o filho do rei ficou morto por ela. Botou-se cerco para a pegar na volta, e nada de a poderem pegar. Quando as outras pessoas chegaram em casa, Maria já lá estava metida no seu borralho. Aí uma das moças lhe disse:

– Hoje vi uma moça na igreja que se parecia contigo, Maria!

Ela respondeu:

– Eu!... Quem sou eu para ir à festa?... Uma pobre cozinheira!

No terceiro dia a mesma coisa; Maria então pediu um vestido da cor do céu com todas as suas estrelas e uma carruagem ainda mais rica. Assim foi, e apresentou-se na festa. Na volta, o rei tinha mandado pôr um cerco muito apertado para agarrá-la; porém ela escapuliu, e na carreira lhe caiu um chapim do pé, que o príncipe apanhou. Depois o rei mandou correr toda a cidade para ver se

achava-se (sic) a dona daquele chapim e o outro companheiro. Experimentou-se o chapim nos pés de todas as moças, e nada. Afinal só faltavam ir à casa de Maria Borrallheira. Lá foram. A dona da casa apresentou as filhas que tinha; elas, com seus cascos de cavalo, quase machucaram o chapim todo, e os guardas gritaram:

– Virgem Nossa Senhora! Deixem, deixem...

Perguntaram se não havia ali mais ninguém. A dona da casa respondeu:

– Não, aí tem somente uma pobre cozinheira porca, que não vale a pena mandar chamar.

Os encarregados da ordem do rei responderam que a ordem era para todas as moças sem exceção, e chamaram pela Borrallheira. Ela veio lá de dentro toda pronta, como no último dia de festa; vinha encantando tudo; foi metendo o pezinho no chapim e mostrando o outro. Houve muita alegria e festas; a madrasta teve um ataque e caiu para trás, e Maria foi para o palácio e casou com o filho do rei.

ANEXO R

As fadas

Charles Perrault⁴²²

Era uma vez uma viúva que tinha duas filhas. A mais velha se lhe assemelhava tanto no temperamento quanto no rosto, que quem quer que a visse, via nela a mãe. Ambas eram tão desagradáveis e tão altivas que era impossível conviver com elas. A caçula, que era uma das mais lindas moças que já se viu. Mas como se ama naturalmente o seu semelhante, a mãe era louca pela filha mais velha e, ao mesmo tempo, tinha terrível aversão pela caçula. Mandava-a comer na cozinha e trabalhar incessantemente.

Além disso, essa pobre menina tinha que ir duas vezes por dia buscar água num lugar que ficava a três quilômetros da sua casa e trazer um grande cântaro cheio.

Certo dia em que estava à beira da fonte, veio até ela uma pobre mulher rogar-lhe que lhe desse de beber.

– Mas é claro, senhora! – disse a linda moça, e logo depois de lavar o cântaro, encheu-o da melhor água da fonte, e o deu à mulher, segurando-o para que ela pudesse beber com mais facilidade. Depois de beber, a boa mulher lhe disse:

– Como é tão bonita, tão boa, e tão bem educada não posso deixar de lhe conceder um dom (pois era uma fada que havia tomado a forma de uma pobre mulher aldeã, para ver até onde iria a boa educação da moça). – Concedo-lhe o dom – prosseguiu a fada – de sair-lhe pela boca uma flor ou uma pedra preciosa a cada palavra que disser.

⁴²² PERRAULT, Charles. Il. Gustave Doré. *Histórias ou contos de outrora*. Introdução, tradução, notas e outras histórias ou contos Renata Maria Parreira Cordeiro. São Paulo, Landy Editora, 2004, p.111-115.

Quando a linda moça chegou à casa, a mãe a repreendeu por voltar tão tarde da fonte.

– Perdão, mamãe, – disse a pobre moça – por ter demorado tanto.

E ao dizer essas palavras, saíram-lhe da boca duas rosas, duas pérolas e dois grandes diamantes.

– O que vejo!?! – disse a mãe, estupefata. – Acho que lhe saem da boca pérolas e diamantes. – de onde vem isso, minha filha? (Foi a primeira vez que a chamou de filha).

A pobre menina lhe contou ingenuamente tudo o que lhe tinha acontecido, não sem lançar uma infinidade de diamantes.

– Realmente – disse a mãe –, preciso enviar a minha filha.

– Olhe, Francisquinha, veja o que sai da boca da sua irmã quando ela fala. Não gostaria de ter o mesmo dom? Basta ir buscar água na fonte e quando uma pobre mulher lhe pedir de beber, dar-lhe o que pede educadamente.

– Era só o que me faltava – respondeu a fera orgulhosa – ir à fonte.

– Quero que vá – respondeu a mãe –, e imediatamente.

Ela foi, mas resmungando o tempo todo. Pegou o mais bonito jarro de prata que havia em casa, Nem bem chegara à fonte, viu sair do bosque uma senhora magnificamente vestida que lhe foi pedir de beber: era a mesma fada que aparecera à sua irmã, mas pusera roupas e assumira ares de princesa, para ver até onde iria a má educação da moça.

– Acha que vim aqui – disse-lhe a fera orgulhosa – para dar-lhe de beber? Acha que trouxe um jarro de prata exclusivamente para dar de beber à senhora? Vá beber na fonte, se quiser.

– Não é nem um pouco educada – retomou a fada, sem se perturbar. – Muito bem! Visto que é tão malcriada, concedo-lhe o dom de sair-lhe pela boca uma serpente ou um sapo a cada palavra que disser.

Assim que a mãe a viu, gritou-lhe:

– Muito bem, minha filha!

– Muito bem, minha mãe! – respondeu-lhe a fera, lançando duas víboras e dois sapos pela boca.

– Oh, Céus! – gritou a mãe. – O que vejo? A sua irmã é a culpada, ela me pagará.

E logo correu para surrá-la. A pobre menina fugiu e foi esconder-se na floresta que ficava ali perto. O filho do rei, que voltava da caça, encontrou-a, e vendo-a tão linda, perguntou-lhe o que fazia ela ali sozinha e por que chorava.

– Ai de mim, Senhor! Minha mãe me expulsou de casa.

O filho do rei, que viu saírem da sua boca cinco ou seis pérolas, e a mesma quantidade de diamantes, rogou que lhe dissesse de onde vinha aquilo. Ela lhe contou toda a sua aventura. O filho do rei apaixonou-se, e, considerando que tamanho dom valia mais do que tudo o que se pudesse dar como dote, a levou ao palácio real, onde a desposou.

Quanto à sua irmã, ela se fez tanto odiar, que a sua própria mãe a expulsou de casa, e a infeliz, depois de ter percorrido muitos lugares sem encontrar quem a quisesse acolher, morreu sozinha num canto do bosque.

ANEXO S

O SAPATINHO DE CETIM

Teófilo Braga⁴²³

Era uma vez um homem viúvo e tinha uma filha; mandava-a à escola de uma mestra que a tratava muito bem e lhe dava sopinhas de mel. Quando a pequenita vinha para casa, pedia ao pai que casasse com a mestra, porque ela era muito sua amiga. O pai respondia:

– Pois queres que case com a tua mestra? Mas olha que ela hoje te dá sopinhas de mel, e algum dia tas dará de fel.

Tanto teimou, que o pai casou com a mestra; ao fim de um ano teve ela uma menina, e tomou desde então grande birra contra a enteada, porque era mais bonita do que a filha. Quando o pai morreu é que os tormentos da madrasta passaram as marcas. A pobre da criança tinha uma vaquinha que era toda a sua estimação; quando ia para o monte, a madrasta dava-lhe uma bilha de água e um pão, ameaçando-a com pancadas se ela não trouxesse outra vez tudo como tinha levado. A vaquinha com os pauzinhos tirava o miolo do pão para a menina comer, e quando bebia água tornava a encher-lhe a bilha com sua baba. Deste feitio enganavam a ruindade da madrasta.

Vai um dia adoeceu a ruim mulher, e quis que se matasse a vaquinha para lhe fazer caldos. A menina chorou, chorou antes de matar a sua querida vaquinha, e depois foi lavar as tripas ao ribeiro; vai senão quando escapou-lhe uma tripinha da mão, e correu atrás dela para a apanhar. Tanto andou que foi dar a uma casa de fadas, que estava em grande desarranjo, e tinha lá uma cadelinha a ladrar, a ladrar.

⁴²³ BRAGA, Teófilo. *Contos tradicionais do povo português*. 4.ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1998. vol. I, p.117-8.

A menina arranjou a casa muito bem, pôs a panela ao lume, e deu um pedaço de pão à cadelinha. Quando as fadas vieram, ela escondeu-se detrás da porta, e a cadelinha pôs-se a gritar:

Ão, ão, ão,
Por detrás da porta
Está quem me deu pão.

As fadas deram com a menina, e fadaram-na para que fosse a cara mais linda do mundo, e que quando falasse deitasse pérolas pela boca, e também lhe deram uma varinha de condão.

A madrasta assim que viu a menina com tantas prendas, perguntou-lhe a causa daquilo tudo, para ver se também as arranjava para a filha. A menina contou o sucedido, mas trocando tudo, que tinha desarrumado a casa, quebrado a louça, e espancado a cadelinha. A madrasta mandou logo a filha, que fez tudo à risca como a mãe lhe dissera tintim por tintim. Quando as fadas voltaram, perguntaram à cadelinha o que tinha sucedido; ela respondeu:

Ão, ão, ão,
Por detrás da porta está
Quem me deu com um bordão.

As fadas deram com a rapariga, e logo a fadaram, que fosse a cara mais feia que houvesse no mundo; que quando falasse gaguejasse muito, e que ficasse corcovada. A mãe ficou desesperada quando isto viu, e dali em diante tratou ainda mais mal a enteada.

Houve por aquele tempo uma grande festa dos anos do príncipe; no primeiro dia foi a madrasta ao arraial com a filha, e não quis levar consigo a enteada que ficou a fazer o jantar. A menina pediu à varinha de condão

que lhe desse um vestido da cor do céu e todo recamado com estrelas de ouro, e foi para a festa; todos estavam pasmados e o príncipe não tirava os olhos dela. Quando acabou a festa, a madrasta veio já achá-la em casa a fazer o jantar, e não se cansava de gabar o vestido que vira. No segundo dia foi a menina à festa, com o poder da varinha de condão, e com um vestido de campo verde semeado de flores. No terceiro dia, quando a menina viu que a madrasta já tinha ido para casa, partiu a toda a pressa, e caiu-lhe do pé um sapatinha de cetim. O príncipe assim que viu aquilo correu a apanhar o sapatinho, e ficou pasmado com a sua pequenez. Mandou deitar um pregão: que a mulher a quem pertencesse o sapatinho de cetim seria sua desposada. Correram todas as casas e a ninguém servia o sapatinho. Foi por fim à casa da mulher ruim, que apresentou a filha ao príncipe, mas o pé era uma patola e não cabia no sapatinho de cetim; perguntou-lhe se não tinha mais alguém em casa. Quando a madrasta ia responder que não, abriu-se a porta da cozinha, e apareceu a enteada com o vestido do primeiro dia das festas e com um pezinho descalço, que serviu no sapatinho de cetim. O príncipe levou-a logo consigo, e à madrasta deu-lhe tal raiva, que se botou da janela abaixo e morreu arreventada.

(Algarve)

ANEXO T

Um gari da cidade

Lourenço Diaféria⁴²⁴

Ali jaz aquele senhor morto por uma fatalidade do destino.

Ali jaz. Não pisem em sua sepultura. A terra está fofa, a cova é rasa. Ali jaz. As pétalas de roxo murchas são restos da lembrança da única coroa que os companheiros de trabalho enviaram, com que sacrifício, resultado de vaquinha. Aqui jaz, completamente encerrada, a história de um homem igual a tantos, meteorito apagado e frio que tombou no planeta do asfalto.

Todos os dias ele cumpria o dever. Era um dever oculto, pequeno como um pedregulho que sapatos distraídos chutam no meio-fio. Ma será um dever. Fazia parte do contrato de trabalho empurrar, todos os dias, seu carrinho cilíndrico com rodas de borracha. O carrinho era seu instrumento de trabalho. Ele, o morto, quando era vivo, pilotava pedestre esse carrinho. O carrinho era acionado por suor e força muscular. Era um carrinho humilde como o homem que ali jaz.

Esse carro cilíndrico valia muito. Como fazia todas as manhãs, naquela manhã, dia comum, dia com horário, dia normal de expediente, nem alegre nem triste, apenas um dia neutro como um taco de sinuca, dia sem pressentimentos, promessas, horóscopo, pragas e ilusões, o homem toma de seu carrinho que valia muito e o empurra pelas calçadas, desviando-se dos postes, dos buracos, dos desníveis e das pernas das pessoas prestantes da cidade.

Era sua viagem diária. Enquanto empurrava o carrinho, o homem não precisava pensar em nada importante. Não ia resolver nenhum problema, não tinha sobre os ombros o destino do mundo, não imaginava soluções para o seu time. É apenas um homem empurrando seu carrinho de gari. Limpa a cidade.

⁴²⁴ DIAFÉRIA, Lourenço. *A morte sem colete*. 5.ed., São Paulo, Moderna, 1983, p.20-1.

Persegue com os olhos as bitucas de cigarros, palitos queimados, caixas de fósforo vazias, papéis picados. Sua missão é tentar livrar a cidade do lixo. Se faltasse um dia ao serviço, sua ausência seria notada devagar, pelo acúmulo de coisas inúteis, pela poeira, pelos retalhos de necessidades que iriam sendo semeados no concreto das ruas.

Mas ele não faltava, e nem faltou naquela manhã normal, varrendo o Vale do Anhangabaú. Um vale histórico, cheio de sagas e lembranças, gritos afogados, comícios extintos, suicídios, festas apagadas, buzinas e ruídos, o vale que esconde um riacho antigo, onde antes se pescava. O homem com seu carrinho tudo isso ignorava. Ele era apenas um ponto.

O homem que ali jaz era apenas um ponto.

Todas as coisas importantes que fez passaram despercebidas. Até mesmo a sua primeira barba, o seu grande amor, os seus gestos definitivos foram opacos. Quando ele passava pelas calçadas, ninguém o cumprimentava. Quem o olhasse do alto do Viaduto do Chá, do balcão do Pingüim, do prédio do Baú, das janelas dos Correios; quem o olhasse de qualquer ponto da cidade, mesmo do pináculo do Banco do Estado, veria simplesmente um ponto sexagenário, um ponto imaginário. Nem um ponto de interrogação. Um ponto sem dimensões.

As coisas que aconteceram naquela manhã foram simples.

Um carro bateu em outro carro e atropelou o homem. Lata amassada, vidros quebrados, e o ponto final pingado no chão, cor de sangue. As pessoas pousam na tragédia, alguém traz uma folha dupla de jornal e embrulha o corpo (já não era mais um ponto) e coloca uma lata vazia de óleo Salada e três pedras, para o vento não levantar o papel e mostrar a face álgida do varredor da cidade. Sucede-se um grande congestionamento de trânsito, balbúrdia, confusão enorme. No dia em que o gari morre no meio da cidade, acidente de trabalho, é que a gente percebe que ele existia. Dia seguinte, muitas pessoas se lembram dele. O jornal mostra seu carrinho tombado na calçada – o carrinho parece máquina forte

e pesada. Na primeira página, sai a notícia do transtorno que ele causou por morrer, naquela manhã, tumultuando o trânsito.

Horas depois passou pelo local um outro varredor, com escovão e água, limpou a cidade.

Esta é a história final do gari.

ANEXO U *Gari do Rio acha fortuna e devolve* - Marcelo Migliaccio

Gari do Rio acha fortuna e devolve

Na contramão da onda de corrupção, funcionários de limpeza devolvem dólares e pulseira de ouro

Marcelo Migliaccio
Da Sucursal do Rio

Numa época em que escândalos de corrupção dão o tom dos noticiários brasileiros, três funcionários da limpeza urbana carioca deram exemplo de honestidade. Durante a Eco-92, quando trabalharam no Riocentro, eles acharam e devolveram duas carteiras com cerca de Cr\$ 115 milhões em dólares e cheques de viagem e uma pulseira de ouro.

Os três funcionários da Companhia Municipal de Limpeza Urbana integraram a equipe escalada para manter limpo o complexo do Riocentro, em Jacarepaguá (zona oeste do Rio), durante a conferência mundial que reuniu cerca de 110 chefes de Estado e de governo em 15 dias de debates sobre o futuro do planeta.

A dois dias do encerramento da Eco, em 12 de junho, Joilson Fernandes Lírio, 33, encontrou uma carteira com US\$ 30 mil (Cr\$ 105 milhões), quando recolhia papéis no plenário principal do centro de convenções. "Na hora, vi que tinha dinheiro dentro, mas devolvi à recepcionista sem nem contar quanto era", afirma. A carteira foi devolvida para um membro da delegação dos EUA minutos depois.

Na mesma tarde, outro gari, Ivanilson José dos Santos, 25, encontrou sobre uma das mesas do plenário outra carteira cheia de cheques de viagem em um valor aproximado de Cr\$ 10,2 milhões, quantia que ele levaria um ano e cinco meses para juntar com seu salário atual de Cr\$ 600 mil.

Assim como seu colega, ele entregou a carteira ao primeiro agente de segurança das Nações Unidas que encontrou. Meia hora depois, um esquecido ecologista japonês já havia recuperado seus cheques.

No dia seguinte, foi a vez do encarregado de serviços da empresa, Luís Leitão, 49, recolher no chão do shopping do Riocentro uma pulseira de ouro cravejada de brilhantes. No seu caso, a devolução à dona foi imediata, porque a pulseira acabara de soltar-se do braço de uma integrante da delegação norte-americana.

"Fiquei feliz por ter praticado uma boa ação", diz Leitão, lembrando-se dos agradecimentos da turista em um complicado "portunhol".

Com o fim da conferência, os três voltaram à rotina normal de trabalho no Setor de Emergência da Zona Oeste, em Bangu, onde a reação dos colegas se divide entre gozações e elogios. "Não estamos pensando em recompensa, mas se vier uma promoção será uma boa", disse Ivanilson, há um ano na Comlurb.

(Folha de S. Paulo, 25 jun. 1992.)

O gari Ivanilson José dos Santos, com a mulher e o filho.

Fonte: Folha de S. Paulo, 26-06-1992

'Boa ação' rendeu bronca da mulher

As boas ações feitas durante a Eco-92 renderam mais pilhérias do que elogios aos três funcionários da Comlurb. Ivanilson José dos Santos, por exemplo, teve de enfrentar a ira da mulher Marcileide, revoltada com a atitude do marido. "Na primeira noite, dei uma bronca nele, mas depois fiquei orgulhosa", diz ela.

Ivanilson, 25, ganha Cr\$ 600 mil por mês. Mora em um quarto alugado na favela da Coréia, em Senador Camará (zona oeste do Rio), paga aluguel de Cr\$ 80 mil e tem um filho, Renato, 1. Cria ainda Joana, 3, filha da primeira união de sua mulher. Ele achou Cr\$ 10,2 milhões em cheques de viagem.

As gozações dos colegas de infância da favela da Coréia ainda são frequentes. "Até hoje, não posso andar 50 metros aqui na favela sem que alguém me chame de bobo ou otário por ter devolvido os cheques de viagem", disse.

Joilson Fernandes Lírio, 33, que achou US\$ 30 mil, também passou por maus momentos no conjunto habitacional onde mora, em Bangu (zona oeste). "O pessoal sabe que luto para viver com os Cr\$ 800 mil que ganho atualmente e, por isso, não entende por que eu devolvi os dólares", afirmou. Casado e com uma filha de dois anos, o gari diz que sua família apoiou o gesto desde o primeiro momento. Ele agora tenta juntar dinheiro para comprar um aparelho de TV em cores. Estão faltando ainda Cr\$ 30 mil.

Luís Leitão, 49, que achou e devolveu à dona uma pulseira de ouro e brilhantes, cujo valor nem ousa imaginar, é encarregado de serviços na Comlurb, onde trabalha há 24 anos. Casado, pai de cinco filhos, mora com a mulher em uma casa comprada "com dificuldades" há seis anos na zona oeste do Rio. É o único dos três que tem em casa uma TV em cores. Não revela quanto ganha, mas diz que gasta Cr\$ 1,2 milhão por mês no supermercado. Carro, nem pensar.

O aparato montado pela ONU no Riocentro foi fundamental para a atitude dos garis. "Se fosse para entregar a um PM, eu não sei não", disse Joilson.

(Folha de S. Paulo, 25 jun. 1992.)

/

AVALIAÇÃO

1- “**Gari** do Rio acha fortuna e devolve.” Observe que a palavra **gari** é mais suave e elegante do que **lixeiro**. Temos um *eufemismo*, uso de uma palavra mais branda no lugar de outra. Procure lembrar-se de onde se originou a palavra **gari** e apresente um sinônimo (ou expressão) mais “suave” ou um eufemismo para as palavras que se seguem: velho, gordo, faxineira, crioulo, banheiro, mentir, morrer.

2- Por que os três garis aparecem no jornal?

3- Como você entendeu a frase: “Numa época em que escândalos de corrupção dão o tom dos noticiários brasileiros, três funcionários da limpeza urbana carioca deram exemplo de honestidade.”

4- Os três garis estão na “contramão da onda de corrupção”. Qual o significado aqui de “contramão”?

5- Alguns dados sobre a vida dos garis aumentam ainda mais o mérito da atitude que tiveram. Quais?

6- Como os colegas de Joilson Fernandes Lirio, Luís Leitão e Ivanilson José receberam a atitude dos três?

7- Por que alguns colegas dos três funcionários fizeram gozações com eles?

8- Depois da conferência, para onde voltaram os três? Que “recompensa” os funcionários estão aguardando? O que isso vem confirmar sobre eles?

9- O gesto dos garis deveria ser a atitude natural de qualquer pessoa que encontra um objeto que não lhe pertence: devolvê-lo ao verdadeiro dono. Por que nos tempos atuais tal atitude está se tornando cada vez mais rara? Explique.

10- Nos jornais brasileiros do século XIX, surgiu um gênero de texto narrativo: a crônica. Inicialmente era só um comentário pessoal do autor a respeito dos assuntos marcantes da semana, mas hoje a crônica brasileira é um texto mais literário do que jornalístico, recriando o fato segundo a visão que o autor tem dele. Que fato ocorrido em São Paulo deu origem a essa crônica? Apresente algumas características da linguagem desse texto que o tornam diferente de uma notícia de jornal.

ANEXO V Em tempo de crise, honestidade - Luciana Garbin

Em tempos de crise, honestidade

Tema de discussão em muitas rodas por causa das denúncias de corrupção, integridade é valorizada pelos brasileiros

COMPORTAMENTO

Luciana Garbin

Em tempos de crise política e denúncias de corrupção, ser símbolo de honestidade dá status. De férias em Sobral (CE), sua cidade natal, o faxineiro Francisco Basílio Cavalcante tem dado até autógrafos. A fama veio após encontrar US\$ 10

'Hoje se vê honestidade como construção. Ninguém nasce com ela, é algo construído'

mil no banheiro do Aeroporto de Brasília, no ano passado, e devolver, embora tivesse centos de água e luz atrasadas e salário de R\$ 370,00. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva o apresentou como exemplo ao Brasil e hoje, promovido a supervisor de limpeza, ele se orgulha. "Vale a pena ser honesto e querer só o que é da gente, sem crescer o olho no dos outros."

Quanto mais se fala em menção e caixa 2, mais ações como a de Cavalcante ganham destaque. Até por questão de sobrevivência. Pode parecer paradoxal, dizem especialistas, mas há muito tempo não se falava tanto de honestidade. "Quando ela está ausente, sentimos necessidade de trazê-la à discussão, porque sua ausência é insuportável, dá medo", diz Branca Juliana Ponce, professora titular da PUC. "Até inconscientemente, as pessoas pressentem o risco do caos que seria viver só entre desonestos."

Honestidade, diz ela, não é coisa passageira. É valor de respeito ao outro e ao coletivo, construído a partir de várias formas de educação que recebemos - familiar, escolar, da mídia, social, política. Como uma bricolagem. "Cada ser humano é uma bricolagem única. Na Idade Média, acreditava-se que o indivíduo nascia bom ou mau, mas essa concepção foi superada. Hoje, se vê honestidade como construção. Ninguém nasce com ela, é algo construído."

Essa surge outra situação apa-

ALÉX SILVARE

LUCRO - O mecânico Freitas: "Honestidade aqui dá resultado. Só não sei se no governo é a mesma coisa"

rentemente paradoxal. As mesmas denúncias de desonestidade que provocam desilusão também motivam o amadurecimento. Coordenador pedagógico do

Colégio São Luís, Laéz Barbosa Fonseca tem constatado isso na sala de aula. "Num primeiro momento, você percebe o desencanto dos jovens diante dos

acontecimentos e um certo torpor, como se estivessem anestesiados frente à grandeza da corrupção. E fica fácil ouvir dizerem que não vale a pena ser ho-

nesto", conta. "Mas, ao passar o tempo, a reação à reflexão, eles são capazes de fazer a leitura do que está ocorrendo e se posicionarem. E você passa a ouvi-los dizer que tudo pode ficar pior se não agirem com honestidade, que sem ela a sociedade não sobrevive."

Há quem diga também que ser honesto dá lucro. Como o mecânico Angelo Freitas. Aos 65 anos, ele aprendeu com o pai que a pessoa pode não ter nada na vida, mas caráter e honestidade são essenciais. Conselho que passou aos filhos e diz por em prática trabalhando direito e cobrando o justo. "Nossos clientes são todos de boca em boca e honestidade para nós aqui dá resultado. Só não sei se no governo ocorre a mesma coisa", diz, rindo.

Se ele acha que tanta corrupção incentiva a desonestidade, "Os desonestos, claro, pensam 'Se os outros lá de cima fazem por que a gente não vai fazer?' Mas para quem é honesto, isso não quer dizer nada."

MAIS INFORMAÇÕES
Página C

ANEXO X *Entrevista com gari na imundície da cidade* - Marilene Felinto

Hora do texto

Entrevista com gari na imundície da cidade

Entrevista de propósito com um gari de São Paulo. J. S., 35, baiano de Jacobina, há três anos veio de lá, onde era ajudante de pedreiro, e trabalha na "varreção" da cidade. O lugar, perto do Mercado Municipal, no centro, recendia a mijo e resto de comida.

Casado, sem filhos, ele estudou até o primeiro ano primário. Mantive a fala original de J. S., só corrigindo as concordâncias, porque às vezes ele soa como um personagem de Guimarães Rosa.

Pergunta: É humilhante esse trabalho de varrer rua?

Gari: Não, eu não acho. É um trabalho e é honra. O pior é tirar dos outros, né? Roubar o dos outros é que é feio.

Pergunta: Não era melhor ser ajudante de pedreiro?

Gari: Ah, exaltamente não, porque lá eu ganhava um salário mínimo só, e aqui eu ganho quase três. Ganho R\$ 260,00. A cesta básica é R\$ 62,00, o ticket refeição é R\$ 185,00, mais a insalubridade, que é R\$ 22,00. Mas isso eu acho que eles não estão pagando, que eu não vejo. E precisa você denunciar aí que os supermercados não estão aceitando mais o ticket refeição. E que também o nosso fundo de garantia eles não estão depositando. Nessa empresa aqui tem também, por exemplo, que eu trabalhei antes, oito meses, pintando guia de rua com cal, mas eles não querem contar como tempo de serviço, que era sem carteira. Mas eu tenho testemunha. Eu caminhava mais de 10 km por dia pintando guia. E lá eu ganhava outra coisa. Trabalhar com tinta é uma coisa, e com varreção é outra. Que aqui também eles mandam a gente trabalhar de coletor. Eu digo: não, não sou coletor, não vou trabalhar de graça. Eu sou da varreção. Coletor ganha é R\$ 400,00.

Pergunta: Você trabalha sem luva?

Gari: Luvas eles dão. Mas eu não botei hoje porque está muito quente. Mas não dão é bota de borracha. Só esse sapatinho aqui, e a gente nessa água podre, pegando frieira.

Pergunta: Quanto você paga de aluguel?

Gari: Não pago. Moro na casa de uma tia. Se eu pagasse, oxente, já estava passando fome, como tem muita gente aqui. Se você alugar uma casa, é 200 contos. Não dá. Se eu pagasse aluguel, já tinha ido embora. Diretamente eu ia para Salvador vender gelinho ou cerveja numa caixa.

Pergunta: O que você acha que deve ser feito para as pessoas não sujam as ruas?

Gari: É aí, olha. Que as pessoas sujam demais as ruas e não têm respeito por nós. Em convém, eu acho assim, o pessoal, esse Brasil nosso, eles acham que nós somos obrigados a limpar. A gente acabou de barrar ali, eles vão e sujam. Eu fico olhando assim. Eu digo: dona, eu acabei de barrar aí e a senhora vai sujar de novo bem aí? Eles dizem que a obrigação da gente é limpar mesmo. Eles não põem na cabeça deles. Eu acho assim, determinado, que a imundície já é da casa deles pra rua. Porque, que a gente é assim uma pessoa fraca, de pouco dinheiro, mas a gente quer um copo limpinho pra tomar água e tudo. Porque a limpeza é bonita em todo canto, não é?

(Fonte do texto Entrevista com um gari... de Marilene Felinto:
Folha de S.Paulo, 26 ago. 1997, 3º caderno, p. 2.)

recendia: cheirava, exalava.

primeiro ano primário: primeira série do Ensino Fundamental.

Guimarães Rosa: escritor brasileiro, autor, entre outras obras, de *Sagarana* e *Grande sertão: veredas*.

200 contos: duzentos reais.

Guimarães Rosa