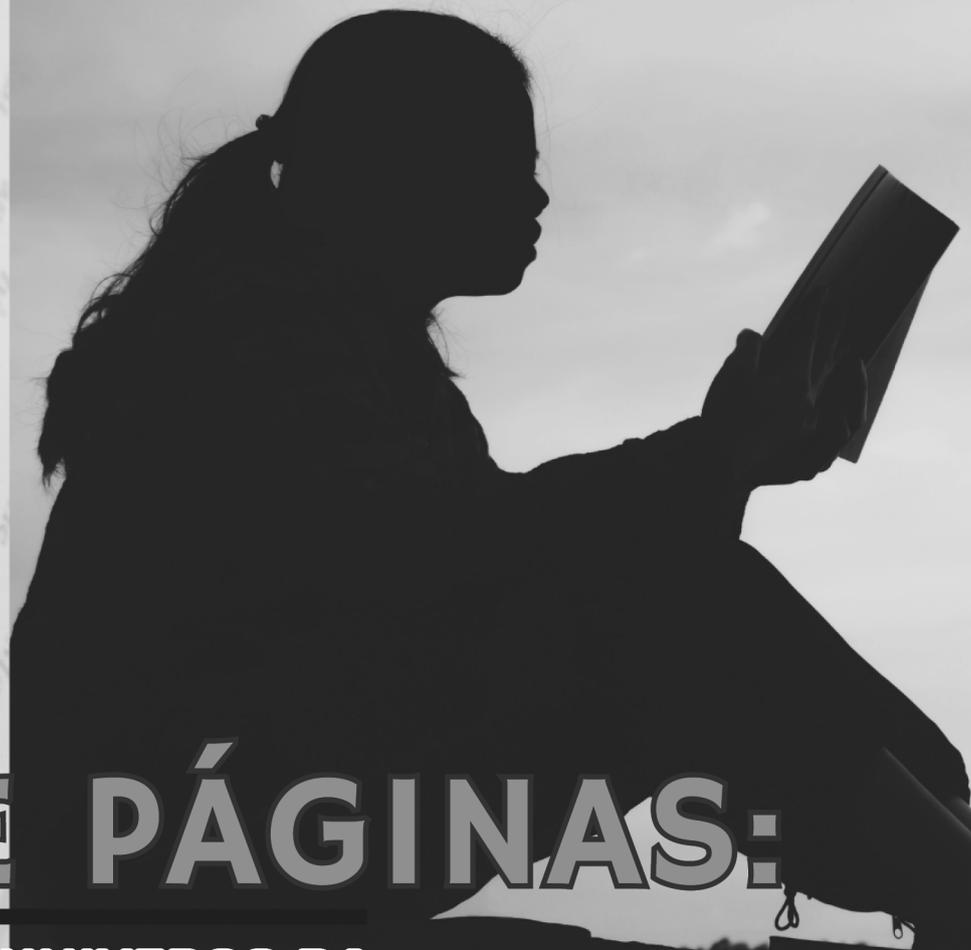


ENTRE PÁGINAS:

EXPLORANDO O UNIVERSO DA

LITERATURA E DA LEITURA

Leticia Gantzias Abreu
Arielson Tavares
Elimária Oliveira Lima
Lílian de Sousa Sena
Orgs.



ENTRE PÁGINAS:

EXPLORANDO O UNIVERSO DA

LITERATURA E DA LEITURA

Leticia Gantzias Abreu
Arielson Tavares
Elimária Oliveira Lima
Lílian de Sousa Sena
Orgs.

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

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

Entre páginas: [livro eletrônico] : explorando o universo da literatura e da leitura / organização Leticia Gantzias Abreu... [et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Arielson Tavares, Elimária Oliveira Lima, Lílian de Sousa Sena.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-362-9

1. Educação e literatura 2. Leitores - Formação
3. Leitura - Aspectos sociais 4. Leitura -
Desenvolvimento 5. Leitura - História 6. Literatura -
História e crítica - Teoria etc. I. Abreu, Leticia
Gantzias. II. Tavares, Arielson. III. Lima, Elimária
Oliveira. IV. Sena, Lílian de Sousa.

24-230227

CDD-370.1523

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de leitores : Educação 370.1523

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

 **10.48209/978-65-5417-362-9**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O livro “*Entre páginas: explorando o universo da leitura e da literatura*” convida o leitor a uma viagem profunda e multifacetada pela literatura e pelos processos que envolvem a leitura e a formação de sujeitos. Por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, os capítulos que compõem esta obra percorrem temas que vão da alteridade na formação do sujeito até as dimensões educativas e sociais da literatura.

O capítulo 1, intitulado “*A leitura literária no processo de ensino e aprendizagem*”, cuja autora é Ísis Kellen Chagas da Fonseca, há uma reflexão sobre a importância da leitura literária no processo de ensino e aprendizagem e de como a leitura é prática modificadora insubstituível na aquisição de conhecimento do mundo e de si.

A literatura infantil é discutida em diversos capítulos, cada um com um foco específico. No capítulo 2, “*A literatura infantil na formação de consciências antirracistas no ciclo de alfabetização*”, das autoras Emanuella Silveira Vasconcelos e Hellen Cris de Almeida Rodrigues, é discutido o tema Consciência Negra, a partir de vivências literárias, com estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do CAp/UFRR. O capítulo 3, “*Literatura infantil como construção de sentidos: uma análise cognitiva e social da obra Galileu Leu*”, dos autores Lílian de Sousa Sena e Arielson Tavares, explora o universo da literatura infantil, destacando como ela pode ser uma ferramenta poderosa para investigar os processos de leitura e de construção de sentidos. No capítulo 4, “*Contação de histórias: uma possibilidade de ampliação do universo cultural da criança*”, da autora Vitória Mombrum Leão Magalhães, a contação de histórias também ganha destaque, uma vez que o capítulo propõe uma discussão sobre os impactos da contação de histórias no processo de formação cultural das crianças, analisando como essa prática estimula a imaginação, promove o

desenvolvimento da linguagem e auxilia na construção de valores e de identidade cultural.

A análise literária também ganha espaço no capítulo 5, com “*Análise de tradução: uma nova proposta de O Corvo, de Edgar Allan Poe*”, da autora *Luísa Girão Cardial*, que analisa uma nova tradução do poema ‘The Raven’, de Edgar Allan Poe, apontando os benefícios do uso do método estrangeirizante na tradução de textos estrangeiros para a língua portuguesa. Em sequência, o capítulo 6, “*Epilepsia e sexualidade em Controle, de Natalia Borges Polessa*”, dos autores Ana Carolina Morais de Souza e Paulo Henrique Pressotto, promove uma discussão da obra ‘Controle’ (2019), tendo como foco temático a sexualidade e a epilepsia da personagem principal.

O capítulo 7, por sua vez, nos leva a uma reflexão sobre a importância da memória na literatura angolana. Intitulado “*As relações entre infância e memória em ‘Os da minha rua’, de Ondjaki*” e escrito por Marcus Vinícius Soares da Costa, o objetivo do trabalho é investigar como as representações da infância são abordadas na literatura de Ondjaki e de que maneira o autor utiliza tais representações em sua escrita. No capítulo 8, “*Teleco, o coelhinho, de Murilo Rubião: sobre relações que envolvem amor e amizade*”, a autora Rayssa Dayanne de Souza da Costa, a partir da narrativa fantástica, reflete sobre a fragilidade das relações humanas e a dificuldade que os indivíduos têm em manter relações duradouras. Com base no conto “Teleco, o coelhinho”, a autora analisa como o insólito se manifesta no texto, imiscuído nas relações de amor e de amizade.

Com trabalhos interessantes e importantes, *Entre páginas* oferece ao leitor uma oportunidade única de explorar os variados caminhos pelos quais a literatura não apenas reflete o mundo, mas também contribui para a sua transformação. Ao reunir temas tão diversos, o ebook explora a importância da leitura na formação de identidades, no desenvolvimento cognitivo e emocional, e no enriquecimento do repertório cultural de indivíduos e de comunidades.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

**A Leitura Literária no Processo de Ensino e Aprendizagem
.....9**

Ísis Kellen Chagas da Fonseca

doi: 10.48209/978-65-5417-362-1

CAPÍTULO 2

**A Literatura Infantil na Formação de Consciências
Antirracistas no Ciclo de Alfabetização.....19**

Emanuella Silveira Vasconcelos

Hellen Cris de Almeida Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-362-2

CAPÍTULO 3

**Literatura Infantil como Construção de Sentidos: Uma
Análise Cognitiva e Social da Obra Galileu Leu.....30**

Lilian de Sousa Sena

Arielson Tavares

doi: 10.48209/978-65-5417-362-3

CAPÍTULO 4

**Contação de Histórias: Uma Possibilidade de Ampliação
do Universo Cultural da Criança.....43**

Vitória Mombrum Leão Magalhães

doi: 10.48209/978-65-5417-362-4

CAPÍTULO 5

**Análise de Tradução: Uma Nova Proposta de O Corvo, de
Edgar Allan Poe.....61**

Luísa Girão Cardial

doi: 10.48209/978-65-5417-362-8

CAPÍTULO 6

Epilepsia e Sexualidade em Controle, de Natalia Borges Polesso.....87

Ana Carolina Morais de Souza

Paulo Henrique Pressotto

doi: 10.48209/978-65-5417-362-A

CAPÍTULO 7

As Relações entre Infância e Memória em “Os da Minha Rua”, de Ondjaki.....102

Marcus Vinícius Soares da Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-362-B

CAPÍTULO 8

“Teleco, O Coelho” de Murilo Rubião: Sobre Relações que Envolvem Amor e Amizade.....119

Rayssa Dayanne de Souza da Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-362-C

Sobre os Organizadores.....139

Sobre as Autoras e os Autores.....143

CAPÍTULO 1

A LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ísis Kellen Chagas da Fonseca

Doi: 10.48209/978-65-5417-362-1

Introdução

As discussões no meio educacional sobre a qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem da leitura literária na escola são árduas e complexas, questões como a capacitação dos docentes ao ensino de leituras literárias, a qualidade do material didático, o (des)interesse do alunado, o descaso do Estado com a educação são temas que permeiam esses debates. Tais questões são mantidas num jogo de troca de culpas extenuante, sem que haja solução real para tantos problemas.

O ensino do literário tem ganhado um olhar mais atencioso nos últimos anos. Existe a real necessidade de se repensar como têm sido conduzidas as aulas de leitura na escola, da elaboração à sua prática em sala de aula. Com isso, o professor necessita de capacitação e habilidade para exercer o papel de formador, o que encaminha o aluno ao letramento literário para que haja a construção do hábito de leitura de forma prazerosa e eficaz, tais práticas resultarão em aprendizados múltiplos que o aluno levará consigo para a vida pessoal e social para sempre.

As práticas de ensino e aprendizagem de leitura literária na escola precisam proporcionar momentos de reflexão, de crítica, de compreensão e de deleite, do real ao fantástico, leituras que abordem questões reais dos contextos sociais e pessoais dos alunos, possibilitando a (trans)formação do aluno num sujeito competente quanto as suas habilidades de letramento. No mais, é imprescindível reconhecer o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo, independentemente de sua idade ou classe social, compete à escola sistematizar as propostas pedagógicas para que atendam sua clientela de forma categórica.

A metodologia utilizada neste trabalho foi de cunho bibliográfico, a partir da seleção, leitura e reflexão de obras de autores que abordam acerca da leitura e do letramento como Begma Barbosa (2011), com a obra *“Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor”*; Richard Bamberger (2023), a partir da obra *“Como incentivar o hábito de leitura”*; Paulo Freire (2009), em *“A importância do ato de ler”*; Domício Proença (2003), em seu livro *“A linguagem literária”*; Mary Rangel (2000) com a obra *“Dinâmicas de leitura para a sala de aula”*; Tania M. K. Rösing (1996) com a publicação de *“A formação do professor e a questão da leitura”*, entre outros. A metodologia partiu também da observação e análise de práticas vistas e/ou executadas durante todos os anos de trabalho como docente de escola pública.

Assim, o objetivo deste trabalho é refletir acerca da promoção da leitura literária na escola, a fim de promover o desenvolvimento do letramento do aluno por meio de diversos gêneros e obras literárias, buscando incentivar quanto à compreensão e apreciação do literário com o intuito de ampliar o repertório cultural dos participantes, uma vez que a leitura não é natural do ser humano, ninguém nasce gostando de ler, essa é uma prática adquirida ao longo da vida através do estímulo e exercício contínuo, os quais devem ser trabalhados de forma didática e eficaz para que não resultem em leitores mediocremente sazonais.

Portanto, o compromisso do professor através da leitura literária é formar leitores letrados, assim, quanto mais diversificadas e aprofundadas forem as competências do docente, mais ele disporá de ferramentas para a formação eficaz desse aluno leitor.

Leitura

Conforme o Dicionário Online de Português (2024), leitura é a ação de ler, ato de decifrar o conteúdo escrito de algo, compreensão ou interpretação de qualquer representação, modo de entender, de compreender algo.

Segundo Foucambert (1997), o ato de ler em qualquer circunstância é o meio de interrogar a escrita, saber o que se passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa na nossa. A leitura não é a recepção de uma mensagem, mas uma construção induzida. Ler nada mais é do que ser questionado pelo mundo e por si mesmo, certas respostas podem ser encontradas na escrita, outras, através da reflexão destas. Concomitante, o ato de ler é algo extenso e complexo, que envolve a compreensão (BRANDÃO, 1997). E mais,

para que exista a leitura, é preciso que haja uma interação entre o leitor e o texto, isto é um esforço de comunicação entre o escritor, que elaborou, escreveu e teve impresso seu pensamento, e o leitor, que se interessou, comprou ou ganhou, folheou e leu o texto (SANDORNI; MACHADO, 1998, p.10).

Também, a leitura pode ser vista como um elemento fundamental para adquirir o saber (SILVA, 2023). A leitura é componente da educação, e a educação sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento. Freire, por sua vez, ressalta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (pág. 11, 1993). A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de (re)escrevê-lo, quer dizer, de transformar o mundo através de nossa prática consciente. E mais, salienta que “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de

memoriza-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto que o texto fala.” (Ibidem, p. 17).

Dessa forma, compreender uma leitura está profundamente ligado às compreensões de mundo que uma pessoa traz consigo, assim, Lajolo (2002) afirma que cada leitor, por exemplo, entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo com os vários significados que ele encontrou ao longo da história de um livro. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) citam ainda que a decodificação é apenas uma das várias etapas de desenvolvimento da leitura. Compreender, interpretar e avaliar as ideias percebidas são as outras etapas que, segundo Bamberguer (2023), fundem-se no ato da leitura. Logo, trabalhar com os diversos tipos de leitura segundo os PCN é contribuir para a formação de leitores competentes.

O que é Literatura?

Do latim *littera* originou-se o termo literatura, que significa letra, e que se pode compreender como um conjunto de normas e habilidades de como se ler e escrever textos culturalmente proeminentes de uma determinada sociedade, num certo tempo ou época e tem como propósito principal a representação e transformação desta. Desse modo,

O texto literário se vincula, como foi assinalado, a um universo sócio-cultural e a dimensões ideológicas; sua natureza envolve mutações no tempo e no espaço; ele tem uma língua como ponto de partida e de chegada; as línguas acompanham as mudanças culturais; mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, mudam as pessoas, os povos, a linguagem: a literatura manifestação cultural, acompanha as mudanças da cultura de que é parte integrante e altamente representativa. A literatura traz a marca de uma variabilidade específica, seja nível de discursos individuais, seja nível de representatividade cultural. E não nos esqueça de que na base da literatura, está a permanente invenção. (PROENÇA, 2003, p. 44)

Os primeiros registros que se tem de literatura no Brasil é a chamada literatura de informação em 1500, denominada era quinhentista, que se originou com a chegada dos portugueses as nossas terras e recebeu esse nome por seu

cunho principal que era informar à coroa tudo o que de mais importante acontecia na colônia. Depois desta, vieram muitas outras manifestações, e conforme matéria publicada pelo site Educa mais Brasil (2020) tem-se o Barroco com seu dualismo, extravagância e riqueza de detalhes; o Arcadismo e seu ar bucólico e eliminação da subjetividade; o Romantismo com a crítica e seus heróis nacionais; o Realismo/Naturalismo na simplicidade do ser humano sensual e erótico; o Parnasianismo na perfeição das formas e racionalismo; o Simbolismo e os elementos místicos; o Pré-Modernismo e o Modernismo com o nacionalismo, a ironia e humor; e por fim o que hoje conhecemos como Tendências Contemporâneas com o ecletismo. Logo, cada uma com suas características e formas únicas de estruturação e abordagem temáticas no texto escrito, e claro, com seus autores mais marcantes que se tornaram clássicos para o ensino de literatura no Brasil como informa Borges (2021): José de Alencar (1829-1877), Machado de Assis (1839-1908), Monteiro Lobato (1982-1948), Clarice Lispector (1920-1977) e tantos outros nomes renomados da nossa história literária.

Porém, com o passar dos anos questionou-se qual o real sentido da literatura, ela não é o mero ensino das escolas e manifestações literárias ou mesmo um punhado de informações para se acompanhar a historicidade de uma época como tem se ensinado por anos grande parte dos professores de língua portuguesa, que como cita Barbosa (2011) há um modelo pragmático que tem permitido “saber sobre” literatura sem “ler” literatura, o que a tem tornado tão maçante e desnecessária, a literatura é a própria vivência do humano, a função dela é a formação desse ser humano, afinal, ler literatura é evoluir com o outro nesse jogo de interação leitor-autor-mundo, assim, é na interação no e com o mundo que o ser se transforma, uma vez que este está sempre em processo de mudança. Logo,

na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. É isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem

renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSOM, 2019, p. 17)

E para aprender literatura, para se aprender a ler literatura é preciso colocar-se em posição crítica e ativa diante do texto, é preciso, pois, aprender a lê-la para se vivenciar as experiências oportunizadas por ela. Viver é um ato de leitura.

O Professor como Mediador

A formação inicial e continuada do professor são primordiais para a prática exitosa no que tange ao ensino e aprendizagem da leitura literária na escola, pois o que muito se observa é um certo desprezo por parte da comunidade escolar, até mesmo, muitas das vezes, pelo próprio professor de português em relação à leitura – principalmente à leitura literária – fazendo com que o professor propicie pouco ou oportunize enfadonhas leituras em sala de aula, tornando-as, assim, uma prática desmotivadora tanto para o docente quanto para o educando. No entanto, cabe ao professor, bem formado e capacitado, facilitar o acesso e reflexão do literário na sala de aula, logo, Silveira (1997) cita que faz-se necessário que o professor introduza na sua prática pedagógica a literatura de cunho formativo, que contribui para o crescimento e a identificação pessoal da criança. E mais, é de suma importância que este, como formador da reflexão crítica através do literário, tenha em mente o seu papel essencial na construção e instrução desse futuro cidadão, assim, Silveira (1997) também declara que a literatura desperta a criatividade, a autonomia e a criticidade, que são elementos necessários a esse aluno.

E, mesmo que todos os requisitos como espaço, material didático, apoio pedagógico, entre outros necessários a uma boa prática da leitura literária fossem possíveis numa escola, ainda assim seria indispensável a presença do pro-

fessor leitor, aquele que não somente lê, mas que goste de ler, que tenha o hábito da leitura, caso contrário, as possibilidades de fracasso ainda seriam significativas, uma vez que as aulas de leitura seriam meros exercícios de decodificação e obrigação curricular, pois não haveria interesse por ambas as partes. Assim,

muitas vezes, é natural que nos sintamos desanimados com algumas leituras, e que custemos a iniciá-las, ou que, iniciando queiramos interrompe-las, com a proposta de fazê-lo por pouco tempo, na verdade, o pouco tempo; se estende, com a desculpa de só mais um pouquinho ... e, se quando chegamos ao fim, a sensação é de alívio - “missão (árdua) cumprida! (RANGEL, 2000, p. 25)

Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, o mediador desse diálogo, é também leitor, coparticipante nessa dinâmica, mas ciente que a sua visão sobre a leitura em questão é somente mais uma possível.

O Aluno e sua Construção como Leitor

A leitura literária é uma manifestação de sentimentos e emoções, ideias e reflexões que conduzem o aluno ao desenvolvimento intelectual, à formação da personalidade, compreensão de si e do outro, e sua capacidade de dialogar com o desconhecido. Tal processo estimula o imaginário, responde as dúvidas do sujeito em relação a tantos questionamentos do mundo, o literário vai muito além do prazer pessoal. Mas como fazer o aluno chegar a tal consciência da importância do literário?

Para Foucambert (1997), ninguém, quer seja criança ou adulto, torna-se leitor sem querer, mas por um processo voluntário, através do contato com a leitura e a maneira mais prazerosa de se aprender. Assim, Foucambert (1997) também cita que a prática da leitura muitas vezes não atrai a atenção do leitor, tornando-se algo chato e cansativo, exigindo esforço, principalmente quando não se sabe ler ou compreender o que está escrito.

A prática da leitura literária na escola, aplicada de forma competente, transformará o aluno, até então passivo, em sujeito ativo e consciente, modi-

ficador e transformador de sua realidade, dessa forma, Freire (1989) enfatiza que primeiro a leitura do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois a leitura da palavra. Assim, a construção do leitor ideal será gradativa, através da motivação, incentivo, oportunidade e prática da leitura na escola sem autoritarismo ou obrigatoriedade, prática então dialógica e democrática, assim, o chão da escola é fundamental nesse processo.

É lendo que se aprender a ler, a escrever e a interpretar. Será diante de uma obra literária que o aluno compreenderá que o imaginário de um livro perpassa o plano das ideias, porém, a construção desse indivíduo leitor é um processo longo e árduo de responsabilidade da família, sociedade e comunidade escolar, logo

a formação dos leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas é compromisso de todos os educadores, que formam leitores, caracterizando, assim, uma dinâmica multidisciplinar sustentada, necessariamente, por princípios consistentes. (RÖSING, 1996, p. 22)

Dessa forma, construir um aluno leitor depende de muitos fatores, que vão do espaço escolar à capacitação do professor, é necessário enxergar suas necessidades, seu contexto social, fazê-lo participativo do processo através dos atos democráticos tanto da escolha quanto do seu momento de fala diante da obra literária. Ser leitor é uma construção.

Considerações Finais

Este artigo teve o objetivo de refletir sobre a importância da leitura literária no processo de ensino e aprendizagem, de como a leitura é prática modificadora insubstituível na aquisição de conhecimento do mundo e de si.

E mais, reconhece-se que a construção de um leitor crítico constitui o maior desafio para o educador, uma vez que torná-lo letrado envolve múltiplos desafios.

O hábito de leitura requer práticas eficazes para o desenvolvimento e envolvimento do aluno no mundo literário, sendo assim, a literatura deve ser vista não como um problema que desvincula o saber na escola, mas sim como ferramenta favorável para direcionar e formar mais leitores críticos numa sociedade totalmente letrada como a nossa.

Se a leitura é um instrumento capaz de gerar conhecimento, a leitura literária é capaz de despertar um olhar mais abrangente às necessidades do nosso mundo moderno, levando a compreensão deste e de si.

O mundo se transforma com o passar do tempo e com ele a nossa história e nossas necessidades, e essas mudanças são acompanhadas pelo fazer literário que vê no mundo sua maior inspiração. Logo, cada manifestação literária acompanha seu tempo, não deixando velhas as primeiras, muito pelo contrário, é com o passar desse tempo e as novas maneiras de fazer literatura que ela vai se completando, se moldando e tornando o olhar para o mundo mais amplo e completo, sempre em busca do novo e de como esse novo pode melhorar nós mesmos.

Assim, a leitura literária é viva e ativa, as manifestações das ideias não param nunca, é preciso acompanhar essas mudanças e fazê-las de instrumentos eficientes para um letramento capaz de tornar os alunos cidadãos leitores, competentes e ativos no aqui e agora.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educação Foco, Juiz de Fora, v.16, mar. 2011 p. 145-167.

BORGES, Gessica. **Escritores brasileiros**. Ebiografia. Disponível em: https://www.ebiografia.com/maiores_escritores_brasileiros_que_voce_deveria_conhecer/. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRANDÃO, Helena. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

Educa + Brasil. **Surgimento das escolas literárias**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/escolas-literarias>. Acesso em: 13 de abr. 2024.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEITURA. In: **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/leitura/>. Acesso em: 10 de abr. 2024.

PROENÇA, Domicio. **A linguagem literária**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para a sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

RÖSING, Tania M.K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Série Didática. Passo Fundo, 1996.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida: representações da professora na literatura infantil**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71369/40521>. Acesso em: 06 de Jun. 2024.

CAPÍTULO 2

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIAS ANTIRRACISTAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Emanuella Silveira Vasconcelos
Hellen Cris de Almeida Rodrigues
Doi: 10.48209/978-65-5417-362-2

Introdução

Com a Lei nº 10.639/2003, as escolas públicas e particulares da educação básica devem prever em seus currículos e programas o ensino de conteúdos que expressem as relações com a cultura e história afrobrasileira. A fim de cumprir tal prerrogativa legal e possibilitar a ampla visão das contribuições dadas pelo povo afro à cultura e à formação da população brasileira, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima– CAp/UFRR, desde 2014, realiza os projetos de Ensino-Pesquisa-Extensão voltados à exploração da temática nas turmas de Ensino Fundamental e Médio da instituição.

Nesse sentido, o presente trabalho é um relato de experiência, das ações desenvolvidas abordando o tema Consciência Negra, a partir de vivências literárias, com estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental do CAp/UFRR. Configura-se, por sua vez, como um trabalho de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, possibilitados através das observações participantes e registros em caderno de campo, realizados durante as atividades propostas pelo projeto.

Os dados apresentados ao longo do relato abrangem um universo de 100 (cem) estudantes participantes, na faixa etária de 6 a 8 anos de idade e 2 (dois) professoras das turmas pesquisadas. Os resultados apontam a necessidade de ampliação de Políticas Públicas direcionadas à formação do professor a fim de possibilitar a melhoria do trabalho desenvolvido sobre a cultura e a história Afro-brasileira nos anos iniciais, assim como a necessidade de um olhar voltado para a interdisciplinaridade que pode tornar-se um viés rico para a exploração do tema e, assim, contribuir de forma mais eficaz para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Literatura Infantil, Infância e a Formação Antirracista

O surgimento da literatura infantil pode ser considerado recente, pois surge durante a Idade Moderna, no século XVIII. Os primeiros livros destinados às crianças foram construídos no final do século XVII. Não havia escritores preocupados em produzir para esse público, pois não existia definição de infância. O conceito surge na Idade Moderna a partir de um novo modelo familiar burguês. É nesse contexto que há o aparecimento da literatura infantil, decorrente da ascensão da família burguesa e do novo status direcionado à infância na sociedade (Zilberman, 2003).

Antes da constituição desse modelo familiar burguês inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle de desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira reformada e a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (Zilberman, 2003, p.15).

É durante a criação de concepção de criança como um indivíduo com necessidades e características próprias que surge um gênero literário direcionado a essas especificidades: a literatura infantil. A partir disso, buscou-se a reflexão

de uma literatura adequada à criança, passando, então, a fazer adaptações de clássicos europeus.

O surgimento da literatura infantil aparece associada à pedagogia, isto porque foi acionada a tornar-se um instrumento comum desta instituição. Assim, sua origem está ancorada primeiramente não em motivos literários, mas pedagógicos. Para Zilberman (2003), a relação entre literatura e ensino são problemáticas. Se por um lado possui o intuito fortemente educativo, por outro a escola é o espaço ideal para a formação de leitores literários, sendo a leitura o intercâmbio para a cultura literária, não podendo ser ignorada. Assim, a autora propõe um redimensionamento dessas relações de modo que nesse processo haja um diálogo saudável.

Para Lajolo e Zilberman (1987), apesar da literatura infantil ser um instrumento visto pela família e pela escola para a formação da criança baseadas nas concepções burguesa da época, o gênero equilibra e até supera a inclinação pela incorporação do universo afetivo e emocional da criança. Para as autoras, as intenções utópicas feitas pelo adulto e as expressões simbólicas das vivências do leitor podem se complementar, sendo a ficção o grande desafio do escritor do gênero.

Para Cunha (2014), a literatura infantil emerge não apenas da necessidade de materiais para subsidiar o processo de alfabetização, mas para habilitar o leitor ao consumo de livros e fomentar o mercado editorial. Lajolo e Zilberman (1987) afirmam que as adaptações das obras estrangeiras oriundas de Portugal utilizaram, por meio da produção dos contos de fadas, a apropriação de projetos educativos e ideológicos da escola que estavam aliados à formação do cidadão.

As obras produzidas eram verdadeiras cartilhas que enalteciam o amor à pátria, sentimentos de família, obediência, etc. Nos livros, era possível observar a presença de imagens estereotipadas vivenciadas por crianças. Para Lajolo e Zilberman (1987), manifesta-se, através desse procedimento, com uma concretude rara na literatura não-infantil, a imagem que de si mesma e de seu leitor

faz literatura infantil, confirmando seus compromissos com um projeto pedagógico que acreditava piamente na reprodução passiva de comportamentos, de atitudes e de valores que os tetos manifestavam e, manifestando, desejavam inculcar nos leitores (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 31).

As autoras observam na literatura infantil produzidas na época marcas de exaltação da natureza e da paisagem, patriotismo ingênuo e primitivo exacerbado nos textos. Todas essas questões dificultavam que os educadores da época discutissem sobre as diferentes realidades culturais no Brasil. A literatura destinada às crianças era patriótica e ufanista.

Entre 1920 e 1945, há o aumento do número de obras dedicadas à infância. Logo, Monteiro Lobato se consagra como autor de uma geração modernista. Mas, a obra de Lobato também surge com o propósito escolar. Assim como *Poesias infantis*, de Olavo Bilac. A escola tem sido a propulsora do gênero. Na década de 20, dentre as criações nacionais, as obras de Lobato são criadas quase que solitárias, sendo suas raras companhias Tales de Andrade. Em 1921, Monteiro Lobato publica seu primeiro livro para crianças, este é considerado um marco para a literatura infantil, *A menina do nariz arrebitado*. O autor cria as narrativas, levando em consideração as tradições nacionais, baseadas no folclore brasileiro (Lajolo; Zilberman, 1987).

Para Cademartori (1991), por muito tempo, a literatura infantil brasileira viveu às sombras de Monteiro Lobato. Lobato rompe com os padrões pré-fixados do gênero e estabelece a escrita de obras para a infância e as questões sociais, “[...] seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que é produzida (Cademartori, 1991, p.50)”. A consciência social do escritor permite maior cuidado com o leitor, ou seja, o respeito à literatura, a visão do livro como instrumento eficaz de modificação e a importância para o público destinado.

Cademartori (1991) acredita que a leitura dos textos produzidos por Lobato possibilita novas experiências da realidade. A autora aponta que esse diferencial lobatiano extrapola as percepções dos leitores e constrói uma estética para a literatura infantil, constituindo-se padrão para o texto literário. Esse rompimento de padrões estimulou a formação da consciência crítica e revitalização do lugar ideológico ocupado pelo leitor. Em face de suas contribuições, as produções literárias voltadas para a criança nunca mais foram as mesmas. Ao lado de outros autores do gênero, muitos leitores foram alcançados e houve a consolidação do gênero no Brasil e o surgimento de novos estudos sobre a temática, garantindo novas significações.

Após Monteiro Lobato, destacam-se alguns autores que souberam manter sua originalidade e escreveram livros que, até hoje, permanecem nos catálogos das editoras enquanto os demais foram rapidamente esquecidos. Entre os primeiros não podemos deixar de citar Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Francisco Marins, Orígenes Lessa, Lúcia Machado de Almeida e Maria José Dupré que, em maior ou menor grau, realizaram obras nas quais o imaginário e o lúdico encontraram uma linguagem adequada para expressar-se, abordando temas históricos ou de inspiração folclórica ou ainda criando aventuras maravilhosas (Sandroni, 1998, p. 17).

A década de 1970 é considerada como o “boom” da literatura infantil no Brasil, com a grande produção de obras e o aparecimento de autores, tais como: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Mário Quintana, Sidônio Muralha, entre outros, que escreviam sobre diversos temas. Sandroni (1998) acredita que muitos dos autores citados foram influenciados por Monteiro Lobato e utilizavam em seus escritos temas que possibilitaram traços brasileiros em suas produções.

Na história da literatura infantil, a Lei nº 10.639/2003 teve um impacto significativo segundo Souza e Araújo (2020, p. 199), pois:

Ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, essa alteração na lei máxima da educação brasileira contribuiu para fomentar, junto às políticas de distribuição de livros, aos estudos acadêmicos e à opinião pública, um franco e aberto debate sobre o racismo operante na literatura infantil clássica, e a necessidade de respondermos, como sociedade, aos anseios por uma arte literária mais plural.

Diante da prerrogativa legal, observam-se oportunidades para reflexões antirracistas no contexto das classes de Alfabetização, em que o livro se torna ferramenta para o favorecimento da aquisição de conhecimento sobre o código escrito como também fortalece práticas reflexivas, que inserem desde cedo a aproximação entre diversas culturas.

Ademais, observa-se que o cenário atual tem favorecido o escancaramento das mazelas sociais existentes, que apontam o elevado número de genocídio, práticas criminosas de racismo em diferentes contextos e o reconhecimento que a sociedade atual possui um racismo estrutural.

O Desenvolvimento do Projeto

Se pensarmos a educação como via de transformação social, o estudo acerca da história e da cultura afro-brasileira é de primordial importância na busca de sociedade menos racista, desigual e mais inclusiva. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 preconiza a necessidade de exploração da temática afro nas escolas de Educação Básica e para assim possibilitar a formação crítico-reflexiva por parte dos alunos sobre as condições do negro no Brasil, desde os primórdios até a atualidade.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e diferentes políticas educacionais, tem buscado nos últimos anos amenizar as desigualdades sociais ao propor mecanismos que possibilitam a discussão acerca de temáticas de injustiças sociais, étnicos, raciais e outras, a fim de garantir a inclusão de todos no sistema educacional brasileiro e a construção de uma sociedade mais

harmoniosa. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N° 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a própria Lei n°. 10.639/03 chamam a atenção da comunidade escolar para o trabalho e a necessidade da abordagem do tema. Assim:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (DCN, 2004, p. 32).

Dessa forma, o Colégio de Aplicação – CAp/UFRR - elaborou um projeto que visa discutir aspectos da cultura e história afro-brasileira durante todo o ano letivo, ademais de propor um dia de culminância dos projetos e atividades pedagógicas desenvolvidas. O projeto iniciou em 2014, abarcando professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como contou com colaboradores externos que puderam contribuir com formações e oficinas pedagógicas referentes à temática abordada.

O trabalho com a Literatura veio como uma possibilidade a mais dentro da discussão e da abordagem do tema, uma vez que as crianças nos anos iniciais estão vivenciando as primeiras experiências de leitura dentro do ambiente escolar. Assim, a proposta primou por uma abordagem sutil e prazerosa dentro das características físicas apresentadas pelos povos afro-brasileiros. A primeira história explorada foi a obra intitulada “Cabelos de Lêlê”, da autora Valéria Belém, que foi contada aos alunos de maneira expressiva e buscando que os alunos se encontrassem dentro das características evidenciadas na história. Após a contação, discutiram-se os diferentes tipos de cabelo, o respeito a cada um deles e que os significados ocultos de “cabelo bom” cabelo ruim”, entre outros nomes pejorativos.

Posteriormente o tema foi abordado dentro de atividades escritas e de discussão em sala para se pensar a respeito do preconceito existente aos traços afro-brasileiros presentes nas pessoas que formam a população brasileira e possíveis formas de evitarmos comportamentos de intolerância.

A segunda história abordada foi a obra “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado, que conta a história de uma menina afro-brasileira que tem um coelho que deseja saber o “segredo” da menina para ter a pele com a cor negra. A menina busca dar diferentes e absurdas explicações para responder as indagações do coelho, mas ao fim a mãe da menina esclarece que cada pessoa herda os traços físicos e de personalidade dos seus parentes mais próximos, como mãe, pai e avós.

Após a contação, as professoras propuseram momentos de reflexão acerca das características físicas e psicológicas de cada aluno, assim como exploraram a confecção de cartazes e árvores genealógicas para realizar estudos comparativos acerca das semelhanças e diferenças entre membros da mesma família e os demais colegas de sala.

A experiência com a história da “Menina bonita do laço de fita” possibilitou que alunos entre 6 (seis) e 8 (oito) anos de idade pudessem compreender que as características da população brasileira são formadas por heranças de ancestralidade, e que somos uma sociedade diversa. Nesse sentido, abrimos mais uma vez caminho para discutir a incoerência de falas que insistem em supervalorizar algumas características físicas em detrimento de outras. As atividades foram ampliadas de forma oral e escritas em outras aulas, possibilitando que os alunos percebessem que as características afro abrangem a maioria de nós, que fazemos parte da sociedade brasileira e que dificilmente alguém pode intitular-se puramente branco, puramente negro, pois somos frutos de uma grande “mistura” de características.

Outras histórias foram abordadas ao longo do ano letivo, como: A galinha da Angola, Kiriku e a feiticeira, O menino marrom e as tranças de Bintou.

Todas as contações possibilitaram a reflexão e o diálogo a fim de que os alunos pudessem pensar com criticidade as próprias falas que reproduzem no dia a dia, e assim compreender que muitas delas carregam um conceito equivocado do negro, da sua história e de sua cultura.

Na visão de Santos (2010), há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Nesse sentido, é nosso papel, enquanto educador, propiciar momentos de reflexão e de discussão prazerosa acerca do legado histórico do início da formação do povo brasileiro, que luta para não ser esquecido nas senzalas, onde muitos negros deixaram morrer sua essencial história e cultura.

O estudo dessas literaturas possibilita que desde pequeno o aluno possa ter contato com as discussões acerca de temas polêmicos e carregados de preconceito, discriminação e que muitas vezes impedem que possa beneficiar-se dos conhecimentos produzidos por meio de nossas raízes históricas. Segundo Souza (2010), as escolas estão desatentas aos aspectos culturais e às relações étnicas no contexto educacional e, às vezes, acabam por valorizar uma determinada ordem, classe, raça ou etnia, e assim estimulam os alunos a aceitarem com naturalidade as desigualdades sociais, atribuídos aos sujeitos de forma individual essa “falta”.

Nesse sentido, compreendemos que abordar em sala de aula a literatura que traz conhecimentos acerca da história e da cultura afro-brasileira é necessária, pois possibilita ao educando a exposição de opiniões, o confronto de ideias e a desconstrução de preconceitos sobre o assunto.

Considerações Finais

É inegável que o surgimento da literatura infantil esteve sempre atrelado aos objetivos pedagógicos e ainda nos dias de hoje é comum as obras literárias serem abordadas nessa perspectiva. No entanto, o que se deve compreender é que a literatura infantil está além desse tipo de abordagem. Os textos lidos/tra-

balhados em sala de aula devem transcender a dimensão pedagógica e, sobretudo, se configurar como uma oportunidade de contribuir na formação crítica da criança.

Os resultados das intervenções realizadas apontam a necessidade de ampliação de Políticas Públicas direcionadas à formação do professor a fim de possibilitar a melhoria do trabalho desenvolvido sobre a cultura e a história Afro-brasileira nos anos iniciais, assim como a necessidade de um olhar voltado para a interdisciplinaridade que pode tornar-se um viés rico para a exploração do tema e, assim, contribuir de forma mais eficaz para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br> . Acesso em: 19 de abril de 2024.

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. Coleção Primeiros Passos. 4ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

Lei nº. 10.639/03. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário oficial da união, Brasília, 2003.

SANTOS, Ubiraci Gonçalves. Livros didáticos: contribuição para aplicação no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares. **Revista África e Africanidades** – Ano 3- n. 10. Agosto, 2010.

SOUZA, Cleonice de Fátima de Souza. **Representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de História.** Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias**. 3ª ed. Ática: São Paulo, 1987.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SOUZA, Mariana Silva; DE ARAÚJO, Débora Cristina. Crianças negras nas Ilustrações de Josias Marinho. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 197-220, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://encr.pw/FyEv9> Acesso em: 15 mai. 2024

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 3

LITERATURA INFANTIL COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE COGNITIVA E SOCIAL DA OBRA *GALILEU LEU*

Lilian de Sousa Sena

Arielson Tavares

Doi: 10.48209/978-65-5417-362-3

Introdução

O universo da literatura infantil oferece um terreno fértil para a investigação dos processos de leitura e construção de sentido. Os livros infantis, com suas narrativas envolventes, ilustrações coloridas e linguagem acessível, não apenas cativam os jovens leitores, mas também podem ser uma ferramenta poderosa para entender como ocorre o processamento da leitura. A obra “Galileu Leu”, de Lia Zatz, aborda a leitura das crianças como processo de construção de sentidos e como um recurso essencial para explorar essa dinâmica.

A leitura infantil é um processo complexo e multifacetado, onde a criança, ao interagir com o texto, ativa uma série de processos cognitivos que vão desde a decodificação básica de palavras até a construção de significados profundos e contextuais. Por meio da leitura de livros infantis, as crianças desenvolvem habilidades fundamentais como o reconhecimento de palavras, a compreensão

de estruturas sintáticas e a capacidade de fazer inferências. Essas competências são essenciais não apenas para a alfabetização, mas também para a formação de leitores críticos e autônomos.

Além disso, os livros infantis frequentemente apresentam temas e histórias que ressoam com as experiências e o conhecimento prévio das crianças, facilitando a conexão entre o novo conteúdo e o que elas já sabem. Essa interação entre o conhecimento prévio e a nova informação é crucial para a construção de sentido, pois permite que as crianças interpretem e entendam o texto de maneira mais profunda e pessoal. A narrativa e as ilustrações também dizem um papel significativo ao fornecer faixas contextuais que ajudam as crianças a inferir significados e a engajar-se emocionalmente com a história.

A partir dessas observações, o objetivo do presente escrito é analisar os aspectos do processamento da compreensão leitora que são acionados para a construção de sentidos em um texto, a partir do livro “Galileu Leu”. A pesquisa adota um design qualitativo, exploratório e descritivo, com foco na compreensão dos processos de leitura e construção de sentido, a partir da obra em estudo. A abordagem de Teberosky e Solé em “Galileu Leu” oferece uma análise detalhada de como a leitura infantil contribui para a compreensão dos processos de leitura.

Após essa seção introdutória, na qual apresentam-se o objeto de investigação, o objetivo e a metodologia utilizada, tem-se a seção intitulada “Quem é Galileu?”, cujo foco é apresentar um resumo analítico da obra em estudo. Em seguida, tem-se a seção “Aspectos conceituais sobre processamento do leitor”, em se discute vários aspectos do processamento do leitor que são acionados para a construção de sentidos em um texto. Após essa seção, têm-se as análises, a partir do referencial teórico e, por fim, as considerações finais sobre a pesquisa.

Quem é Galileu?

“Galileu Leu”, de Lia Zatz, explora reflexões sobre como as crianças constroem significados ao ler. O livro investiga os processos cognitivos e contextuais envolvidos na leitura infantil, apresentando-a como uma atividade dinâmica e interativa. As autoras argumentam que a leitura é mais do que a simples decodificação de palavras; é um processo complexo que envolve a integração de conhecimento prévio, a inferência de informações implícitas e a metacognição.

Zatz, em sua obra, denota que as crianças utilizam estratégias cognitivas sofisticadas para compreender e interpretar textos. Elas fazem uso de seu conhecimento prévio para conectar novas informações e construir sentido, utilizando pistas contextuais fornecidas tanto pelo texto quanto pelas ilustrações. A obra também enfatiza a importância do ambiente social e cultural na leitura, mostrando como a interação com pais, professores e colegas pode influenciar a compreensão e a interpretação de textos pelas crianças.

Além disso, o livro aborda a importância de selecionar livros apropriados para o desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças. A autora sugere que os livros infantis bem elaborados, que incluem narrativas envolventes e ilustrações significativas, podem facilitar a construção de sentido e promover a aprendizagem de forma eficaz. Entende-se que, pois, que “Galileu Leu” oferece uma visão abrangente e detalhada dos mecanismos pelos quais as crianças constroem significados ao ler, ressaltando a leitura como um processo ativo e colaborativo.

Aspectos Conceituais sobre Compreensão do Leitor

A leitura envolve múltiplos níveis de processamento, que vão desde a decodificação de palavras até a construção de significados mais complexos. Esses processos são adeptos de maneira simultânea e integrada, permitindo ao

leitor não apenas compreender o texto, mas também interpretá-lo e atribuir-lhe o sentido. O processo de leitura envolve uma série de etapas complexas e interligadas que permitem ao leitor construir sentido a partir do texto.

Cada uma dessas fases é fundamental para a construção de significados e para a fluência do leitor. Para Solé (2014, p.65) “quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor”. E este mundo novo oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados assuntos ou aspectos que o fazem refletir sobre sua própria realidade. Para melhor ilustrar alguns aspectos que contribuem com o processo de compreensão do que se lê, tem-se o quadro seguinte com algumas etapas do processamento do leitor. Essas etapas incluem a decodificação, o reconhecimento de palavras, a compreensão semântica, a realização de inferências e a integração de informações.

Quadro 1 – Etapas do processamento leitor

| Etapa | Característica |
|----------------------------|--|
| Decodificação | A decodificação é o primeiro passo no processo de leitura e envolve a tradução de símbolos gráficos (letras e palavras) em sons. Ela permite que os leitores iniciantes entendam a relação entre as letras e os sons da fala. Esse processo fonético é essencial para a leitura fluente, pois facilita o reconhecimento automático de palavras, libera a carga cognitiva e permite que o leitor se concentre mais em recursos de compreensão do texto. |
| Reconhecimento de palavras | Após a decodificação, o reconhecimento de palavras está a etapa em que o leitor identifica palavras de forma rápida e automática. Esta é uma habilidade desenvolvida através da exposição repetida de palavras impressas, permitindo que os leitores as reconheçam sem precisar decodificá-las continuamente. Este reconhecimento rápido e automático é fundamental para a fluência na leitura, pois permite ao leitor processar o texto de maneira mais eficiente e focar na compreensão do conteúdo. |

| | |
|---------------------------|---|
| Compreensão semântica | A compreensão semântica envolve a titularidade de significados às palavras e frases dentro de um contexto específico, como um processo em que o leitor utiliza seu conhecimento prévio e contexto para interpretar o significado do texto. Esse processo é dinâmico, pois o significado das palavras pode mudar dependendo do contexto em que são utilizadas. A compreensão semântica é essencial para que o leitor possa construir uma representação mental coerente do texto. |
| Inferenciação | As inferências são expostas de forma que o leitor faça a partir de informações implícitas no texto. Elas são necessárias para preencher lacunas de informações que não são explicitamente mencionadas. Elas são fundamentais para a compreensão profunda, pois permitem que o leitor conecte diferentes partes do texto e compreenda relações causais, motivos e intenções. As inferências ajudam a construir uma compreensão mais rica e completa do texto, além do que está explicitamente escrito. |
| Integração de informações | A integração de informações é o processo de combinar novas informações do texto com o conhecimento prévio do leitor para construir um entendimento coerente e significativo. Este processo envolve a conexão de ideias principais, a resolução de ambiguidades e a reconciliação de novas informações com o que já é conhecido. A integração eficaz permite que o leitor compreenda o texto de forma holística e contextualizada. |

Fonte: Autora (2024)

Pelo exposto, observa-se que a leitura é um processo multifacetado que envolve diferentes aspectos que se entrecruzam para que a compreensão seja consolidada. Cada uma dessas etapas é interdependente e contribui para a construção de sentido, permitindo ao leitor não apenas compreender o texto, mas também interpretar e integrar novas informações de maneira significativa.

Para Gabriel (2016, p. 607), “a decodificação, ainda que imprescindível, é apenas o primeiro passo a ser dado no processo de transformação dos sinais gráficos em linguagem oral”. À medida que o leitor ganha familiaridade com a

forma de escrita das palavras, a decodificação dá lugar à conversão ortográfica, que por sua vez alia-se à compreensão semântica e segue numa progressão entre as outras etapas. A leitura proficiente implica fluência, caracterizada por uma leitura rápida e contínua, que é alcançada por meio da automação da decodificação, que é o princípio para a fluência. Em se tratando de princípio, esclarece-se que a aquisição da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças requer uma sólida atenção à decodificação. Como afirma Gabriel (2008),

Em um leitor principiante, o esforço demandado pela decodificação dos grafemas em fonemas pode obstruir a formação de uma representação mental coerente para o texto, uma vez que toda a atenção do leitor está voltada para a tarefa de transformar letras em sons. (Gabriel, 2008, p. 80).

A decodificação é uma habilidade essencial para o início da alfabetização e introdução ao universo da leitura, mas é apenas o começo do caminho para a fluência do leitor. À medida que os leitores desenvolvem a capacidade de converter automaticamente sinais gráficos em linguagem, eles se tornam mais capazes de utilizar a leitura e a escrita como ferramentas versáteis para aprender, se comunicar e se apegar à literatura. A prática constante e a exposição a uma variedade de textos são fundamentais para a transformação de leitores em leitores proficientes, capazes de explorar e compreender o mundo através das palavras.

Para o leitor fluente, a decodificação já está automatizada, permitindo que a atenção consciente se volte para a construção de sentidos durante a leitura. Esse foco no conteúdo e na interpretação do texto é o que torna a leitura uma atividade significativa e enriquecedora. O leitor não pensa em como está lendo, mas sim não que está lendo, e essa capacidade de interpretar e compreender o texto de maneira eficiente é resultado de um longo processo de prática e familiarização com a linguagem escrita.

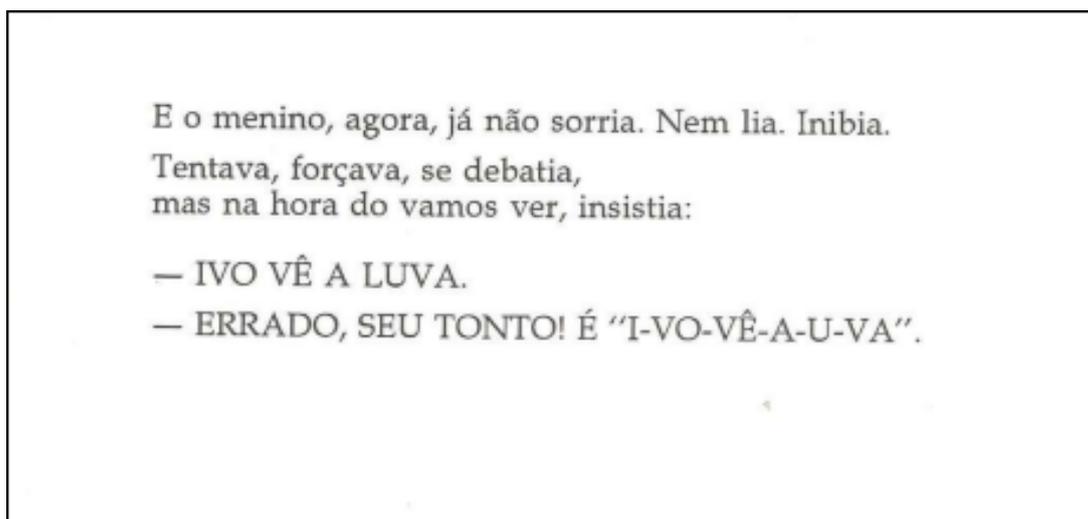
Na seção seguinte, discute-se a relação entre as etapas aqui mencionadas e os aspectos abordados no livro que é objeto desta investigação.

Como Galileu Leu?

O contexto social e cultural também desempenha um papel crucial na leitura. A interpretação de um texto é influenciada pelas normas, valores e práticas da comunidade leitora. A leitura é, portanto, uma prática situada, onde o significado é construído não apenas pelo texto em si, mas também pelo contexto em que a leitura ocorre. “Galileu Leu” enfatiza a leitura como uma atividade interativa. Os leitores interagem com o texto, fazendo perguntas, formulando hipóteses e revisando suas interpretações à medida que leem.

No livro, antes de chegar à leitura do todo, é retratado o processo de Galileu, iniciando pelo reconhecimento das palavras, como se vê na imagem 1.

Imagem 1: Reconhecimento das palavras



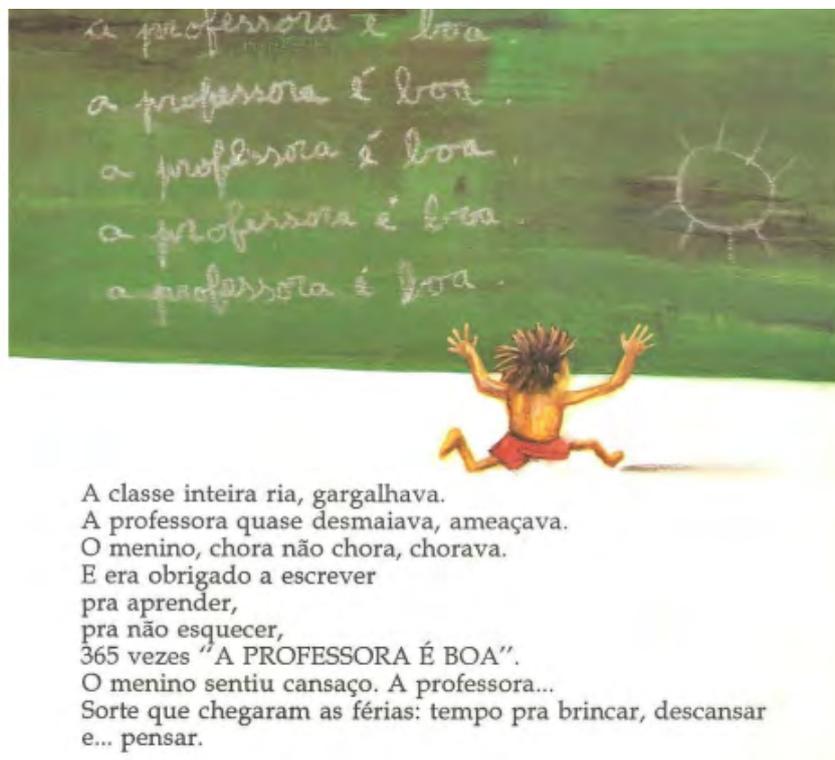
Fonte: Zatz, 1998, p. 08.

“Nem lia. Inibia”. Diante de uma dificuldade de reconhecimento das palavras, da insegurança para expressar o que entendeu, o menino trava. A leitura não acontece. Para Gabriel (2016, p.607), “a decodificação pressupõe que o leitor aprendiz tenha compreendido o princípio alfabético, segundo o qual os grafemas representam os fonemas da língua”. Mas o personagem ainda confunde os grafemas, a exemplo do que é comum entre pessoas em processo de alfabetização. E o que se retrata como reação da professora mediadora é ainda

mais entristecedor, pois vê-se a angústia do menino e a impaciência da profissional. Isso acontecendo, possivelmente fará com que uma criança desenvolva um sentimento ruim atribuído à leitura.

A leitura é fundamental para que o indivíduo construa seu próprio conhecimento e exerça seu papel social no contexto da cidadania. A capacidade de ler amplia o entendimento do mundo, proporciona acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação, e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (Bortoni – Ricardo, 2012). A leitura não pode ser resumida a seu caráter instrumental e técnico. Contudo, para desenvolver esse potencial, o aluno precisa de um profissional que faça a mediação, que de forma experiente faça a ponte entre o aluno e o texto e que tenha pleno conhecimento sobre processos interativos e a percepção da necessidade de realizar a mediação. Na imagem seguinte, extraída do livro, vê-se a representação da mediação da professora.

Imagem 2: Mediação da professora



Fonte: Zatz, 1992, p.19.

Para desenvolver seu potencial leitor, o aluno precisa de um profissional que faça a mediação, que de forma experiente diminua as distâncias entre as palavras e o texto que tenha pleno conhecimento sobre processos interativos e a percepção da necessidade de realizar a mediação (Bortoni – Ricardo, 2012). Mas, na obra, o que se vê é o contrário. O menino é rechaçado pela turma, a postura não profissional por parte da professora, o viés da escrita como um ato punitivo. E o alívio pela chegada das férias, já que o ambiente escolar não é acolhedor para o personagem Galileu.

Embora seja uma obra fictícia, traz uma importante reflexão sobre o contato inicial com a leitura. Trata-se de um processo que segue ritmos diferentes para cada aluno e esse ritmo merece ser respeitado. Nos dizeres de Oliveira (2004, p.20), “aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade, e da vida, refere-se aos momentos de ler para aprender”. Então, esse contato inicial, a fase de decodificação e reconhecimento das palavras é fundamental e precisa ser tranquila. Após a consolidação desse processo, o que virá será mais leve. O que se observa na imagem seguinte, é continuidade desse processo.

Imagem 3: Galileu lendo

Foi um tal de ouvir estória de peixe morrido^o daqui e gato matado dali que, num instante, a classe toda soluçava... E acalmava.

A professora olhou o menino. O menino olhou a professora e agora, desestremecido, desendurecido, releu:

— Tico latiu, pulou e mordeu.

A professora aplaudiu, rodopiou e falou:

— Valeu! Sabe, gente, nessas férias andei lendo e relendo a Emília — eta boneca danada!



Fonte: Zatz, 1992, p.22 e 24.

Galileu releu, sentiu-se confiante e leu. No contexto da leitura, compreender significa captar o sentido ou o conteúdo das mensagens escritas. A aprendizagem desse processo ocorre por meio do domínio progressivo de textos escritos cada vez mais complexos. O indivíduo que não alcança o estágio de ler para aprender não adquire a autonomia necessária para navegar com desenvoltura em um universo de aprendizagem altamente letrado.

Soares (2020) aborda alfabetização e letramento como processos complementares e indissociáveis. A alfabetização refere-se ao domínio do sistema alfabético e às habilidades possíveis para a leitura e escrita, ou seja, à aprendizagem das letras, sílabas, palavras e suas relações. Já o letramento amplia essa perspectiva, considerando o uso social da leitura e escrita, que envolve a compreensão crítica e a capacidade de utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos. Assim, para a autora, a alfabetização e o letramento devem ser

trabalhados em conjunto, pois a aquisição das habilidades técnicas de leitura e escrita só ganha sentido pleno quando inserido em práticas sociais que atribuem função e significado a essas competências.

Nesse sentido, o personagem Galileu aprendeu a decifrar as letras e palavras (alfabetização), mas é ao perceber o poder transformador da leitura em sua vida cotidiana, ao interagir com textos que fazem sentido em seu contexto social, que ele realmente se lê. A narrativa mostra que, mais do que dominar o código escrito, Galileu descobre como a leitura pode abrir portas para novas experiências, reflexões e compreensões do mundo ao seu redor. Essa conexão entre o aprendizado técnico e a aprendizagem em práticas sociais de leitura reforça a visão de que alfabetização e letramento são processos complementares e indissociáveis para a formação plena de um leitor crítico e atuante na sociedade.

Considerações Finais

Considerando a análise desenvolvida ao longo deste artigo, fica evidente que a literatura infantil, representada aqui pela obra de *Galileu Leu*, oferece uma oportunidade valiosa para explorar os processos de leitura e construção de sentido. Através da interação com narrativas como a de Galileu, as crianças não apenas desenvolvem habilidades de decodificação, mas também ativam mecanismos cognitivos complexos que envolvem a interpretação de contextos, a ativação de conhecimentos prévios e a formação de inferências.

Esses processos, fundamentais para a alfabetização, são também essenciais para a formação de leitores críticos e independentes, capazes de navegar por textos diversos e de compreender a multiplicidade de sentidos que eles oferecem. Ao relacionar os aspectos envolvidos por Teberosky e Solé com a narrativa de Lia Zatz, este estudo reforça a ideia de que a leitura infantil vai além da simples técnica de aprendizagem; ela se constitui como uma prática cultural e social que molda a compreensão e a relação das crianças com o mundo.

Assim, ao integrar a análise dos processos cognitivos à apreciação literária, a pesquisa evidencia a importância de incentivos práticas de leitura que consideram tanto o desenvolvimento técnico quanto o letramento crítico, ampliando as possibilidades de construção de sentidos importantes desde as primeiras interações com a linguagem escrita e indissociáveis para a formação plena de um leitor crítico e atuante na sociedade.

Em relação ao objetivo proposto no artigo, a análise conseguiu atingir a meta de identificar e discutir os aspectos do processamento de compreensão leitora que são acionados na construção de sentidos durante a leitura de *Galileu Leu*. Ao relacionar teorias sobre alfabetização e letramento com a dinâmica de leitura apresentada na obra de Lia Zatz, o estudo ofereceu uma visão clara de como os processos cognitivos, afetivos e sociais se entrelaçam na formação de leitores críticos desde a infância. Dessa forma, a pesquisa não só alcançou seu objetivo inicial, como também lançou bases para novas investigações no campo da leitura e da literatura infantil. A partir deste escrito, espera-se, pois, que outras possibilidades de pesquisa possam surgir.

Referências

BORTONI – RICARDO, Estela Mares et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Parábola, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. **Signo**, v. 31, 8 ago. 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/441> Acesso em 03 jul. 2024.

GABRIEL, Rosângela. Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 603- 616, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa, 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

ZATZ, Lia. **Galileu leu**. [Editora Lê; 1ª edição, 1992, 28p.

CAPÍTULO 4

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DO UNIVERSO CULTURAL DA CRIANÇA

Vitória Mombrum Leão Magalhães

Doi: 10.48209/978-65-5417-362-4

Introdução

A literatura infantil, ao longo dos anos, tem desempenhado um papel crucial na formação cultural e educacional das crianças. Por meio das histórias, as crianças são convidadas a explorar universos diversos, estimulando a imaginação, a criatividade e a reflexão sobre temas relevantes. Nesse contexto, a prática da contação de histórias emerge como uma possibilidade enriquecedora para a ampliação do universo cultural das crianças, proporcionando uma experiência única de interação com as narrativas literárias.

A literatura infantil não é apenas um conjunto de histórias voltadas ao público jovem, mas sim um espaço onde a linguagem e a imaginação se encontram para criar um ambiente de aprendizado e entretenimento. Coelho (2015) ressalta que, através das histórias, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes realidades, vivenciar situações diversas e compreender valores e sentimentos presentes na sociedade.

Nesse sentido, a contação de histórias se apresenta como uma forma ancestral de transmitir narrativas, permitindo que as crianças adentrem em um

mundo de sonhos e aventuras. Medeiros e Moraes (2015) enfatizam a tradição oral como uma maneira primordial de compartilhar conhecimento e cultura, e a contação de histórias preserva essa tradição ao adaptá-la ao contexto contemporâneo.

A presente pesquisa busca explorar mais profundamente como a contação de histórias pode se constituir como uma possibilidade para a ampliação do universo cultural das crianças. Através da análise das obras de Coelho (2015), Cunha (2003), Matias-Pereira (2012), Medeiros e Moraes (2015) e Zilberman (1987), será possível compreender de que forma a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ao mesmo tempo em que enriquece seu repertório cultural.

Dentro desse contexto, este trabalho se propõe a investigar os impactos da contação de histórias no processo de formação cultural das crianças, analisando como essa prática estimula a imaginação, promove o desenvolvimento da linguagem e auxilia na construção de valores e identidade cultural. Adicionalmente, será explorado o papel do mediador nesse processo, destacando sua responsabilidade na seleção e adaptação das histórias, bem como na criação de um ambiente propício à interação e ao diálogo.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para a compreensão mais abrangente do potencial da contação de histórias como uma estratégia educacional e cultural. A análise embasada nas obras de referência teórica supracitadas permitirá uma visão mais sólida sobre os benefícios dessa prática na formação integral das crianças, ressaltando seu papel na ampliação do repertório cultural e na promoção do desenvolvimento humano.

A História das Contações: Um Panorama Histórico e Cultural

A prática de contação de histórias, uma forma ancestral de transmitir narrativas e conhecimentos, tem suas raízes profundamente entrelaçadas com o desenvolvimento da linguagem, a evolução das culturas e a necessidade hu-

mana de comunicar e preservar experiências. Assim, ela surge em um estágio muito inicial da evolução humana, quando a comunicação oral era a principal forma de compartilhar conhecimentos e narrativas.

Segundo Bettelheim (2016), tem suas origens nos prelúdios do que seria a comunicação humana, quando as narrativas eram utilizadas para explicar fenômenos naturais, rituais e normas sociais. Nesse sentido, as tribos primitivas utilizavam a oralidade para transmitir informações essenciais sobre caça, coleta, rituais religiosos e suas próprias origens. Essas histórias se amalgamavam com a cultura e a identidade das comunidades, contribuindo para a coesão social e a preservação do conhecimento.

Em civilizações antigas, como a grega e a romana, as histórias eram veículos para a transmissão de mitos, lendas e valores culturais. Campbell (2005) destaca a importância das histórias mitológicas na formação da identidade e na compreensão do mundo nas sociedades antigas. Os mitos não apenas educavam, mas também conectavam as pessoas com suas origens e tradições. Dessa forma, narrativas épicas, como a “Ilíada” e a “Odisseia”, de Homero, eram contadas e recontadas para, ao mesmo tempo, entreter e instruir.

Com a passagem para a Idade Média e além, a tradição oral persistiu e os contos populares ganharam proeminência, muitos dos quais foram registrados e preservados por estudiosos como os Irmãos Grimm e Charles Perrault. Essas histórias folclóricas eram frequentemente utilizadas para ensinar lições morais e éticas, tal como na Era Clássica. Além disso, a invenção da imprensa durante o Renascimento permitiu que essas histórias fossem disseminadas em larga escala (Tatar, 2008), sendo um exemplo notável o conto “As Mil e Uma Noites”.

Nesse contexto, a contação de histórias continua a evoluir na Era Moderna e na Contemporaneidade. Com a introdução de tecnologias, as narrativas encontraram novas formas de expressão. De acordo com Zipes (2002), a tradição oral se mescla com mídias contemporâneas, criando oportunidades para a contação de histórias em diversos formatos, desde recursos materiais até programas infantis e jogos interativos.

O Desmerecimento da Literatura Infantil

Antes de entendermos conceitos da literatura infantil, precisamos compreender o sujeito criança e sua constituição ao longo da história. Para isso, ancoramo-nos nos estudos de Phillippe Ariès e Mary Del Priore, autores dos livros *História Social da Criança e da Família* (2014) e *História das crianças no Brasil* (1997), respectivamente, que concluem que a infância é uma construção social, decorrida principalmente de fatores culturais e econômicos.

Entendida a origem, já de início ressalta-se que, há muito tempo, a literatura infantil vem sendo considerada uma literatura menor, de baixa qualidade se comparada àquela destinada a adultos. Na academia, dentro das universidades, costuma-se haver certa aversão aos estudos de obras infantis, posto que há uma imposição velada do que se deve ser pesquisado, do que merece atenção da crítica. Dessa forma, é entendível o porquê de também sê-la para leigos.

Notamos também que tal pensamento é tão presente que não só pesquisadores como os próprios escritores enxergam a literatura infantil como inferior e, por isso, indigna de um espaço dentro da tradição literária brasileira, o que pode ser observado a partir da diferença abissal de prestígio entre autores infantis e os demais ou mesmo a partir da discrepância que há, por exemplo, na valorização de obras infantis de Clarice Lispector – *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1969), *A vida íntima de Laura* (1974), *Quase de verdade* (1978) e *Como Nasceram as estrelas* (1987) – se comparados às outras obras. Para tal constatação, ancoramo-nos em Maria Antonieta Antunes Cunha quando afirma que

É comum a ideia de que literatura infantil é subliteratura, um gênero menor. Esse mesmo preconceito parece-nos implícito na fala de autores que dizem não escrever para crianças. Tais escritores, muitos deles excelentes, dão a impressão de se sentirem menos importantes do que os que fazem literatura para adultos. (CUNHA, 2003, p. 35)

Nesse trecho, a pesquisadora fala especificamente de autores que escrevem para o público infantil, mas têm vergonha de admiti-lo, uma vez que foram ensinados a pensá-la como inferior, vendo a literatura voltada à infância como menos relevante, apenas por se tratar de algo voltado a indivíduos considerados ainda não pertencentes à sociedade e, assim, excluídos – abertamente até o século XIX e, de forma latente, inclusive nos dias de hoje. Dessa maneira, uma literatura que é muito importante acaba perdendo espaço.

A Importância do Contar e da boa Literatura

Apesar de cativantes e importantes para a reflexão da vida, segundo Walter Benjamin, os romances não conseguem substituir a beleza das narrativas contadas de boca a boca. Isso porque nelas estão contidas experiências responsáveis pela inspiração de todas as boas histórias. Afinal, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p.198).

Nessa perspectiva, notamos que a literatura infantil, principalmente quando está em formato oralizado, ou seja, no formato de contação de histórias, é de crucial importância, haja vista que, “as histórias de contos de fadas proporcionam um terreno fértil para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.” (Bettelheim, 2016, p. 116). Assim, encontramos então o que almejamos: ampliação do repertório cultural.

Além do que se é muito trabalhado nas pesquisas acerca da temática –referimo-nos aqui ao viés pedagogizante que se tem da literatura –, tem-se sua beleza indiscutível, o que contribui para uma ampliação de repertório cultural das crianças. Isso porque elas não possuem amarras estéticas, apegando-se a elementos muito minuciosos da estilística clássica. Muitas vezes são histórias simples, porém com profundidade. Ademais, é necessário pontuar que, apesar

de simples, a boa literatura infantil não é simplória. Tem-se a necessidade um trato literário, como elucidado por Cortázar e Candido em seus estudos.

O Trato Literário com a Literatura Infantil

Inicialmente, percebe-se que a forma de construir literatura infantil difere da elaboração de um romance, pois suas estruturas e objetivos são distintos. A literatura infantil se assemelha mais a um conto, e é assim que a abordaremos nesta parte da pesquisa. Para Cortázar, enquanto o romance se caracteriza por uma narrativa extensa, com uma série de eventos que se desdobram ao longo da história, o conto exige limitações e escolhas criteriosas de elementos para torná-los significantes. Segundo o autor, um conto de qualidade possui três elementos essenciais: significância, intensidade e tensão.

Esses aspectos estão interligados, uma vez que um conto só se torna significativo quando o autor consegue superar as possíveis limitações de um tema, indo além da simples trama. A significância está presente na escolha do tema e na abordagem literária que ele recebe, demandando a habilidade do escritor para desenvolvê-lo. A intensidade e a tensão são produtos dessa habilidade. A intensidade está relacionada à exclusão de eventos intermediários que frequentemente são necessários na construção de um romance, por exemplo. Já a tensão é uma forma especial de intensidade, manifestando-se na maneira como os eventos são narrados, mantendo o leitor envolvido na narrativa.

Além disso, para que um conto seja de alta qualidade, o escritor precisa equilibrar a criatividade com a técnica, já que, como Cortázar destaca, “o entusiasmo e a boa vontade por si só não são suficientes, assim como a mera habilidade de escrita por si só não é suficiente para criar contos que tenham valor literário.” (CORTÁZAR, 2008, p.160). Portanto, o autor reforça a ideia de que a utilização de elementos da cultura popular não garante o sucesso, pois eles precisam ser tratados com a mesma seriedade literária que qualquer outro tipo de conto. Como exemplo, Cortázar menciona o caso em que histórias regionais

dos gaúchos são transformadas em textos literários e acabam resultando em contos de qualidade inferior.

Em nossas províncias centrais e do Norte existe uma longa tradição de contos orais, que os gaúchos se transmitem de noite à roda do fogo, que os pais continuam contando aos filhos, e que de repente passam pela pena de um escritor regionalista e, na esmagadora maioria dos casos, se convertem em péssimo contos. (CORTÁZAR, 2008, p. 158)

Isso ocorre devido à crença desses autores de que ao lidar com temas enraizados na cultura popular, simplesmente transcrever narrativas verbais para o formato escrito é suficiente para criar um conto de qualidade. No entanto, como Cortázar destaca, “os contos relacionados a temas populares só se tornarão excelentes se se adaptarem, como qualquer outro conto, a essa estrutura interna.” (CORTÁZAR, 2008, p. 162). Isso é exemplificado no caso do conto “A Pata do Macaco” de W. W. Jacobs. Ao lê-lo, Cortázar percebeu que “o interesse, a emoção, o espanto e, por fim, o entusiasmo eram extraordinários.” (CORTÁZAR, 2008, p. 162). Ele ainda complementa:

E estou seguro de que o conto de Jacobs continua vivo na lembrança desses gaúchos analfabetos, enquanto o conto pretensamente popular, fabricado para eles, com o vocabulário, as aparentes possibilidades intelectuais e os interesses patrióticos deles, deve estar tão esquecido como o escritor que o fabricou. (CORTÁZAR, 2008, p. 162).

Por último, um outro aspecto de grande importância é a criação das personagens. Isso se deve ao fato de que, de acordo com Antonio Candido, “a trama se desenvolve por meio das personagens, são elas que dão vida à trama” (CANDIDO, 2011, p. 53). Embora Candido esteja analisando o romance, suas observações podem ser aplicadas em diversos momentos ao gênero do conto. Portanto não basta apenas ter uma boa história para garantir a qualidade de um texto; é essencial dominar a arte de desenvolver personagens, talvez a parte mais crucial de uma narrativa, já que «nós perdoamos os mais sérios defeitos de enredo e concepção quando se trata de grandes criadores de personagens» (CANDIDO, 2011, p. 54).

Compreende-se que ao selecionar uma história para contar, com o objetivo de enriquecer o repertório cultural, é fundamental realizar um estudo aprofundado e compreender a qualidade da literatura em questão. Caso contrário, não será possível alcançar o impacto desejado na criança. É necessário buscar histórias que atendam aos critérios estabelecidos por Cortázar e Candido.

A Curadoria de Literatura Infantil

Tratadas questões técnicas, precisamos pensar em passos práticos para escolher essa boa literatura que servirá de base para uma contação de histórias que almeja uma ampliação de repertório, haja vista que, caso não exista uma metodologia de seleção, pode-se construir problemas no desenvolvimento intelectual e cultural dos pequenos ouvintes.

Nesse viés, a curadoria literária desempenha um papel fundamental na seleção de histórias a serem contadas para crianças em idade de pré-alfabetização. Ela envolve a escolha criteriosa de livros e narrativas que possam enriquecer a experiência das crianças, estimulando o desenvolvimento da linguagem, imaginação e a formação de valores.

Neste contexto, a obra “Literatura Infantil: Teoria e Prática” de Maria Antonieta Antunes Cunha (2003) fornece um valioso embasamento teórico para compreender como a curadoria literária pode ser conduzida eficazmente. Além disso, diversos autores oferecem orientações práticas sobre como realizar essa curadoria de maneira significativa.

Quando se fala de curadoria literária infantil, tem-se um processo que demanda cuidado e sensibilidade, uma vez que as histórias selecionadas podem influenciar diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças em idade de pré-alfabetização. É por meio da curadoria que se busca proporcionar experiências literárias ricas, capazes de ampliar o repertório cultural e linguístico dos pequenos leitores.

Maria Antonieta Antunes Cunha (2003), renomada pesquisadora em literatura infantil, em sua já citada obra “Literatura Infantil: Teoria e Prática,” oferece valiosas percepções sobre a seleção de histórias para crianças. Ela destaca a importância de considerar o contexto cultural, o público-alvo e os objetivos educacionais ao fazer a curadoria literária. Cunha ressalta que as histórias escolhidas devem ser relevantes, significativas e apropriadas para a idade das crianças, estimulando sua curiosidade, imaginação e capacidade de compreensão.

Além da obra de Cunha, diversos autores têm contribuído com orientações práticas para a curadoria literária voltada a crianças em idade de pré-alfabetização. Entre essas orientações, destacam-se: conhecer o público-alvo, pois é fundamental compreender as características e necessidades das crianças na faixa etária em questão – isso inclui considerar seu nível de desenvolvimento cognitivo, interesses e experiências prévias –; diversidade, de forma a buscar histórias que representem a diversidade cultural, étnica e social, promovendo a inclusão e a compreensão das diferenças desde cedo; qualidade literária, de modo a priorizar obras de qualidade literária, que estimulem a apreciação estética e o gosto pela leitura – tal questão pode ser medida a partir das ponderações de Cortázar e Candido –; narrativas engajadoras, selecionar histórias envolventes, que cativem a atenção das crianças e as incentivem a participar ativamente da leitura; temas relevantes, escolher histórias que abordem temas relevantes para a idade, como amizade, família, resolução de conflitos e descoberta do mundo; e, por fim, variedade de gêneros literários, como contos de fadas, fábulas, poesia e narrativas informativas, para enriquecer a experiência de leitura.

Labinter: Um Relato de Experiência

Com a utilização da devida literatura de qualidade, a contação de histórias emerge como uma possibilidade enriquecedora para ampliar o universo cultural das crianças. Através dessa prática, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes mundos, desenvolver sua imaginação, aprimorar a linguagem e

compreender valores culturais. O papel do mediador é crucial para garantir que essa experiência seja significativa, adaptando as histórias às necessidades das crianças e promovendo uma interação rica e participativa.

Dessa forma, mostra-se indispensável o desenvolvimento de atividades de mediação dentro da área. Assim, durante os anos de 2021 e 2022, a autora do artigo teve a oportunidade de participar de um projeto de extensão da Universidade Católica Dom Bosco, denominado Labinter – Laboratório Interdisciplinar. A experiência comprova os fatos apresentados ao longo do artigo.

Afinal, O que é o Labinter

O Labinter foi um projeto de extensão desenvolvido por muito tempo na UCDB. Tinha por essência um caráter interdisciplinar, uma vez que os objetivos principais eram a confecção de recursos para contação de histórias feitos com materiais reutilizados – o que engloba as áreas de Biologia e Pedagogia – e a contação de histórias em si – que abarca a Pedagogia e Letras. Assim, só nesses aspectos já é possível observar a interdisciplinaridade.

Figura 1: Contação de histórias em uma escola parceira –
Ninho Jardim de Infância



Fonte: Acervo do projeto Labinter, 2022.

Porém, o projeto ia além por meio da colaboração entre cursos, engajamento de estudantes e comunidade. Com acadêmicas de Pedagogia, Letras, Biologia e Psicologia, tiveram-se contribuições ricas que favorecem a formação de todas as integrantes, o que possibilitava o compartilhamento de informações adquiridas em nossa área e aprendizagens com aquelas de áreas diferentes. Na preparação da contação de histórias, por exemplo, conseguimos entender não só o valor pedagógico dos livros infantis, mas também sua qualidade literária, pois há a interação de acadêmicas não só de Pedagogia, como também de Letras.

Figura 2: Sala do Projeto Labinter - UCDB



Fonte: Acervo do projeto Labinter, 2022.

Ademais, basicamente,

as ações do projeto Labinter com as crianças da educação infantil oportunizam a contação de histórias que ocorre de acordo com a necessidade do parceiro e estimula o encantamento pela literatura, além do estímulo à leitura. As escolas também solicitam oficinas para formação de contadores de histórias. Neste caso, o Labinter atende docentes de educação infantil, de ensino fundamental, e gestores escolares. Desta forma, destacamos a formação de um grupo de contadores de histórias que procura trabalhar a formação humana nas ações propostas tanto pelos docentes quanto pelos discentes. (PATRIARCHA-GRACIOLLI e MELIM, 2018, p. 3)

O Labinter a partir do Olhar de uma Extensionista

É nítida a troca de saberes com a comunidade, principalmente durante os eventos e as contações de histórias nas escolas parceiras. Nos eventos, como País UCDB - Extensão, por exemplo, tivemos a oportunidade enriquecedora de apresentar o Labinter a acadêmicos que participam de outros projetos ou que ainda não estão vinculados a nenhum. Além disso, estabelecemos diálogos produtivos, permitindo-nos ouvir suas impressões e perspectivas acerca do nosso trabalho. Nas atividades de contação de histórias realizadas em escolas parceiras, estabelecemos interações significativas, tanto com os profissionais da instituição (professoras, assistentes e coordenadoras), quanto, e principalmente, com as próprias crianças.

Nesse sentido, é visível o impacto causado nas crianças durante as contações. Quando eram histórias engraçadas, elas se divertiam bastante. Quando eram histórias reflexivas ou com finais em aberto, elas se esforçavam ao máximo para encontrarem soluções para os problemas levantados.

Figura 3: Contação de histórias em escola parceira – Ninho Jardim de Infância



Fonte: Acervo do projeto Labinter, 2022.

Em uma história que contávamos, por exemplo, chamada “O Mistério do Coelho Pensante”, de Clarice Lispector, as crianças eram instigadas a tentarem descobrir como o coelho conseguia fugir de sua casinhola. As respostas eram as mais criativas possíveis, indo de mágica até musculação para o coelho ficar magrinho e conseguir escapar entre as grades da gaiola. Nesses momentos, conseguíamos reconhecer a importância do projeto e seu impacto social na formação das crianças que escutam as histórias, pois notamos como a criatividade e a imaginação estão sendo estimuladas, o que muito contribui em seu desenvolvimento enquanto sujeitos críticos e pensantes.

Tudo isso é possível, pois, reiterando, a contação aqui era feita de maneira livre, não como um algo para apenas transmitir lições, mas para envolver o infante a realmente adentrar na história. Além disso, a seleção de literatura era feita com muito critério, de forma a escolher boas histórias, como a de Clarice, que fossem efetivamente contribuir com a desenvoltura dos ouvintes. Não eram trazidas histórias consideradas pobres, uma vez que essas não tinham serventia para ampliar o universo cultural, tese defendida no artigo.

Depois das contações, geralmente recebemos os feedbacks das escolas parceiras. As professoras e coordenadoras trazem percepções acerca do nosso trabalho, comentando sobre escolha das histórias, músicas e figurinos, montagem do cenário e desenvoltura no momento das contações. Tal interação é muito rica e sempre impulsiona a melhorar a performance.

Figura 4: Contação de histórias em escola parceira – Ninho Jardim de Infância



Fonte: Acervo do projeto Labinter, 2022.

Desse modo, com certeza, o Labinter tem um impacto muito grande na formação acadêmica não só enquanto estudante, mas como futuras professoras. Com o projeto, compreendemos a relevância da literatura infantil para o desenvolvimento não só das crianças, mas também dos adultos, em especial dos docentes. Antes, nossa visão acerca dessa literatura era um tanto pedagógica demais e, assim, moralizante.

Figura 5: Contação de histórias em escola parceira – Ninho Jardim de Infância



Fonte: Acervo do projeto Labinter, 2022.

Durante as oficinas ministradas sobre contação de histórias e as preparações para contar as minhas histórias às crianças, percebemos o valor cultural dos livros infantis. Aprendemos a olhá-los com outros olhos, vê-los como arte que merece ser apreciada. Assim, com essa nova visão, buscamos desenvolver nosso repertório cultural, criatividade, empatia e outras habilidades tão importantes para o profissional da área da Educação.

Além disso, através das contações de histórias, temos a oportunidade de interagir com diversas crianças, de diferentes contextos, o que é a experiência mais rica que o projeto traz para nossa formação. Isso, por sua vez, favorece ao trabalho dentro das escolas, posto que oportunizam a diversificação dos nossos conhecimentos que serão palco para o aprendizado e desenvolvimento cultural dos nossos alunos.

Figura 6: Contação de histórias em escola parceira – Colégio Dom Bosco



Fonte: Acervo do projeto Labinter, 2022.

Tem-se então um espaço de crescimento, em que a literatura não é levada como um mecanismo pedagógico ou de ensino, no sentido de disciplinar a criança. Mas, uma possibilidade do lúdico, em que os infantes em idade pré-alfabetizada podem usufruir de um ambiente livre para crescerem com sua imaginação, ampliando assim seu repertório sociocultural.

Conclusão

A contação de histórias emerge como uma possibilidade enriquecedora para ampliar o universo cultural das crianças. Através dessa prática, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes mundos, desenvolver sua imaginação, aprimorar a linguagem e compreender valores culturais. O papel do mediador é crucial para garantir que essa experiência seja significativa, adaptando as histórias às necessidades das crianças e promovendo uma interação rica e participativa.

Outrossim, é preciso que haja entendimento do que é um bom texto literário, de maneira a visar alcançar o objetivo. Entendido isso, a curadoria literária desempenha um papel fundamental na promoção da leitura e no desenvolvimento das crianças em idade de pré-alfabetização. Com base nas diretrizes teóricas de Maria Antonieta Antunes Cunha e nas orientações práticas de diversos autores, é possível realizar uma seleção de histórias que estimulem a imaginação, a linguagem e a formação de valores de maneira eficaz. A curadoria literária, quando bem conduzida, contribui para a formação de leitores críticos e apaixonados pela literatura desde os primeiros anos de vida.

Portanto, é imprescindível que a contação de histórias seja incorporada aos ambientes educativos, como escolas e espaços culturais, como uma estratégia eficaz para enriquecer a formação cultural das crianças. Através da análise das obras de Coelho (2015), Cunha (2003), Matias-Pereira (2012), Medeiros e Moraes (2015) e Zilberman (1987), confirmou-se a relevância da contação de histórias como uma possibilidade poderosa na promoção do desenvolvimento integral das crianças e na construção de um repertório cultural diversificado.

Por fim, entendemos que práticas como as do Labinter podem contribuir muito com a disseminação do que foi elucidado no artigo. É preciso que projetos e professores comprometidos com a educação infantil estejam dispostos a trabalhar para que a contação de histórias permeie a formação das crianças e, assim, contribuam com o desenvolvimento cultural delas.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197- 221.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.

CANDIDO, Antonio et al. A personagem do Romance. In: **A personagem de ficção**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 51-80.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria análise didática**. 17. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronópio**. Tradução de Davi Arriguci Júnior e João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.147-163.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **O mistério do coelho pensante e outros contos**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2010.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes. MORAES, Taiza Mara Rauen. **Contação de Histórias: Tradição, poética e interfaces**. São Paulo: SESC, 2015.

PATRIARCHA-GRACIOLLI; MELIM. Experiências vivenciadas no Projeto de Extensão “Labinter”: Olhares sobre a formação docente. In: **X Seminário de Política e Administração da Educação - ANPAE Centro Oeste**, 2018, Campo Grande. Seminários Regionais da ANPAE. Campo Grande: ANPAE, 2018. v. 3.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. Contexto: São Paulo, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo; Global Ed., 6. ed. 1987.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE TRADUÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA DE O CORVO, DE EDGAR ALLAN POE

Luísa Girão Cardial

Doi: 10.48209/978-65-5417-362-8

Resumo: O atual estudo tem como finalidade fazer uma análise de uma nova tradução do poema *The Raven*, de Edgar Allan Poe, apontando os benefícios do uso do método estrangeirizante na tradução de textos estrangeiros para a língua portuguesa. Em seu livro *A invisibilidade do tradutor: uma história da tradução* (2021), Lawrence Venuti defende piamente que “uma tradução fluente é [...] capaz de garantir ao leitor livre ‘acesso a grandes pensamentos’, ao que ‘está presente no original’” (VENUTI, p. 42, 2021); ou seja, é crucial que a obra traduzida transmita toda a essência possível do original. Assim, através da obra anteriormente citada e também de nomes como Claudio Weber Abramo (*O corvo: gênese, referências e traduções do poema de Edgar Allan Poe*, 2011), Paulo Henriques Britto (*A tradução literária*, 2012), Antonio Candido (*O estudo analítico do poema*, 1996) e o próprio Edgar Allan Poe (*Poemas e ensaios*, 2009), será conduzida a análise previamente citada, sendo o objetivo da nova transposição manter o conteúdo sem perder a forma na medida do que for viável para que se conserve o entendimento dos conceitos do poema de Edgar A. Poe.

Palavras-chave: Edgar Allan Poe; *The Raven*; Tradução; Estrangeirizante; Textos estrangeiros.

Abstract: The current study aims to analyze a new translation of Edgar Allan Poe’s poem “The Raven,” pointing out the benefits of using the foreignizing method in translating foreign texts into Portuguese. In his book *A invisibilidade do tradutor: uma história da tradução*(2021), Lawrence Venuti staunchly argues that “a fluent translation is [...] capable of providing the reader with ‘access to great thoughts,’ to

what ‘is present in the original’” (VENUTI, p. 42, 2021); in other words, it is crucial for the translated work to convey as much of the original essence as possible. Thus, through the aforementioned work and also names like Claudio Weber Abramo (*O corvo: gênese, referências e traduções do poema de Edgar Allan Poe*, 2011), Paulo Henriques Britto (*A tradução literária*, 2012), Antonio Candido (*O estudo analítico do poema*, 1996), and Edgar Allan Poe himself (*Poemas e ensaios*, 2009), the previously cited analysis will be conducted, with the objective of the new transposition being to maintain the content without losing the form to the extent feasible in order to preserve the understanding of Edgar A. Poe’s poem’s concepts.

Keywords: Edgar Allan Poe; *The Raven*; Translation; Foreignizing; Foreign texts.

Introdução

Publicado nos Estados Unidos da América em 1845, o poema *The Raven* - em tradução livre, “O Corvo”¹ -, do crítico literário, editor, escritor e poeta norte-americano Edgar Allan Poe, marcou gerações de escritores e leitores ao redor do mundo por sua composição de ritmo e melodia originais e impressionantes, além da história enigmática descrita através do improvável diálogo de um viúvo e um corvo; e mesmo o autor não sendo reconhecido na sua época, o futuro promissor da literatura gótica e a visibilidade que ela trouxe a Poe o tornou um dos maiores escritores de língua inglesa do mundo.

Por consequência, muitos países passaram a publicar suas obras, e as traduções feitas ajudaram a espalhar a arte do autor. As traduções mais famosas para a língua portuguesa são as de Machado de Assis (1883) e Fernando Pessoa (1924), porém, outras traduções domesticadoras e estrangeirizantes de autores menos conhecidos pelo público geral passaram a tomar seus lugares, trazendo mais diversidade de interpretações sobre o mesmo poema.

Quando fala-se sobre métodos de tradução, temos que o método estrangeirizante seria definido como uma versão mais aproximada dos valores e re-

¹ Todas as traduções que aparecem no texto e que não foram referenciadas na bibliografia, são de autoria de Luísa Girão Cardial.

ferências linguístico-culturais da língua de partida, podendo abarcar a natureza real de significados existentes na obra literária. Para Lawrence Venuti (*A invisibilidade do tradutor: uma história da tradução*), “A tradução estrangeirizante [...] pode ser uma forma de resistência contra o etnocentrismo e o racismo [...]” (VENUTI, p. 71, 2021), isto é, considerando que a falta de influências externas socioculturais pode promover a permanência e soberania de uma cultura rígida e pouco aberta a novas formas de convivência social e pensamentos sobre o mundo, é necessário rever o valor da tradução estrangeirizante como o meio mais adequado para expandir os conhecimentos culturais de uma sociedade, além de estimular a transação de valores entre nações e indivíduos, contribuindo para uma maior valorização de todas as literaturas que tomam a civilização humana atualmente.

Este estudo tem como objetivo ressaltar como o uso do método tradutório estrangeirizante pode ser tratado com mais veemência pela comunidade de tradutores e escritores do Brasil, a fim de revelar para o público brasileiro textos mais fiéis aos originais em língua inglesa, principalmente no que se refere à poesia, e também apontar como a tradução de poemas é, de fato, viável e proveitosa, considerando os benefícios que os leitores nacionais têm ao entrar em contato com a cultura de línguas estrangeiras. Será ainda discutido, estrofe por estrofe, como a autora compôs a sua tradução do poema *O Corvo* (1845), do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, e juntamente disso, uma análise das escolhas realizadas para a conclusão da tradução estrangeirizante que será apresentada.

Uma Análise da Tradução Produzida por Luísa Girão Cardial

Nesta seção será discutida, estrofe por estrofe, como a autora deste trabalho compôs sua tradução do poema *The Raven* (1845), do escritor bostoniano Edgar Allan Poe, e juntamente disto, uma análise das escolhas realizadas para a conclusão da tradução estrangeirizante que será apresentada.

2.1 Breve comentário sobre as escolhas no processo tradutório da nova proposta

O principal objetivo de um tradutor ao realizar a tradução de qualquer obra é levar o conteúdo da língua de origem para a língua de chegada de forma que as intenções do autor e o significado de seu escrito estejam de acordo com o texto original. No entanto, quando se trata de um texto poético, a sua estrutura composta por rimas, melodia e mesmo metáforas, torna o trabalho de quem traduz mais complexo e intrigante. De acordo com Antonio Candido, em seu livro *O estudo analítico do poema* (1996):

O estudo da poesia apresenta certas dificuldades especiais, porque no universo prosaico o meio de expressão nos parece mais próximo da linguagem cotidiana, e nós nos familiarizamos mais rapidamente com ele. A linguagem da poesia é mais convencional e impõe uma atenção maior, sobretudo porque ela se manifesta geralmente, nos nossos dias, em peças mais curtas e mais concentradas, que por isso mesmo são menos acessíveis ao primeiro contato (CANDIDO, 1996, p. 11).

Ou seja, a linguagem a qual todo poeta submete suas criações poéticas pode fugir do cotidiano do público leitor e, por isso, é necessário entender como a estrutura do poema deve ser interpretada pelo tradutor, quando este decide realizar a tarefa de transladar uma obra.

Venuti (2021), ao falar sobre a variedade que os significantes podem conter em um texto literário, descreve o sentido como “[...] um efeito de relações e diferenças entre significantes [...]” (op. cit. p. 66), e também cita o filósofo Jacques Derrida, que afirma que “o sentido é [...] sempre diferencial e condescendente, nunca presente como uma unidade original” (DERRIDA *apud* VENUTI, 2021, p. 66). Ou seja, o sentido é um fator diferencial dentro de uma série de palavras e termos e muda de língua para língua, tornando o processo tradutório algo que não depende apenas do domínio das línguas de chegada e partida, mas também da criatividade e conhecimentos culturais que o tradutor guarda ao longo de seus estudos e leituras.

Durante a tradução do poema *O Corvo*, muitos foram os obstáculos enfrentados pela autora enquanto buscava uma tradução que viabilizasse a um provável público-leitor o máximo de referências culturais postas por Poe em seu poema. A seguir, será realizado o detalhamento sobre como foram feitas as escolhas nesta nova proposta, de acordo com os textos citados na introdução deste trabalho e utilizados como embasamento ao longo desta escrita.

Primeiramente, é necessário apontar as estruturas do poema enquanto ponto essencial a ser levado em consideração no momento da tradução. Candido (1996) aponta as principais características que um poeta deve considerar durante a construção de seu poema, sendo algumas delas: a rima, o ritmo, o metro e o significado das palavras escolhidas. Para o autor, a principal estrutura do poema é o verso, que, por sua vez, é composto com base nos aspectos citados anteriormente, bem como na musicalidade e propósito que o poeta deseja estabelecer com a sua obra.

Portanto, pode-se deduzir que, durante a tradução, o tradutor também trabalha com um processo criativo, recriando o poema original; o método que se utiliza é que vai causar grande influência no resultado final, podendo enaltecer a cultura estrangeira ou escondê-la de tal forma que a tradução se torne quase uma releitura do texto original. Como uma das consequências, o público-leitor da língua de chegada poderia perder muito das referências e fatores culturais e sociais presentes no poema traduzido e, mesmo que a leitura pudesse se tornar mais acessível, ela seria uma impressão distinta de conhecimento da cultura e língua estrangeiras.

Por isso, no processo de tradução do poema, a autora decidiu propor o uso do método estrangeirizante, que visa manter o máximo de particularidades do original possíveis, valorizando não apenas o trabalho de Poe, que foi muito apreciado por suas obras, mas também trazendo a oportunidade do leitor brasileiro de conhecer a fundo os sentimentos e conceitos utilizados pelo norte-americano no poema *O Corvo*.

Trazendo novamente a tradução de Benedicto Lopes, por exemplo, como um método domesticador que exclui as principais marcas do poema de Poe, pode-se criticar como a priorização do verso metrificado pode causar prejuízos a uma tradução, e particularmente quando se aplica o método domesticador para tornar o texto “mais acessível”. De acordo com Candido:

[...] a poesia não se confunde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre. Com o advento das correntes pós-simbolistas, sabemos inclusive que a poesia não se contém apenas nos chamados gêneros poéticos, mas pode estar autenticamente presente na prosa de ficção (CANDIDO, 1996, p. 13).

Assim, supõe-se que a poesia também pode ser feita em formatos mais livres, podendo as traduções de poemas serem compostas por fatores modernistas sem que a natureza do original seja totalmente perdida. Porém, para Britto (2012): “[...] nenhuma tradução reproduz o sentido do original de modo absolutamente perfeito; assim, o que é necessário verificar é se as modificações feitas são de tal modo drásticas que não seria válido dizer que o que temos é de fato uma tradução” (op. cit. p. 140).

Ou seja, sabendo da incompatibilidade de significados ou ritmos que muitas vezes se encontra ao traduzir um termo do inglês para o português brasileiro, como ocorre no poema trabalhado, o tradutor deverá fazer escolhas que permitam que a obra traduzida para o português esteja dentro do que se pode considerar um texto poético - um texto literário munido de estrutura, musicalidade e sentidos específicos, a depender do escrito na língua inglesa. Britto descreve suas opiniões sobre a ciência da tradução de poesia, destacando que:

Meu pressuposto básico é o de que uma tradução que *altera* um elemento importante é melhor do que uma que *omite* um elemento importante. [...] Toda tradução é obrigada a alterar o original, mas idealmente essas alterações deverão ser discretas, de modo a não descaracterizar aspectos importantes do poema; e as eventuais omissões e acréscimos devem também se dar sobre elementos que não sejam cruciais (BRITTO, 2012, p.145).

Dessa forma, a nova proposta de tradução do poema, intitulada *O Corvo* - seguindo a tradução objetiva que outros grandes tradutores e escritores também seguiram, e que não altera o imagético do poema -, possui como principal fundamento a objetividade da língua, a qual serviu, ao longo de seu curso, para demonstrar a atividade tradutória passo a passo.

Os aspectos centrais do poema selecionados pela autora foram o conteúdo e o modo como Poe parece contar uma história, fator que torna o seu poema semelhante à prosa, como no caso de seus famosos contos. A musicalidade do texto poético foi substituída por um verso livre na tentativa de tornar a leitura mais prazerosa sem perder os significados e alusões que o escritor norte-americano pôs cautelosamente em seu trabalho. A seção seguinte tem como finalidade trazer mais detalhes sobre o curso da tradução da autora.

Uma Proposta Estrangeirizante: análise da nova tradução

Para falar sobre a proposta de tradução, é preciso primeiramente rever como Edgar Allan Poe tomou direção para a produção de *O Corvo*. Abramo (2011) descreve a escrita de Poe ao longo dos versos:

A narrativa propriamente dita constrói-se sem lacunas, sem subentendidos: com respeito ao encadeamento das ações, dos solilóquios e dos diálogos, pouco resta à imaginação do leitor. Ele é conduzido como numa montanha-russa, a respiração suspensa até a parada final. Os estados emocionais se sucedem costurando-se perfeitamente uns aos outros e formando uma curva lisa. Do passado remoto ao presente, uma cuidadosa contextura de tempos verbais explica o *background*, conduz a ação, destaca-se do momento e eterniza o dilema (ABRAMO, 2011, p. 37).

Aqui, vê-se o motivo pelo qual o conteúdo da narrativa foi mantido como prioridade em vez da melodia na nova proposta: Poe cria um ambiente sombrio e triste sem deixar brechas para que o leitor desfoque do poema, fazendo com que o diálogo entre o homem e o Corvo seja um guia para os acontecimentos da obra que, como já constatado, finda com o viúvo entrando em uma espécie

de colapso mental depois de receber apenas “*nevermore*” (“nunca mais”) como resposta para suas aflições.

Na nova tradução, cujo objetivo central pretende manter esse ritmo do diálogo e pensamentos surreais do eu lírico, a autora optou por seguir os seguintes passos: (1) primeiro, foi realizada uma tradução literal do poema, na qual foram escritos à mão, estrofe por estrofe, os versos traduzidos para o português; (2) depois foram anotadas as variações e sinônimos para adjetivos e verbos de cada verso, bem como alguns termos específicos do original (como “*nepenthe*”, por exemplo), de acordo com o que seria melhor no final; e (3) por fim, foram ajustados os sinônimos e formas verbais verso por verso, a fim de montar rimas entre frases e também no meio destas, e tentar trazer uma melodia agradável ao poema sem deixá-lo perder sua essência carregada de analogias e mistério. Como explica Candido:

É preciso assinalar duas coisas: 1. quando se fala em estrutura sonora, fala-se da sonoridade de qualquer poema, pois todo poema tem a sua individualidade sonora própria; 2. o efeito expressivo, mesmo de caráter sensorial, pode ser obtido por outros recursos, ou com a predominância de outros recursos, e principalmente pelo valor semântico das palavras escolhidas (CANDIDO, 1996, p. 27).

Dessa forma, se todo poema tem sua sonoridade particular, a escolha de um verso livre foi feita com a intenção de manter o conteúdo e tornar a sequência de eventos em *O Corvo* incessáveis e ininterruptos, o mais próximo possível de como Abramo descreveu a construção da narrativa de Poe.

Britto(2012) diz, sobre o verso livre: “A diferença entre a poesia tradicional e o bom verso livre é que neste os ritmos são variáveis, e os efeitos sonoros não são regulares nem padronizados; mas nem por isso eles deixam de existir”(op. cit. p. 146). Assim, justificadas as escolhas, pode-se partir para a análise da proposta de tradução em si.

Considerando o início do poema, quando Poe abre a cena com a frase “*Once upon a midnight dreary [...]*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31), pode-

-se afirmar, outra vez, como a narrativa é montada de forma a parecer com uma contação de história. Para a primeira estrofe da tradução, não se poderia retirar grande marca do original, então, assim seguiu-se:

Era uma meia-noite de tom escuro, amargurado, enquanto eu ponderava, fraco e cansado
Ao percorrer grandes conhecimentos, de curioso volume esquecido
Enquanto balançava a cabeça, quase a cochilar, de repente veio um ruído.
Era como um leve socar, que à porta do quarto ia abordando;
“É um visitante”, resmunguei, “levemente à porta reclamando.
Apenas isto, e nada mais.” (CARDIAL, 2023)

Observando a estrofe como um todo, percebe-se que a transladação foi realizada de modo mais direto possível, mantendo o fator que aproxima a narrativa de uma prosa, como ocorre no original. No mesmo, o termo “amargurado” não existe; aqui, foi necessária a adição para rimar com “cansado”, que derivou do termo em inglês “*weary*” (cansado, exausto). Destaca-se a afirmação de Britto previamente citada, na qual o autor diz que os acréscimos podem ser justificáveis quando se trata de elementos que não prejudicam o sentido da tradução; ao longo de outros versos, mais acréscimos foram inseridos com a finalidade de manter rimas sem perder o sentido, mas também sem ferir a natureza do original.

No verso: “Ao percorrer grandes conhecimentos, de curioso volume esquecido”(CARDIAL, 2023), tem-se que o termo “*nodded*”, do verbo *nod*, que significa “acenar com a cabeça”, foi traduzido como “balançava a cabeça” para dar a impressão de que o eu lírico mantinha-se concentrado em seus estudos, mesmo com o cansaço nítido do corpo. Posteriormente, em “à porta do quarto ia abordando” é preciso enfatizar como houve uma troca no sequenciamento de expressões. No original, tem-se: “*As of someone gently rapping, rapping at my chamber door.*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31), onde o objeto porta viria primeiro ao ato de bater (“*rapping*”).

Na tradução, o verbo “abordando”, conjugado no gerúndio, tornou-se uma escolha mais viável com o objetivo de rimar com “reclamando” - sendo

esta tradução de “*tapping*”, já que quem batia à porta do eu lírico era insistente. Deve-se apontar, também, como a escolha do gerúndio em um dos verbos conseqüentemente determinou a mesma conjugação para o verbo adiante na estrofe, tanto em mérito da rima, como de propósitos semânticos. Por fim, o verbo “*muttered*” foi interpretado como “resmunguei”, no passado perfeito, indicando que os ocorridos já aconteceram e tiveram seu fim. Segue-se:

Ah, distintamente me lembro, foi no sombrio Dezembro,
E a cada brasa singular ao chão suas sombras a gerar
Aflito, desejei o amanhã; procurava, em vão clamava
Aos meus livros a conclusão da minha aflição - aflição pela perda Lenora
Pela rara e radiante senhora ausente a quem os anjos chamam Lenora,
Sem nome aqui, eternamente. (CARDIAL, 2023)

Naturalmente, o último mês do ano é composto por um clima frio e com neve, como sabe-se que ocorre nos Estados Unidos da América. Quando trazido para terras tropicais, onde a neve não é natural, é esperado que o estranhamento por parte do público leitor possa ocorrer, mesmo supondo que a maioria tenha conhecimento das condições climáticas nas terras norte-americanas. Dessa forma, a decisão de manter a tradução de “*bleak December*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31) como “sombrio dezembro” foi mantida.

No verso “E a cada brasa singular ao chão suas sombras a gerar”(CARDIAL, 2023), Poe descreve as chamas da fogueira: “*And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor*” (op. cit. p. 31). O autor se utiliza de figuras de linguagem para moldar o pensamento do leitor em uma cena solitária e serena, além de obscura, falando das brasas como se estas produzissem fantasmas com seu movimento. Dessa forma, o termo “*ghost*” foi interpretado por “sombra”, e também foi retirado o verbo “*dying*” de “*each separate dying ember*”, levando a tradução a focar na musicalidade do verso.

Ao olhar para este verso do original: “Eagerly I wished the morrow;— vainly I had sought to borrow”(POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31), o qual começa com a palavra “Eagerly”, a significar algo como “ansiosamente”, foi observado como a extensão do termo não colabora com o restante da frase em

português, preferindo-se traduzi-lo por “afrito”. Também a expressão “*sought to borrow*” (op. cit. 2011, p. 31) não tinha correspondência exata na língua de chegada - ficaria algo como “procurou pedir emprestado”, o que não seria poético, de fato -, então, optou-se por “procurava”, sendo que o eu lírico buscava a cessão dos seus sentimentos negativos.

Adiante, “*surcease of sorrow*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31) foi substituído por “conclusão da minha aflição”; no último verso da estrofe, a versão foi feita da forma mais literal possível, tendo-se, no original: “*For the rare and radiant maiden whom the angels name Lenore*” (op. cit. p. 31), e na tradução, “Pela rara e radiante senhora ausente a quem os anjos chamam Lenora”. É preciso observar que o acréscimo de “ausente” se justifica para rimar com “eternamente”, no último verso da estrofe, priorizando o sentido sem perder a musicalidade. Segue-se:

E o sussurro incerto e agourento de cada cortina em movimento
Me impressionava - me preenchia, com horrores fantásticos que eu já não sentia.
E então para acalmar as batidas em meu coração, eu me pus a reforçar:
“É um visitante à minha porta pedindo para entrar
Algum visitante tardio tentando a porta adentrar;
É isto, e nada mais.” (CARDIAL, 2023)

O primeiro verso retrata a cor da cortina. No texto primário, a expressão “purple curtain” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31) é utilizada para retratar a imagem da cena. Porém, na língua portuguesa, a cor do objeto não favorecia nem a rima, nem o sentido do poema, preferindo-se a versão final sem essa característica específica, bem como “*sad*”, mantendo os adjetivos restantes (“*silken, uncertain*”, tomados como “incerto e agourento”). Em “*never felt before*” (op. cit. p. 31), ao fim do segundo verso, o sentido muda-se em compensação da rima, partindo para “já não sentia”. Por fim, “*entreating entrance*” (op. cit. p. 31) foi traduzido como “pedindo para entrar”, e a conjugação final “-ar” tornou-se predominante e certa para as rimas e manutenção do significado. Adiante para a 4ª estrofe:

Logo tomou coragem minha alma e, não mais hesitando,
“Senhor”, eu disse, “ou Senhora, seu perdão de fato vou implorando,
Mas é que eu estava adormecendo, e tão gentilmente você veio batendo
E tão levemente você veio à minha entrada, abordar
Que eu não tinha certeza de ti algo escutar” - então, largamente a porta abriu;
Escuridão ali, e nada mais. (CARDIAL, 2023)

Observa-se, como há de ser feito através desta análise, que a maneira literal como foi produzida esta tradução foi imprescindível para que o significado e a rima não fossem alterados; diz ironicamente pois sabe-se que a poesia não pode ser tratada apenas literalmente dados os seus aspectos literários que podem envolver metáforas, por exemplo.

Assim como é observado no poema, Poe descreve como o eu lírico decidiu solucionar o mistério ao dizer “*presently my soul grew stronger*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31); porém, traduzindo literalmente, o ato de uma alma “crescer” poderia não ser entendido perfeitamente pelo leitor brasileiro, portanto, a tradução ficou como “minha alma tomou coragem”. Em “*And so faintly you came tapping, tapping at my chamber door*” (op. cit. p. 31), perdeu-se a repetição do verbo “*tapping*”, e os verbos foram conjugados no gerúndio para que o sentido não fosse alterado, nem a rima perdida. Seguindo a análise:

Encarando profundamente aquela escuridão, muito lá permaneci, imaginando, a rezear,
Hesitando, sonhando sonhos que nenhum mortal jamais ousou sonhar;
Mas perfeito era o silêncio, e firme a calma tenebrosa
E ali foi dito um nome singular, a palavra poderosa, “Lenora?”
Era eu a sussurrar, e depois o eco voltou a murmurar, “Lenora!”
Meramente isso, e nada mais. (CARDIAL, 2023)

Mais uma vez é possível notar a presença da terminação verbal “-ar”, que foi de muita importância ao longo da construção do poema traduzido, ajudando a manter o sentido sem perder o efeito poético do texto. No entanto, devido às diferenças semânticas existentes entre o inglês e o português, o segundo verso desta estrofe sofreu a perda de aliteração, onde no original tem-se que: “*Dou-*

bting, dreaming dreams no mortal ever dared to dream before” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31), pelo qual a repetição da consoante em destaque foi descartada para priorizar a sequência de acontecimentos e a rima do verso com os demais.

Também houve mudança no significado de “*unbroken*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 31), que seria “inquebrável”, sendo traduzido como “perfeito”, pois, à vista da autora, o efeito poético que esta palavra atinge somada aos outros vocábulos da estrofe é mais presente do que a outra; assim como ocorre em “*and the stillness gave no token*” (op. cit. p. 31), que transformou-se em “e firme a calma tenebrosa”, para rimar com “palavra poderosa”, traduzido de “*whispered word*” (op. cit. p. 31), sendo importante destacar que, como já estava claro que o personagem murmurava, foi possível trocar o significado pela rima sem prejudicar o sentido. Continuando:

Para dentro do quarto voltando, toda a minha alma em mim queimando,
De novo e breve ouvi uma batida, um pouco mais alta emitida;
“Decerto”, eu disse, “decerto vem da minha janela o gesto,
Deixe-me ver, então, do que se trata, e revelar tal coisa abstrata
Que se aquiete meu coração, para este mistério por ao chão -
É o vento, e nada mais!” (CARDIAL, 2023)

Aqui, o termo “*window lattice*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 32), algo como “as venezianas da janela”, foi deixada de lado para tornar-se apenas uma janela, sem a necessidade de incluir as venezianas e tornar mais fluida a leitura poética. Em “*Let me see, then, what thereat is, and this mystery explore*” (op. cit. p. 32), o sentido de ameaça foi retirado para simplificar o verso e não perder rima e melodia. Na oração “*this mystery explore*” (op. cit. p. 32), como explorar o mistério seria desvendá-lo, a expressão “por ao chão” serviu de bom uso. Observa-se também o contínuo uso do gerúndio, obedecendo a conjugação do original de Poe. Adiante com os comentários:

Fortemente eu abri a janela, quando, com força e ferozmente,
De lá entrou um grandioso Corvo, provindo de antigamente.
Não fez veneração - nem um minuto parou, sequer fez ação;
Porém, fosse senhor ou senhora, empoleirou-se acima da porta sem demora;

Em um busto de Atenas ficou empoleirado, no busto acima da porta alocado
Ficou empoleirado, e nada mais. (CARDIAL, 2023)

No poema primário, tem-se “*many a flirt and flutter*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 32) como maneira de retratar a intensidade com que o personagem abriu a janela, portanto, justificando a tradução da autora neste primeiro verso. Já quanto ao vocábulo “*saintly days of yore*” (op. cit. p. 32), tornou-se uma frase mais simples, mas que faz mais sentido no português, sem perder rima.

No quarto verso, o acréscimo de “sem demora” ocorre para que haja rima com “senhora”. “*Pallas*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 32) virou Atenas para melhor visualização e compreensão do leitor dito a maior familiaridade com este nome da deusa da sabedoria provinda da mitologia grega; em “*Perched, and sat, and nothing more*” (op. cit., p. 32), o verbo “*sat*” foi excluído, pois não rimava em português, alongando o verso sem necessidade ou beleza. Avante com a 8ª estrofe:

Então, me atraindo esta negra criatura, tirou-me da dor com sua fulgura
Diante de como exibia sua séria compostura.
Disse eu, “mesmo seu topo tosquiado e raspado, nenhum medo tem demonstrado.
Corvo ancestral, ameaçador e feral, que vaga pelo noturno litoral
Diga-me seu nobre nome, aquele pelo qual te chamam no noturno e plutoniano litoral!”
Disse o Corvo, “Nunca mais.” (CARDIAL, 2023)

Infelizmente no primeiro verso houve perda significativa para o poema: com “*ebony bird*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 32), a palavra ébano não serviria de muito para a visualização do leitor; em vez disso, reiterou-se a característica do corvo e da madeira do ébano, com o uso da cor negra. Em “*my sad fancy into smiling*” (op. cit. p. 32), a tradução “tirou-me da dor com sua fulgura” foi a melhor maneira encontrada para traduzir a frase, que em português ficaria confusa para o leitor brasileiro se posta em sua forma literal.

É imprescindível perceber como mudanças singelas podem manter as peculiaridades do texto em inglês sem perder a oportunidade de realizar rimas. No

original, o verso inicia com a fala do homem: “*“Though thy crest be shorn and shaven, thou, ’I said, ’art sure no craven [...]*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 32); na tradução, para não cortar a fala e dar melhor musicalidade, primeiro foi inserido o indicador de fala. Uma interpretação mais direta foi necessária ao traduzir “*art sure no craven*” (op. cit. p. 32), sendo “nenhum medo tem demonstrado” a melhor versão encontrada.

Uma observação pertinente sobre esta estrofe é que nela aparece a infame expressão “*Night ’s plutonian shore*” (op. cit. p. 32). Nesta proposta, decidiu-se manter a característica “plutoniana” do “noturno litoral”: de acordo com a mitologia grega (já referenciada com a deusa Atena em *The Raven*), Plutão seria o nome romano do deus do submundo, Hades. Assim, pode-se dizer que manter o adjetivo “plutoniano” trouxe uma atmosfera mais soturna para a tradução da autora. Enfim, segue-se com o poema:

Fiquei muito admirado ao ouvir de uma ave tão nítido enunciado,
Mas sua resposta não era interessante - pouco tinha de relevante,
Pois não se pode conceder que nenhuma pessoa em seu viver
Já tenha sido abençoada com a visão de tal ave acima de seu portão.
Pássaro ou besta, no busto esculpido a pousar, acima da porta de seu lar
Com nome tal qual “Nunca mais.” (CARDIAL, 2023)

Curiosamente, no original tem-se que “*ungainly fowl*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 32), a característica desajeitada da ave, precisou ser retirada para simplificar o verso, além de dar crédito ao corvo como figura gótica. Em português, esta não seria uma boa comparação com uma ave de rapina; acredita-se que, no imaginário do leitor brasileiro, isso não faria sentido, ainda mais considerando que os corvos não são naturais da fauna brasileira, podendo ser inclusive desconhecidos para algumas pessoas. Se a ave é desajeitada, como ela pode ser ameaçadora? Por isso, a supressão do termo na transladação; “*little relevancy bore*” (op. cit. p. 32) significa algo de pouca relevância, então “relevante” entrou como rima para “interessante”. A expressão “*chamber door*” (op. cit. p. 32) foi substituída por um derivado do que seria a entrada da casa de alguém, com a intenção de rimar no português e não perder o sentido do verso. Procede:

Porém o Corvo, no busto paciente, só, sentado, falou unicamente
Aquela fala, como se nela derramasse toda sua alma;
Nada mais ele proferiu - nem uma pena ele sacudiu,
Até que eu só consegui murmurar, “Outros amigos vi antes voar
No amanhã há de me deixar, como antes a Esperança eu já vi voar.”
Então disse a ave, “Nunca mais.” (CARDIAL, 2023)

Aqui, o sentido foi um pouco alterado: “*placid bust*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 32) virou um busto paciente para manter a rima. Através das análises, supõe-se que haveria outras maneiras de traduzir este verso sem perdas, mas considera-se que há razões para acreditar que a tradução funciona como está. Também se tem, no original: “[...] *That one word, as if his soul in that one word he did outpour*” (op. cit. p. 32), sendo a tradução “[...] Aquela fala, como se nela derramasse toda sua alma”. Neste ponto, o sentido veio primeiro que a rima, como se o próprio poema trouxesse o equilíbrio na estrofe; considera-se também que “fala” e “alma”, juntas, conferem uma boa musicalidade ao verso. Seguindo:

Assustado com a quietude rompida diante de resposta tão habilmente proferida,
“Sem dúvida”, eu disse, “o que profere é o que guarda, e se refere
A um infeliz Mestre maldoso, cujo desastre impiedoso
Passou rápido e rapidamente, até que suas canções fossem um refrão repetente,
Até que o canto sepulcral da Esperança cantasse o refrão final
Que diz ‘Nunca - nunca mais.’” (CARDIAL, p. 2, 2023)

No segundo verso, apresenta-se “o que guarda” como uma tentativa de traduzir com sentido e melodia “*stock and store*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 32). Quando se toma a frase “[...] *Caught from some unhappy master*” (op. cit. p. 32), vê-se que aqui foi feito mais um acréscimo para ligar ao verso seguinte; em inglês faria sentido, mas não no português, a não ser que a rima fosse completamente retirada, o que prejudicaria o seu efeito poético; também acrescentou-se “maldoso” para rimar com “impiedoso”, ambos adjetivos referindo-se à figura do Mestre.

A frase “até que suas canções fossem um refrão repetente [...]” foi a melhor forma vista para traduzir “*till his songs one burden bore* [...]” (POE *apud*

ABRAMO, 2011, p. 32) sem modificar tanto o sentido; assim como em “*melancholy burden bore*” (op. cit. p. 32), onde o refrão melancólico virou um refrão final em razão da rima interna com “sepulcral”. Adiante com a análise:

Mas o Corvo, ainda iludindo meu imaginário - me vi sorrindo
Logo me pus um assento a rodar, e em frente à ave, busto e porta me sentar;
E então, sentindo o veludo afundar, eu me pus a vincular
De pensamento em pensamento, estudando o que o agourento pássaro de outro tempo -
O desalmado, desajeitado, desgraçado, delgado e detestado pássaro do passado -
Quis dizer com “Nunca mais.” (CARDIAL, 2023)

Nesta estrofe, quando Poe diz “*still beguiling my fancy into smiling*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 33), referindo-se aos efeitos que a presença do Corvo causa no eu lírico, deve-se destacar que houve certa dificuldade para traduzir esta parte. No fim, “[...] ainda iludindo meu imaginário - me vi sorrindo” foi a maneira mais próxima possível de transmitir os sentimentos do personagem no momento sem distanciar o sentido ou perder a rima.

No segundo verso do original, tem-se: “*in front of bird, and bust and door*” (op. cit. p. 33). No início, a autora considerou manter apenas a figura da ave, sendo a versão primária “e em frente à ave me sentar”, mas logo os três elementos citados na língua inglesa foram traduzidos e mantidos, acreditando ser o melhor para a visualização do leitor. Em “*bird of yore*” (op. cit. p. 33), a tradução mais viável mostrou-se ser “pássaro de outro tempo” para dar sentido à frase e também propor uma rima interna com “agourento”.

É importante notar que o quinto verso recriou uma aliteração para acompanhar o poema em inglês: “O **des**almado, **des**ajeitado, **des**graçado, **del**gado e **det**estado pássaro do passado”, visto que o mesmo verso no original - “*grim, ungainly, ghastly, gaunt, and ominous*” (op. cit. p. 33) - também possui aliteração. Porém, é importante evidenciar que o adjetivo “desajeitado” foi mantido neste verso pois acredita-se que o eu lírico, neste ponto da história, passou a criar aversão pelo Corvo. Faz-se necessário justificar esta manutenção, já que, em “*Much I marvelled this ungainly fowl to hear discourse so plainly*”(op. cit. p. 33), o mesmo adjetivo em inglês (*ungainly*) é retirado por não fazer jus à fi-

gura sombria da ave. Portanto, justifica-se a escolha da autora pelo sentido de cada estrofe, e pelos sentimentos que o personagem tem em relação ao Corvo, que mudam à medida que o poema se estende para seu fim. Prossegue:

Então sentei disposto a indagar, mas sem uma sílaba pronunciar
Aquele ave cujo olhar ardente no centro do meu peito ardia, incandescente;
Nisto eu sentei indagando, minha cabeça suave, reclinando
No forro aveludado da almofada na qual do lampião a luz se deleitava;
Mas tal forro púrpura aveludado, que a luz do lampião havia deleitado,
Ela não mais usará, ah, nunca mais! (CARDIAL, 2023)

Como no poema original tem-se “fiery eyes” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 33) para descrever os olhos do Corvo fitando o eu lírico, a tradução mais aparente seria “olhar ardente”, para rimar com “incandescente”, acrescido posto para destacar a sensação do personagem. A expressão “*ease reclining*” (op. cit. p. 33) foi transladada como “minha cabeça suave, reclinando”, para demonstrar o cansaço físico que abatia o narrador, bem como retratar a linguagem corporal diante das atitudes do Corvo. Em “*velvet-violet lining*” (op. cit. p. 33), literalmente um forro aveludado violeta, transformou-se em “forro púrpura aveludado”, destacando a cor do móvel e rimando com o verbo “deleitado” no fim do verso. Segue-se:

Então, o ar tornou-se mais denso, perfumado com um oculto incenso
Pelo Serafim oscilado, que seus passos fez soar pelo chão delicado
“Miserável!”, eu clamei, “teu Deus tem te emprestado - através dos anjos tem te enviado
Trégua - dá-me trégua e esqueça agora as memórias que tem de Lenora;
Afoga-te, ah, afoga-te nesta demora, e esqueça de vez a perdida Lenora!”
Disse o Corvo, “Nunca mais.” (CARDIAL, 2023)

Aqui, no original, haveria o termo “*methought*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 33), mas foi preciso retirá-lo para melhor fluência e entendimento do leitor. Em “*Respite - respite and nepenthe*” (op. cit. p. 33), o termo “*nepenthe*” não foi aplicado na tradução, pois não se encaixaria na rima, muito menos faria sentido para o leitor brasileiro; trata-se de uma perda no sentido do original, mas acredita-se que seja compreensível diante da complexidade do poema.

No quarto verso desta estrofe, em vez de “as memórias que tem de Lenora”, poderia verter-se em “as memórias de Lenora”, para simplificar; mas mudaria o sentido: afinal, as memórias são do eu lírico, e falam *sobre* a amada Lenora, não são memórias *da* dama. Os termos “*tuffled floor*” (op. cit. p. 33) e “*Quaff*” (op. cit. p. 33) foram traduzidos, respectivamente, como “chão delicado” (para rimar com “oscilado”) e “Afoga-te” (sendo que o verbo em inglês significa “beber”, e foi traduzido como “afogar” para dar mais coerência ao texto). Dando continuação às observações:

“Profeta!”, eu disse, “coisa do mal! - profeta ainda, seja ave ou peça mortal!
Tenha o Tentador te enviado, ou tenha a tempestade aqui te lançado
Neste lar pelo Horror assombrado - eu imploro, seja honesto!
Há cura - há bálsamo em Gileade? - eu imploro um manifesto!”
Disse o Corvo, “Nunca mais.” (CARDIAL, 2023)

“Profeta!”, eu disse, “coisa do mal! - profeta ainda, seja ave ou peça mortal!
Por este Céu que se curva acima de nós - por este Deus que adoramos nós
Diga a meu espírito, de tristeza saturado, se dentro do Éden passado
Abraçará uma santa senhora a quem os anjos chamam Lenora -
Abraçar uma rara e radiante senhora, a quem os anjos chamam Lenora.”
Disse o Corvo, “Nunca mais.” (CARDIAL, 2023)

Na 15ª estrofe, vê-se no original que Poe descreve o Corvo de forma impiedosa, apontando para sua malevolência: “*‘Prophet!’ said I, ‘thing of evil! —prophet still, if bird or devil! [...]*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 33). Com o intuito de não perder a intensidade das descrições, a nova proposta seguiu os passos do autor, prezando pela sua descrição vívida. No terceiro verso, “*tell me truly, I implore*” (op. cit. p. 33), é posto que nesta tradução foi feita a inversão de termos para melhor rimar, trazendo melhor melodia, ficando assim “eu imploro, seja honesto!”.

Finalmente, o acréscimo do termo “cura”, na tradução da oração “[...] *is there balm in Gilead?*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 33) serve para se referir ao real significado do bálsamo de Gileade, ou seja, uma metáfora para se referir à cura que o povo israelita rejeitou de seu Deus (Gênesis, capítulo 37, versículo 25). Na 16ª estrofe, a única observação mais relevante trata-se de “*distant Ai-*

denn” (op. cit. p. 33), o qual foi vertido para “Éden passado”, pois acredita-se que a referência ao local citado na Bíblia pode ser entendida como o lugar para onde a amada Lenore teria ido após sua morte. Avante para as últimas estrofes:

“Ave ou demônio, seja essa palavra, de despedida, nosso sinal
Volte para dentro do temporal e do noturno e plutoniano litoral!
Não deixe nenhuma pluma escura que prove a mentira que sua alma mensura!
Minha solidão deixe imaculada - abandone o busto acima de minha entrada!
Recolha teu bico do meu coração, e tire o corpo do meu portão!”
Disse o Corvo, “Nunca mais.” (CARDIAL, 2023)

Novamente, faz-se notável como as línguas e suas diversidades podem tanto dificultar, quanto facilitar o trabalho do tradutor. Aqui, o recurso da inversão de posições dos termos foi usado para que “sinal” rime com “litoral”, nos dois primeiros versos da estrofe acima, sendo o original iniciado com a frase: “*Be that word our sign of parting, bird or fiend!*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 33). Se acompanhasse a sequência da língua inglesa, a tradução seria: “seja essa palavra o nosso sinal de despedida, pássaro ou demônio!”, porém, mesmo sujeitando esta versão a adaptações, seria pouco provável encontrar melhor maneira de rimar as palavras no fim dos versos 1 e 2 desta estrofe, da maneira como ficou em sua forma final.

Também foi suprimida a frase do original “*I shrieked, upstarting*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 33), pois as outras maneiras avaliadas de traduzir a frase não trariam o resultado desejado. As partes “*that lie thy soul hath spoken*” (op. cit. p. 33) e “*loneliness unbroken*” (op. cit., p. 33) foram transladados como “a mentira que sua alma mensura” e “Minha solidão imaculada [...]”, respectivamente.

Finalmente, passando para a estrofe final do poema, que dá a conclusão de todos os acontecimentos presentes no texto de Edgar Allan Poe:

E o Corvo, nunca saindo, ainda se encosta, *ainda* se encosta
No pálido busto de Atenas que acima da minha porta se posta;
E seus olhos parecem imitar um demônio que dorme, a sonhar,
E a radiante luz do lampião, que sobre ele lança a sombra ao chão;
E no chão, presa, consternada, naquela sombra minha alma tomada.
Não se elevará - nunca mais! (CARDIAL, 2023)

Novamente, há um acréscimo da expressão “se posta” para rimar com “encosta”; quando estudada a frase “*never flitting, still is sitting, still is sitting*” (POE *apud* ABRAMO, 2011, p. 33), deu-se que a tradução de “*sitting*” para “encosta”, no presente, em vez de “sentando”, no gerúndio, foi mais proveitosa tanto para a rima quanto para o sentido da sentença. Já no terceiro verso, referindo-se à parte “*a demon that is dreaming*” (op. cit., p. 33), ao comparar os olhos do Corvo a um demônio que sonha, sucedeu-se que convinha fazer o demônio também dormir, para alongar o verso e não perder a musicalidade: “[...] imitar um demônio que dorme, a sonhar”.

Em “*And my soul from out that shadow that lies floating on the floor*” (op. cit., p. 33), mudanças foram feitas na tentativa de manter a musicalidade do poema sem perder o sentido e linha de raciocínio do eu lírico, ficando assim: “[...] E no chão, presa, consternada, naquela sombra minha alma tomada”.

Na frase final do original, “*Shall be lifted*” (op. cit. p. 33) traz uma questão de divergências entre o uso da negação no inglês e no português. Se fosse traduzida como “se elevará”, no português, talvez o leitor não tivesse a percepção correta do que Poe quis dizer ao encerrar seu poema desta forma. Acredita-se que o eu lírico, devastado pela perda da amada, cansado da incessante insistência do Corvo em dizer “nunca mais”, e entrando em uma confusão de seu estado mental, percebeu a miséria de seu espírito, sabendo que este não será elevado, ou seja, não encontrará paz. Se a negação não fosse inserida no português (como foi feito na nova proposta, “Não se elevará - nunca mais!”), haveria um sentido contrário ao que quis ser provado no inglês: “*Shall be lifted - nevermore!*” (op. cit. p. 33), ou seja, a alma do homem viúvo *nunca mais se elevará*.

Por fim, diante da análise da nova proposta de tradução do poema de Edgar Allan Poe feita pela autora do presente trabalho, pode-se concluir que o método estrangeirizante, quando visto de forma mais assídua pela comunidade tradutora, pode ser um grande aliado na tentativa de elevar a cultura estrangei-

ra da língua inglesa na poesia, não apagando os principais aspectos da obra e trazendo mais riqueza em conhecimentos culturais para os leitores brasileiros.

Além disso, por causa das condições específicas que o texto poético possui, é possível dizer também que as escolhas que o tradutor realiza antes e durante o processo de tradução são forças que influenciam diretamente no resultado final do seu texto, principalmente quando se trata de determinar qual será a prioridade da tradução (melodia *versus* semântica, por exemplo). Por exemplo, para Abramo:

Dada a impossibilidade de se manter paralelismo simultâneo entre ritmos/melodias e significados numa tradução, qual dimensão deve ser preferencialmente preservada? Excluindo como irrazoável a declaração de que ambas devem ser obedecidas, o tradutor precisa fazer uma escolha. Desvirtuará a melodia ou agredirá a semântica? A opção preferencial de muitos tradutores com ânimo exacerbadamente ‘poético’ é por este último caminho (ABRAMO, 2011, p. 22).

Assim, se muitos tradutores preferem dar prioridade à melodia, sabe-se que a semântica e, conseqüentemente, o sentido do poema pode ser perdido na tentativa de tornar a sonoridade do texto sua principal qualidade; e também é notável que esta não é a única condicionante poética que torna um texto em Poesia. De acordo com Candido,

O estudo do texto importa em considerá-lo da maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo, e sobretudo, como expressão. O que o artista tem a comunicar, ele o faz na medida em que se exprime. A expressão é o aspecto fundamental da arte e portanto da literatura (CANDIDO, 1996, p.16).

Ou seja, se é preciso observar a integridade de uma obra em sua totalidade de particularidades, sabe-se que fatores como a semântica não podem ser excluídos completamente em “benefício” da melodia terminante. O tradutor, portanto, deve estar atento não apenas à sonoridade dos fonemas que, sim, são importantes para escrever uma boa tradução, mas também ao que o artista tem a comunicar; logo, se Poe quis comunicar dor e sofrimento após a perda da pessoa amada, com o objetivo de mostrar a beleza existente nesses temas - pois,

para o poeta, “[...] O prazer que seja ao mesmo tempo o mais intenso, o mais enlevante e o mais puro é, creio eu, encontrado na contemplação do belo.” (POE, 2009, p. 117) -, então supõe-se que nada mais justo seria trazer, na íntegra, a comunicação do belo mencionado por Poe e, no caso de *The Raven*, esta característica não se dá apenas na musicalidade do poema, mas também em seu conjunto de aliterações, metáforas e referências presentes no texto.

À vista dessas observações, é cabível afirmar que a nova proposta de tradução realizada nesta seção mantém as particularidades predominantes do poema original norte-americano, priorizando a semântica (sentido), dando vida à sequência de acontecimentos narrados pelo personagem da história por meio do uso de um verso livre, com o propósito de trazer uma nova visão da leitura do poema - mais clara e próxima do original, no qual o diálogo entre o eu lírico e o Corvo se tornam essenciais para o desenvolvimento do êxtase final do poema - e elevando as referências e metáforas que Poe tão cuidadosamente inscreveu em sua obra.

Considerações Finais

O escritor Edgar Allan Poe se tornou, ao passar dos anos, uma referência em literatura norte-americana, tanto por seus contos de terror quanto por seus poemas, principalmente o famoso *O Corvo* (1845). Com o reconhecimento de sua magnitude, o poema passou a ser traduzido em todo o globo, e as muitas versões do mesmo para o português brasileiro foram destaque não apenas pela dificuldade de o trabalho ser transladado, mas também por que grandes nomes - como Machado de Assis - foram inspirados pela literatura de Poe, e também congratulados por suas traduções, que provavelmente são as mais famosas no Brasil.

Perante essas informações, é necessário lembrar como a tradução foi marcante para o desenvolvimento e adaptação da humanidade a partir do momento

em que a variedade das línguas se tornou tão imensa que os primeiros intérpretes foram surgindo, auxiliando comerciantes de diferentes origens, transmitindo mensagens às figuras de poder, e também proporcionando a interação não apenas entre pessoas, mas também entre suas muitas culturas. Com o passar do tempo, o crescimento e valorização da tradução literária como forma de estudo e trabalho também ganhou espaço, levando escritores e tradutores ao redor do mundo a aprofundarem suas pesquisas nesse ramo.

Britto (2012) fala sobre como a tradução se propõe como uma ponte de comunicação entre diferentes nações; o autor aponta que “[...] o tradutor literário é um profissional que atua no mercado, produzindo traduções que são destinadas a um público que deseja ler obras escritas num idioma que ele não domina” (op. cit. p. 26), também falando do que ele chama de “jogo da tradução”, no qual uma das regras seria “que o tradutor deve produzir um texto que pode ser lido como ‘a mesma coisa’ que o original” (op. cit. p. 28).

Assim, o tradutor deve seguir um método para que suas traduções sejam atrativas para o público receptor, mas que também possuam, de forma mais próxima possível, aquilo que define a grandiosidade da obra, seus fundamentos mais relevantes, sobretudo a respeito da tradução de poesia. Para Candido (1996), “[...] a atividade poética é revestida de um caráter superior dentro da literatura” (op. cit. p. 13), por isso o destaque para este tipo de tradução.

Venuti (2021), ao falar dos métodos de tradução, atenta para a importância da manutenção dessa troca de valores e diferenças linguístico-culturais que ocorre quando se lê textos estrangeiros escritos em inglês e traduzidos para o português. Ele diz que “[...] a tradução estrangeirizante pode ser útil para enriquecer a língua e a cultura minoritárias enquanto as submete a continuados questionamentos.” (op. cit. p. 80), levantando sua opinião sobre a magnitude da priorização e prevalência do sentido do texto original que ocorre ao utilizar de uma tradução estrangeirizante.

No que diz respeito à nova tradução de *O Corvo*, pode-se afirmar que o método estrangeirizante aplicado juntamente com o conhecimento da autora em ambas as línguas - inglês como língua de partida, e português brasileiro como língua de chegada - resultou em uma tradução clara e objetiva do poema, no qual o leitor é levado a acompanhar uma série de acontecimentos inseridos em um diálogo entre um homem e um corvo, sem que seus pensamentos vaguem para outras sensações a não ser as de dúvida, mistério, dor e aflição; diante do original, é perceptível como a meta de priorizar o sentido do texto à estrutura sonora causou impacto na versão final, bem como levou a autora a realizar perdas e acréscimos, mas sem deixar que o cerne do poema fosse abandonado.

Logo, à frente de todas as observações e análises críticas realizadas ao longo deste trabalho, pode-se concluir que a ideia de fidelidade ao original pode ser mantida enquanto o tradutor considerar que um texto poético possui “[...] um conjunto de sentidos mais ou menos determinado” (BRITTO, 2012, p. 29) e, desse jeito, determinar suas opções para traduzir de forma que seu principal sentido seja mantido, sem se distanciar do cerne do poema, ou seja, de seu significado inerente que o distingue das demais obras poéticas.

Portanto, à vista da nova proposta de tradução escrita com base no método estrangeirizante, pode-se afirmar com positividade que a execução de uma tradução proveniente de um tradutor invisível - aquele que coloca o autor da obra no holofote em suas traduções, tornando-as tão próximas do original que pode parecer que se está lendo o original em si, mesmo em uma língua diferente da qual ele foi escrito - é executável, contanto que o tradutor siga percebendo o impacto sociocultural que o texto literário de língua estrangeira pode trazer para a sociedade receptora do mesmo, enriquecendo sua percepção do mundo como um local habitado por diversidade que reflete diretamente na arte e, conseqüentemente, na literatura e na poesia.

Referências

ABRAMO, Claudio Weber. **O Corvo**: gênese, referências e traduções do poema de Edgar Allan Poe. São Paulo: Hedra, 2011.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução de Nova Almeida Atualizada (NAA). 2. ed. Barueri - SP: Editora SBB, 2018.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1996.

CARDIAL, Luísa Girão. **As múltiplas faces traduzidas de O Corvo, de Edgar Allan Poe**. 2023. Dissertação (Graduação em Letras - Língua Inglesa) – Universidade Estadual do Ceará, UECE, Limoeiro do Norte, 2023.

POE, Edgar Allan. **Poemas e ensaios**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2009.

_____. The Raven. Poetry Foundation, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/48860/the-raven>. Acesso em: 13 set. 2023.

VENUTI, Lawrence. **A invisibilidade do tradutor**: uma história da tradução. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CAPÍTULO 6

EPILEPSIA E SEXUALIDADE EM *CONTROLE*, DE NATALIA BORGES POLESSO

Ana Carolina Moraes de Souza

Paulo Henrique Pressotto

Doi: 10.48209/978-65-5417-362-A

Introdução

Controle (2019) é o sexto livro e primeiro romance da autora gaúcha Natalia Borges Polesso, ganhadora de prêmios como o Açorianos de 2013, na categoria contos, e o Jabuti, de 2016, com o livro **Amora** (2016). A escrita de Polesso é célebre por sua maestria com o ritmo e seu formato informal e envolvente, transitando do conto para o romance de forma muito particular e fluida sem perder o encanto.

O romance traz uma não-linearidade peculiar e que prende o leitor da primeira à última página, fazendo com que ele queira juntar as peças dessa linha do tempo para compreender o desfecho, pois este inicia-se pelas últimas cenas e depois temos a rememoração de tudo o que o levou até aquele momento fatídico. Na história, acompanhamos a vida de Maria Fernanda, ou Nanda, desde sua infância cheia de brincadeiras e aventuras com os amigos até sua vida adulta, no auge dos seus trinta e quatro anos.

Essa obra, para além de uma narrativa de formação, em que acompanhamos o crescimento da personagem principal, se coloca como um texto muito

mais profundo, pois temos o acidente que muda a vida de Nanda desde a infância; a jovem cai de bicicleta e bate a cabeça, tendo fortes crises epiléticas após esse episódio. A partir de então, toda a vida desse sujeito passa a girar em torno da epilepsia, não apenas sua rotina se modifica, mas também os sonhos e planos, as amizades, e tudo que o cerca.

A narrativa delinea em suas páginas uma relação sólida de amizade e homoafetividade que se desenrola de forma tímida e verdadeira. **Controle** é sobretudo uma história de amizade e do poder das escolhas que fazemos e do controle que temos ou não sobre nossas vidas. É um romance que intercala em seu enredo citações de muitas bandas, principalmente as dos anos 1980, e da *New Order*, da qual os personagens principais são fãs. A autora foi capaz de criar um universo rico, cativante - repleto de questionamentos -, e singular para a literatura nacional.

No subtópico *Intersecções nos estudos da deficiência*, traçamos um rápido panorama sobre uma das questões centrais da trama do romance **Controle**, que é a relação da protagonista com a epilepsia e como o tratamento que se dá a esse caso se assemelha ao de pessoas com deficiência na sociedade. Assim voltamo-nos aos estudos da deficiência e trazemos as intersecções que foram surgindo com o avançar dos estudos, a exemplo do feminismo.

Já na seção *Epilepsia e sexualidade*, entramos ainda mais na análise das questões pertinentes à obra de Polesso, e debatemos como a epilepsia e a sexualidade são questões fundamentais na vida de Nanda e como impactaram sua existência, tendo por base conceitos de Butler (2022), para as questões relativas às dissidências de sexualidade e a heteronormatividade, e conceitos de Serra *et al.* (2020), no tocante à deficiência.

O presente trabalho objetiva analisar de forma interpretativa o romance **Controle** (2019) pelo prisma da sexualidade dissidente e da epilepsia da personagem principal - tópicos sensíveis e que suscitam diversos debates na atualidade. Para isso, aplicamos usamos conceitos/definições sobre o feminismo e o *queer*, interseccionados aos estudos da deficiência, como podemos ver em Gomes *et al.* (2019), Magnabosco *et al.* (2019), Serra *et al.* (2020).

Intersecções nos Estudos da Deficiência

Uma das questões centrais da trama de **Controle** (2019) é a relação que a personagem principal, Maria Fernanda, tem com a epilepsia, que é descoberta por ela ao ter crises convulsivas após uma forte batida na cabeça ao cair de bicicleta na infância. Sua forma de lidar com a doença moldará toda a sua vida e seus relacionamentos, também os estudos e sua carreira. Além de seu estado físico ser a questão central de sua vida, temos ainda o outro ponto “agravante”, a sexualidade da personagem – que gera nela mais ansiedade e angústia.

Embora a epilepsia não seja considerada uma deficiência perante a legislação brasileira, o estigma e a forma como é encarada pelos demais – principalmente no período em que se passa a história, finais dos anos 1980 em diante, em que o acesso às informações era mais difícil –, faz com que Nanda receba um tratamento muito semelhante ao destinado às pessoas com incapacidade, tendo que lidar com muito preconceito e muitas vezes ficando à parte do grupo social em que vive. Assim, por todas as semelhanças apontadas, podemos olhar para a epilepsia da personagem pelo mesmo ângulo das pessoas com deficiência.

Traçando um panorama rápido sobre os estudos da deficiência, vemos que num primeiro momento há a reivindicação de que os estudos se afastem do olhar puramente biomédico para que se passe a levar em conta as questões sociais que estão envolvidas. Assim “a primeira geração de autores do modelo social compreende a deficiência como um processo de opressão e exclusão social” (Gomes *et al.*, 2019, p.2). Porém, majoritariamente, esses autores eram homens e brancos e, embora tenham gerado grandes e importantíssimos avanços nos estudos da deficiência, logo surgiram novos recortes, reivindicações e intersecções por estudiosas feministas, explanando o quanto a ciência moderna era androcêntrica e tinha como padrão o homem branco, ocidental e vindo de uma elite financeira (Magnabosco *et al.*, 2019).

Com essas observações críticas, por parte dessas pesquisadoras, houve a aproximação dos estudos da deficiência com os estudos do feminismo, pois agora também a segunda geração do modelo social da deficiência olhava para outros marcadores identitários. Nesse momento, estavam em destaque marcadores como a sexualidade, a raça e a classe, pois, para essas teóricas - compreendendo a forma como a deficiência opera na vida de um indivíduo - é necessário que se pense também em todos os atravessamentos existentes, pois eles serão responsáveis por dores, alegrias, facilidades e dificuldades muito particulares para cada um e assim não podem ser ignorados (Gomes *et al.*, 2019).

A aproximação clara com o feminismo e a criação da teoria feminista da deficiência pode ser resumida na forma histórica como os dois corpos são vistos, pois: “ambos são considerados desviantes ou inferiores, restritos ao âmbito da vida privada e definidas em oposição a uma norma (homens ou pessoas sem deficiência) naturalizada como fisicamente superior” (Magnabosco *et al.*, 2019, p.3). Também temos aqui uma maior aproximação com os dissidentes de gênero e de sexualidade que são explorados pelas teorias de gênero e *queer*, pois esses não performam como a norma imposta pela sociedade patriarcal e heteronormativa:

McRuer (2006) identifica proximidade entre heterossexualidade e corponormatividade, ambas compulsórias em nossa estrutura social e que, portanto, estão relacionadas ao padrão de normalidade, definido em oposição ao que é dissidente – conforme propôs Butler (2015), ao tratar da abjeção. Por isso, ter um corpo capaz (base da corponormatividade) significa não ter deficiência, assim como a heterossexualidade é definida em oposição à homossexualidade (Magnabosco *et al.*, 2019, p. 6).

Apesar de alguns autores apontarem a proximidade dos estudos LGBTQIAPN¹, da teoria *queer* e da teoria *crip*², vemos um nítido apagamen-

1 LGBTQIAPN+: é uma sigla atual que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e/ou Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais, Não-binárias e o + abrange as outras formas de gênero e sexualidade existentes.

2 Teoria proposta por McRuer (2006) a partir da teoria *queer*, “a Teoria Crip busca romper com os binarismos, considerando-os não-naturais, cultural e politicamente hierarquizados” (Magnabosco *et al.*, 2019, p. 6).

to das pessoas com deficiência nos estudos feministas e *queer*, como também o de suas vivências na sociedade como um todo:

Embora reconhecendo a intersecção profícua entre os estudos *queer* e da deficiência, Merri Johnson (2015) argumenta que a teoria *queer* mostra relutância em abordar a deficiência de forma significativa. Para além das classificações clássicas ou terminologias utilizadas pelas teóricas *queer*, Johnson (2015), a partir da crítica a outras pensadoras e de sua própria experiência, problematiza a invisibilidade de determinadas condições de deficiência, em especial as desordens mentais, para a teoria *queer*. Estabelece uma coalizão crítica entre a teoria feminista *crip* e a teoria *queer-of-color* para promover uma política materialista e prática de sorte a reconhecer subjetividades minoritárias (Gomes *et al.*, 2019, p. 8).

Quando pensamos na intersecção entre sexualidade, gênero e deficiência, podem surgir muitas resistências, preconceitos e tabus, pois: “a sexualidade é sempre uma temática delicada, e não se faz diferente nos estudos sobre deficiência; é uma tarefa árdua vislumbrar a desconstrução dos preconceitos em torno dessa temática” (Gomes *et al.*, 2019, p. 9). Vale destacar que:

As lutas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência se aproximam das lutas de movimentos feministas e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais quando questionam o construto do corpo como um dado natural que antecede a construção dos sujeitos. Entendemos que a desnaturalização do corpo tem o potencial político de mostrar que as experiências desses grupos sociais são marcadas por relações de poder ancorados na norma, produzindo o desvio e negando a condição de humanidade (Gomes *et al.*, 2019, p 10).

Embora as lutas dos movimentos se aproximem em muitos momentos, pois não é viável separar e delimitar uma pessoa em suas intersecções, afinal todas elas estão, como coloca Gomes *et al.* (2019), ancoradas na norma e produzindo os tais desvios, ainda hoje vê-se resistência por parte da sociedade em compreender as pessoas com deficiência.

Epilepsia e Sexualidade

Após refletir brevemente sobre os estudos que têm sido feitos visando a intersecção entre feminismo, gênero, sexualidade e deficiência, trazemos o

romance **Controle** (2019), de Natalia Borges Polesso, em que a personagem principal possui uma doença crônica, a epilepsia, que a faz ser tratada de forma extremamente semelhante às pessoas com outras deficiências, recebendo os mesmos estigmas sociais e superproteção parentais. Também apresenta uma sexualidade dissidente, vendo-se apaixonada pela melhor amiga desde a infância.

Para muitos que se encontram com uma doença crônica ou deficiência ao longo da vida, quando não tendo nascido com ela, existe o marco que essa “aquisição” pode causar/provocar em suas vidas. Com relação à personagem Fernanda, ela descreve como era antes de seu acidente, ressaltando a tal “normalidade” em que se enxergava:

Antes da epilepsia, acho que eu era uma criança exemplar. Brincava, era sociável, gostava de desenhar para tios, tias e avós, me exibir com folhas coloridas e dobraduras malfeitas, gostava de dançar, de cantar e, principalmente, de conversar com adultos. Eu era bem ativa e é provável que todas as minhas cicatrizes tenham sido adquiridas durante a infância (Polesso, 2019, p. 23).

O pós-acidente revela o quanto as coisas mudaram, com dois anos de muitos exames e idas ao hospital, o relato é de uma pessoa completamente diferente: “Dois anos em que me senti um fardo. Peso morto-vivo ou vivo-morto. Eu tinha me tornado uma pessoa apática e agressiva” (Polesso, 2019, p. 45), e ainda, quanto as suas relações sociais foram afetadas: “Vi meus amigos se afastarem um pouco. Ou fui eu. Vi as coisas acontecerem na minha vida sem poder de fato tocá-las, apareciam longe e bem borradas” (Polesso, 2019, p. 45).

As descrições de Nanda seguem ainda de forma mais potente, chegando a afirmar que muitas vezes prefere ficar apenas deitada no chão do quarto para evitar futuras quedas, ou como dos quatorze aos dezesseis anos sua vida passara de maneira que ela não conseguia registrar quase nada por causa da “medicação inapropriada” a qual foi sujeitada e a anulava como indivíduo ativo. A vida da personagem vai passando com ela de forma alheia ao processo, sem conseguir realizar muitas das coisas que almejava na infância, e que agora sequer tem forças para articular, para pensar. Além disso, as pessoas vão se afastando dela

e ela se isolando pelo fato de não saberem lidar com as nuances da doença. Ou melhor, sem saber como agir ou falar sobre, as pessoas se calam, se afastam um pouco e Nanda passa a repeli-las também.

Para além da doença crônica que havia virado seu mundo de cabeça para baixo, fazendo com que de uma hora para outra ela tivesse de lidar com preconceitos e dificuldades no aprendizado e também com os colegas seguindo para novas séries e afazeres sem que ela os acompanhasse, ocorria a dissidência na sexualidade que por si só era um tabu espinhoso e complicado, ainda mais quando pensamos sua localização espacial e temporal: uma pequena cidade do Rio Grande do Sul, nos anos 1990.

Foi apenas em maio de 1990 que gostar de uma pessoa do mesmo sexo deixou de ser considerado doença mental com a extinção da antiga nomenclatura “homossexualismo” que foi substituída por homossexualidade (Milanezi, 2017). Ainda que as matérias que figurassem nos jornais fossem as piores possíveis, com assassinatos e violência perpetrados contra a comunidade LGBTQ+ sendo noticiados em fluxo constante (Filho, 2019).

Suas primeiras constatações da paixão pela melhor amiga vão surgindo aos poucos:

Ela me abraçou, enfiou a cara dentro dos meus cabelos e respirou fundo. Deitamos.
– Não é melhor assim?
Fiz de conta que estava tudo bem.
Mas não estava.
Não por causa do que ela havia dito, mas por causa do que eu estava sentindo enquanto ela me abraçava e enroscava as pernas nas minhas. Talvez estivéssemos velhas demais pra tanto contato de pele. Talvez ela sentisse a mesma coisa que eu, mas eu não teria coragem de tirar a prova (Polessso, 2019, p. 73).

Suas inseguranças, que já seriam normais para qualquer adolescente LGBTQIAPN+, são ainda mais agravadas por se ver como uma adolescente dissidente na sexualidade apaixonada pela melhor amiga e por ter uma doença:

Eu só queria resolver um problema por vez. A epilepsia – problema número um – e o fator de eu estar completamente apaixonada pela Joana – problema número dois – desde sempre.

Naquela noite, além da minha cabeça pensar essas coisas úmidas, meu corpo as sentia inteiro. A Joana dormindo, quem sabe tranquilamente, e eu cheia de problemas para resolver. Problemas que me invadiam em ondas de ansiedade manifestas no estômago e mais abaixo, problemas que subiam pelas minhas pernas e que faziam minhas axilas suarem mais do que o normal, problemas que manifestavam nos meus dentes e lábios a se abrir para mostrar um pouco como era a felicidade (Polesso, 2019, p. 77).

E já na vida adulta, quando relata em voz alta pela primeira vez essa paixão, informando-a a seu psiquiatra, sua forma de ver a questão já mostra como a jovem resolvera lidar, semelhante à adolescência quando ao identificar o sentimento o rotulou de “problema”, colocando-o em segundo lugar na hierarquia onde em primeiro só perdia o pódio para a epilepsia.

Por mais que pareça simplesmente uma forma de negar um sentimento amoroso, uma forma de fugir de um amor ou uma situação possivelmente desconfortável, sabemos que muitas das coisas vividas por pessoas que fogem à norma são resultado, mesmo que inconscientes, de pressões externas. Afinal, pensar que não corresponde à heteronormatividade é se pensar como um outro que está à margem:

A norma governa a inteligibilidade, permite que certos tipos de práticas e ações se tornem reconhecíveis como tal, impondo uma grade de inteligibilidade ao social e definindo dos parâmetros do que vai e do que não vai aparecer dentro do domínio social. A questão do que seja estar fora da norma constitui um paradoxo para o pensamento, pois se a norma torna o campo social inteligível e normaliza esse campo para nós, então estar fora da norma é, em certo sentido, ser definido ainda em relação a ela. Não ser bastante masculino ou não ser bastante feminina é ser entendido ainda exclusivamente nos termos da relação com o “bastante masculino” e o “bastante feminina” (Butler, 2022, p. 76).

Nanda tenta se conformar com a norma, ignorando o desejo e os sentimentos pela melhor amiga e focando apenas em sua doença, pois esse era seu maior problema a seu ver. Mas sem se reconhecer enquanto uma mulher que gosta de outras mulheres, a jovem apenas compactua com o discurso hetero-

normativo e como afirma Butler (2022): “Se não formos reconhecíveis, se não houver normas de reconhecimento pelos quais somos reconhecíveis, então não é possível persistir no próprio ser e não somos seres possíveis; fomos excluídos de qualquer possibilidade” (Butler, 2022, p. 59).

Sem conseguir vencer a barreira do preconceito por sua doença, sem forças para expressar sua sexualidade, Nanda vê a vida passar, como que vivendo à margem de sua própria existência, muito por medo de se machucar ao tentar fazer o que realmente queria, e assim, a jovem foi levando sua vida:

Eu fiquei quieta por anos, assistindo brigas imensas, vendo gente se afastar. Mudar. Se dar bem na vida. Ter filhos [...]
Então, eu fui entulhando tudo com silêncio e desdém.
Para os outros, era muito mais fácil me ridicularizar do que me entender. Era assim inclusive para mim mesma, naqueles dias. Essa lava crescia desajeitada e sem espaço dentro de mim. Não parecia fácil me livrar da dor, nem dá vontade de matar meio mundo. Mas eu socava tudo goela abaixo, junto com a medicação. E depois me alienava durante horas na frente da tevê, na frente do computador, com a cabeça enfiada dentro das revistas, porque ali eu era passivamente alimentada, me espaçava, me anulava. Podemos não falar um pouco? Podemos não falar nada nunca? Não havia explicação nem discussão, nem anda. Eu não precisava justificar minha existência (Polessio, 2019, p. 68-69).

Outro fator importante é a superproteção de seus pais que como a de muitas pessoas com deficiência torna-se exacerbada tirando a autonomia do indivíduo e acaba por muitas vezes infantilizá-lo. No romance, um dos exemplos claros é quando Nanda quer buscar um trabalho, ela já está quase com trinta anos e nunca desempenhou nenhuma atividade laboral; quando a jovem expressa o desejo, primeiro os pais a escutam com desconfiança, mas depois já começam a planejar o melhor lugar sem levar em conta as vontades da filha:

- Emprego?
- É. Um trabalho. Normal. Todo mundo tem.
- Mas no quê?
- Sei lá. Eu vejo isso aí e digo pra vocês.

- Emprego?
- É.
- O.k., o.k., acho que poder bom isso aí, não acha, Sônia?
- Acho que sim.
- Acho que eu tenho vinte e sete anos quase e nunca fiz nada. Não é justo comigo e nem com vocês – disse essas palavras com uma voz tão autônoma que me assustei um pouco. Era aquilo amadurecer? Tarde. Talvez estivesse podre. Talvez fosse uma segunda safra.
- Pois é, de repente é uma. Tu faz alguma coisinha assim. Eu vou falar com umas pessoas.
- Com a Jaque, de repente?
- Quem é Jaque? – interrompi a conversa que se instalava entre os dois (Polessso, 2019, p. 92).

Sobre forma como a sociedade trata as pessoas com deficiência (PcD), de forma paternal e infantilizada, Serra *et al.* (2020, p 49) afirma: “Ainda há na sociedade, de forma geral, uma concepção arraigada sobre a PcD como eternamente inocente e dependente, incapaz de ter controle sobre as escolhas que dizem respeito a sua própria vida”, e ainda, sobre os pais e/ou cuidadores, os autores dissertam que “a superproteção de pais, responsáveis ou cuidadores de PcD contribui para a ausência de autonomia e participação social dessas pessoas” (Serra *et al.*, 2020, p 49). Eles ainda afirmam o quanto é importante o empoderamento das pessoas com deficiência, para romper com essa bolha de proteção, tornando-se responsáveis por si mesmas e seus atos.

Embora Nanda coloque que tenha escolhido ficar à margem, tenha preferido o silêncio e o computador ou a tevê para que não se machucasse com as experiências de uma vida mais agitada e cheia de afazeres, sua amargura por não ter tentado vivê-la, por não ter buscado fazer mais coisas está presente na maioria de seus pensamentos e vemos a personagem desaguar em um momento de extrema fragilidade em seu aniversário de trinta anos:

Fui para o quarto, onde chorei minhas cicatrizes todas, chorei o tombo na pistinha de bici, chorei meus colegas rindo de mim quando me viram na escola pela primeira vez depois de uma crise, chorei não ter autonomia, chorei o Antônio, chorei ser uma doente, chorei não saber nada da vida, chorei não saber tocar violão, chorei minha irritação, minhas mentiras, chorei meus destaques no folheto, meu fracasso completo, minha desistência. Chorei o que passou, soterrado, arrastado, amortecido pelos

remédios, pelo recalque. A virgem de trinta anos. Não é que eu não sentisse, que não tivesse desejos, eu só não sabia administrá-los. Então eu ignorei o tempo, ignorei os ritos. Fui tocando tudo num lugar bem fundo, sem fresta ou possibilidade de fuga. Tudo controlado. Uma caixinha para cada dia da semana que se abria para mim com um, dois ou três comprimidos. Minhas mãos tremiam, minhas pernas tremiam, minha barriga subia e descia conforme o ar entrava e conforme eu o expulsava em violentas expirações. Chorei tudo para fora (Polessso, 2019, p. 103).

Após muitas angústias e reflexões de Nanda, temos o ponto de virada da personagem que vem depois da realização de sua cirurgia para a epilepsia, a qual acabaria com suas crises definitivamente. Realizada a cirurgia, sua primeira narração já é sobre a prova do Enem e como os parentes reagem a isso:

Ela tem que correr atrás. Me ocorreu que algum dia eu desejaria correr à frente, correr de costas, talvez, olhando algumas coisas ficarem para trás. Só um tempinho. Depois, miraria o rumo e seriam só passadas largas até sabe-se lá onde. O futuro é seu, dizia o lema da faculdade onde eu tinha pesquisado os cursos (Polessso, 2019, p. 134).

E desse momento em diante, temos uma Nanda mais confiante e pronta para recuperar o tempo “perdido”. A personagem decide, por exemplo, correr atrás do prejuízo indo para um festival de música em São Paulo, pois seus amigos haviam comentado, mas ela desdenhara inicialmente, então, em um rompante, Fernanda compra uma passagem e corre ao encontro dos amigos. No festival, se perde dos amigos, faz novas amizades, beija mulheres, conhece um dos integrantes de sua banda favorita e termina a noite contando sua história de vida para as duas novas colegas, que a incentivam ir até Joana e se declarar de uma vez.

Apoiada pelas recém-conhecidas, Nanda decide ir atrás da melhor amiga e se declarar, então simplesmente sai correndo do apartamento das jovens e no meio do caminho rouba uma bicicleta para ir mais rápido, porém, aquele momento único de liberdade e rebeldia é cortado por um novo tombo de bicicleta e muitas reflexões:

Eu nunca escolhi morrer.

Era pavor da vida tão complexa, tão completa. Eu não consegui entrar na vida. Fiquei de fora olhando os eventos pela janela, num aquário impossível ao lado do mar. Marcando presença e não aparecendo. Marcando presença e desaparecendo. Assisti às coisas todas. Meio boba. Quando deveria ter sido a protagonista, desapareci para comer pipoca murcha na plateia de um filme tosco, de quinta. Não que eu quisesse, eu não conseguia tomar as rédeas. Se é que essa é a melhor comparação.

Eu sempre quis muito viver.

Foi medo. Foi falta de prática, foi falta de manha. Foi tanta coisa a menos. Será que eu tô sendo imbecil de pensar assim? Eu acho que tô sendo imbecil de qualquer forma, estatelada no asfalto no meio de São Paulo, mas eu me sinto tão extraordinariamente parte, tão extraordinariamente livre. Parte de todas as coisas das quais antes eu me separava. Tu me separava também, Joana. Me guardava protegida. Na tua cama. Nossas noites. Sozinhas eu e tu. Na companhia do inefável (Polesso, 2019, p. 17).

Inclusive o pensamento que também invade o próprio leitor envolvido pelo drama de Nanda e que torce pela personagem, pois é nesse momento que ela deixa muito da apatia que regia sua vida para trás, pela primeira vez em muitos anos ela queria viver de verdade, queria se arriscar, queria experienciar o amor e tudo o que a vida lhe permitisse. Partir nessa hora seria o pior momento possível:

Se for agora a hora? Ou amanhã? Depois? Vou ficar muito puta se for tão rápido! Porque eu sempre vi umas sombras desde a infância. Essas porras de sombras me faziam ter medo de tocar nas coisas reais. Essas sombras vivas que me rodeiam, como cápsulas e proteções e impedimentos e nãoos e cuidados e vontades desdenhadas. E agora o mundo me invade, me força, o mundo me roça.

Vamos para Manchester, Joana? *It's not too late*. Nunca é (Polesso, 2019, p. 18).

Um dos últimos vislumbres que temos de Nanda é a esperança, uma esperança forte e corajosa que não vimos em muito de sua história, mas que contemplamos agora e torcemos assim como a personagem para que tudo fique bem e que sua vida seja vivida realmente a partir de agora:

Aposto que não morro nessa. Aposto que vivo mais. Vivo bem mais. Essa é a graça de tudo. Eu vivo mais. Mas aposto que chego no chão antes que possam pensar em me segurar. Aposto que chego a conclusões antes de me

arrebentar. Aposto que chego antes de tudo isso acontecer de fato. Aposto alto. Aposto rápido no agora. Agora tudo é possível. Registre-se [...] – Eu quero viver – digo, ainda na aterrissagem, e as palavras arrancam pelo menos um dente. Eu quero viver, tenho certeza *here comes love it's like honey* eu tenho certeza, *you're not alone anymore you shock me to the core* eu sei *we're like crystal we break easy* eu quero viver (Polessio, 2019, 171-172).

Nanda pela primeira vez em muito tempo deixou o medo, a apatia e a raiva de lado, muito do que não viveu foi por medo da vida, pois a doença, mesmo que limitasse algumas coisas e em determinados momentos, não deveria ter lhe parado completamente, mas a jovem cedeu ao preconceito e ao medo que lhe paralisaram por diversos anos. Embora seja completamente compreensível, ainda sim é triste ver a raiva corroê-la ao longo dos anos e acompanhar como a jovem declinou de muitas experiências.

Pela primeira vez, após o diagnóstico e o início das crises epiléticas, Nanda afirma em voz alta que quer viver, quer ir até Joana e se declarar. Assim, a personagem assume, por fim, sua dissidência de sexualidade, entendendo e extravasando seu desejo por outras mulheres. Nesse final, mesmo que aberto e com a personagem se machucando novamente, a história termina com uma grande dose de otimismo, pois pela primeira vez Nanda foi impulsiva e feliz em um final de semana de acontecimentos intensos.

Conclusão

A personagem principal do romance **Controle** possui uma doença crônica que a faz sofrer preconceitos e ser estigmatizada socialmente assim como sofrem muitas pessoas com deficiência, com isso temos seu retraimento para evitar sofrer nas interações sociais. A superproteção familiar e o medo de fugir à norma heteronormativa fazem também com que a jovem oblitere seus sentimentos pela melhor amiga e ignore seus desejos e sexualidade, não sabendo como administrá-los e como romper com essas imposições de “normalidade”.

Nanda é uma personagem que sofre muito mais com os desdobramentos de sua doença do que com ela em si, ou seja, acaba padecendo muito mais com os comentários e risadas dos colegas na escola, com os olhares de tristeza dos pais, com a pena exagerada dos amigos e dos familiares, com a raiva por não atender à pretensa corponormatividade³ e também à heteronormatividade⁴, já que a personagem também é uma dissidente quando a sua sexualidade. Tudo isso é causa de infinitas angústias e pesares na vida da personagem e a fazem se fechar e deixar a vida seguir seu curso sem que ela faça muitas das coisas que gostaria.

É apenas nos últimos momentos do romance que temos o rompante de Nanda com a passividade em que vivia, e temos atitudes firmes de uma mulher de trinta e quatro anos ansiosa por viver. O final de **Controle** é aberto, mas é possível perceber que apesar do acidente final, esse é o momento da narrativa em que a personagem mais está feliz consigo mesma e se sentindo livre e decidida, algo que não havia sentido em toda a sua vida pregressa.

Controle é um romance sobre descobertas, sobre amor entre mulheres e sobre preconceito e superação. É possível relacionar entre suas páginas os estudos feministas da deficiência, a teoria *crip* e a teoria *queer* com os estudos da deficiência, pois embora Nanda seja epiléptica, muito do que sofre é semelhante ao sofrimento das pessoas com deficiência em suas relações com a sociedade; também, como sendo uma mulher LGBTQIAPN+, a intersecção entre gênero e deficiência é essencial para que pensemos suas particularidades, visões que são proporcionadas pelas teorias citadas.

3 Corponormatividade: corresponde à ideia de que existe uma norma corporal ideal, o padrão e hierarquia aos quais os corpos devem corresponder para serem amplamente aceitos na sociedade, a diversidade corporal e as deficiências fogem totalmente a essa normatividade.

4 Heteronormatividade: corresponde à ideia/norma de que apenas relacionamentos heterossexuais são os corretos/validados socialmente.

Referências

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

FILHO, William Helal. **Reportagens publicadas desde os anos 90 revelam violência da homofobia no Brasil**. O globo. Disponível em <<https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/reportagens-publicadas-desde-os-anos-90-revelam-crueldade-da-homofobia-no-pais.html>> Acessado em 17 jul. 2024.

GOMES, R. B. *et al.* **Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência**. Revista Estudos Feministas, v. 27, n. 1, p. e48155, 2019.

MAGNABOSCO, M. de B.; SOUZA, L. L. de. **Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 27, n. 2, p. e56147, 2019.

MILANEZI, Gabriela. **17 de maio de 1990: o dia em que ser LGBTI deixou de ser doença**. OAB/RS. Disponível em <<https://www2.oabrs.org.br/noticia/17-maio-1990-dia-em-que-ser-lgbti-deixou-doenca/24491>> Acessado em 17 jul. 2024.

POLESSO, Natalia Borges. **Controle**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SERRA, Isadora Oliveira; OLIVEIRA, Ana Rebeca Medeiros Nunes de; JOCA, Terezinha Teixeira; MUNGUBA, Marilene Calderaro. **A Invisibilidade do tema sexualidade e gênero na vida das pessoas com deficiência**. In: OLIVEIRA, Lucas Rodrigues de (org.). Educação: dilemas contemporâneos: volume III. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. p. 44-53.

CAPÍTULO 7

AS RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E MEMÓRIA EM “OS DA MINHA RUA”, DE ONDJAKI

Marcus Vinícius Soares da Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-362-B

Introdução

Uma parcela significativa dos escritores angolanos, bem como de outras nacionalidades, frequentemente aborda em sua produção literária um tema profundamente arraigado na literatura: a memória. Esta temática é retratada com notável expressividade na obra do escritor angolano Ondjaki, especialmente em seu livro “Os da minha rua”.

Este trabalho busca, inicialmente, proporcionar uma contextualização da história de Angola, desde os seus primórdios na pré-história, examinando os primeiros povos que habitaram o país e percorrendo os diversos períodos históricos até a contemporaneidade. Em seguida, é apresentada uma periodização da literatura angolana, desde seus estágios iniciais, com a Literatura Colonial, produzida pelos colonizadores portugueses, até os dias atuais, com o intuito de situar Ondjaki e seu livro “Os da minha rua” no panorama literário angolano.

Após esta contextualização histórica e periodização literária, são expostos estudos teóricos de autores que investigaram e analisaram a infância, como Silveira, Postman e Durkheim. A partir dessas bases teóricas, a pesquisa se

direciona ao ponto central: uma análise literária do livro de Ondjaki, identificando os marcadores de infância presentes na obra.

O objetivo final desta pesquisa é investigar como as representações da infância são abordadas na literatura de Ondjaki e de que maneira ele utiliza tais representações em sua escrita.

A metodologia utilizada consistirá em uma abordagem qualitativa, com análise textual dos contos *Manga verde e o sal também*, *Nós choramos pelo cão tihoso* e *Palavras para o velho abacateiro* do livro “Os da minha rua”, de Ondjaki, com foco específico nos elementos relacionados à infância e memória. Além disso, será realizada uma revisão bibliográfica para embasar teoricamente a análise literária proposta.

História de Angola

O território angolano já era habitado na Pré-história. No entanto, milhares de anos depois, em plena proto-história, o local receberia povos mais organizados. Os primeiros que se instalaram foram os bochmanes, caçadores de estatura pigmoide e claros, de cor acastanhada.

No começo do século VI d.C., povos mais evoluídos passaram a habitar o lugar. Esses povos eram os chamados Bantu, vindos, provavelmente, do norte da região da atual República dos Camarões. Quando chegaram a Angola, encontraram os já habitantes bochmanes e outros grupos primitivos, impondo-lhes sua tecnologia nos domínios da metalúrgica, da agricultura e da cerâmica. A instalação dos bantus percorreu por muitos séculos, gerando, assim, diversos grupos que se estabilizaram em etnias que duram até os dias atuais.

Portugal atraca no Zaire em 1484, com o comando do navegador Diogo Cão. O capitão português Paulo Dias de Novais desembarca em Luanda e funda o povoado de mesmo nome, nas terras de Ngola Kiluanje, dando início ao período colonial (Centro de Estudos Angolanos, 1965). A Colônia portuguesa

de Angola foi formada em 1575 com a chegada de Novais, juntamente com 100 famílias de colonos e 400 soldados.

Novais foi o primeiro governador português a chegar a Angola e tinha como ações principais explorar recursos naturais e promover o tráfico negreiro, a escravatura, formando um mercado extenso.

Em 1850, Luanda, capital de Angola, já se transformara em uma grande cidade, com muitas firmas comerciais. Segundo FILOMENA e CHERON (2008), eram exportados de Luanda produtos como óleo de palma, óleo de amendoim, cera, goma copal, madeiras, marfim, algodão, café e cacau. A partir de 1869, também a borracha.

Em 1836, o tráfico de escravos foi abolido e em 1844, os portos de Angola seriam abertos aos navios estrangeiros. O fim da monarquia em Portugal, em 1910, e uma conjuntura internacional favorável levariam as novas reformas ao domínio administrativo, agrário e educativo. No plano da economia, iniciou-se a intensiva exploração de diamantes. A DIAMANG (Companhia de Diamantes de Angola) foi fundada em 1921, mas já operava desde 1916 na região de Luanda. Angola passa a ser mais uma das províncias ultramarinas portuguesas, com uma situação aparentemente tranquila.

Com o aparecimento dos primeiros movimentos nacionalistas, a tranquilidade cessa, pois começa a formação de organizações políticas mais explícitas na década de 50 que, de forma organizada, iam fazendo ouvir seus direitos. Essas organizações promoveram campanhas diplomáticas em todo o mundo, lutando pela independência. O poder colonial não cedeu às propostas dessas organizações nacionalistas. Assim, provocou o desencadeamento de conflitos armados, a chamada “Luta Armada”. Destacam-se nessa luta o MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola), fundado em 1956, a FNLA (Frente Nacional para a Libertação de Angola), que se revelou em 1961, e a Unita (União Nacional para a Independência Total de Angola), fundada em 1966.

Dia 31 de janeiro de 1975, foi empossado o Governo de Transição de Angola, com a presença de integrantes da UNITA, da FNLA e do MPLA, resultante do Acordo do Alvor (Frente Nacional de Libertação de Angola, 2007). Desse modo, o país alcança sua independência.

Literatura de Angola

A literatura, assim como as demais formas de manifestação artística produzida em um país, está sempre inserida em determinado contexto histórico em que os âmbitos da política, da economia e da sociedade influenciam as obras de uma geração de escritores na forma e no conteúdo.

A literatura angolana tem grandes marcas de oralidade, compartilhando histórias e ditos populares que passam de boca em boca, criando narrativas que têm início no realismo mágico do cotidiano às lembranças dolorosas dos tempos de guerra.

A produção literária nos países africanos divide-se em duas fases, conforme Jurema José de Oliveira:

a da literatura colonial e a das literaturas africanas. A primeira exalta o homem europeu como o herói mítico, desbravador das terras inóspitas, portador de uma cultura superior. A segunda constitui-se inversamente, pois nela o mundo africano passa a ser narrado por outra ótica. O negro é privilegiado e tratado com solidariedade no espaço material e linguístico do texto, embora não sejam excluídas as personagens europeias (de características negativas ou positivas). É o africano que normalmente preenche os apelos da enunciação e é ele quase exclusivamente, enquanto personagem ficcional ou poético, o sujeito do enunciado (OLIVEIRA, 2014).

A literatura de Angola, especificamente, é dividida em sete períodos, como Pires Laranjeira (1995) afirma:

O 1º período é o das origens até 1848, chamado de Incipiência. O 2º período começa com a publicação dos poemas *Espontaneidades da minha alma*, de José da Silva Maia Ferreira (1849), até 1902. O período dos Primórdios, que engloba produção poética remanescente do Romantismo, com algumas tentati-

vas realistas, que se destaca a noveleta *Ngamutúri* (1882), de Alfredo Troni. O 3º Período abrangeo a primeira metade do século XX (1903-1947), de prelúdio ao que viria a ser, na segunda metade do século XX, o nacionalismo inequívoco e intenso. O 4º Período acontece entre 1948 e 1960 foi de extrema importância na formação da literatura angolana como componente imprescindível da consciência africana e nacional, com movimentos da negritude.

O 5º Período ocorre entre os anos 1961 e 1971, com relação com o incremento da atividade editorial ligada ao Nacionalismo, em que surgiram textos de temática guerrilheira, enquanto nos lugares mais pobres das cidades coloniais, nas prisões ou na diáspora, os temas ainda eram sobre o sofrimento do colonizado, da falta de liberdade e da vontade de tomar o destino nas próprias mãos.

6º Período: De 1972 a 1980, é o período da Independência, dividido em dois períodos menores, de 1972-74 e de 1975-80, respectivamente, sobre uma mudança estética acentuada, de uma modernidade acertada pelo relógio dos grandes centros mundiais e, após a independência, a uma intensa exaltação patriótica e uma natural apologia do novo poder. E por último, o 7º Período que vai 1981 à 1993 - Período de Renovação, começando com a formação da Brigada Jovem de Literatura.

O Papel do Jornal na Literatura Angolana

Segundo OLIVEIRA (2008), a regularidade na atividade literária e, nos moldes ocidentais, cultural - na África - está intimamente ligada à implantação, ao desenvolvimento e à ampliação do ensino privado ou sancionado pelo governo da metrópole.

LARANJEIRA (1995) diz que os primeiros órgãos de comunicação social foram os boletins oficiais de cada colônia, que dava abrigo à legislação, noticiário oficial e religioso, mas que também incluía textos literários (sobretudo poemas e, eventualmente, crônicas ou contos). A Imprensa Livre de Angola surge por volta de 1874, publicando registros de experiências literárias e arti-

gos, levantando a bandeira da democracia republicana dos intelectuais africanos e portugueses que buscavam uma imprensa propagadora das realidades da África. A atividade jornalística em Angola, no século XIX, foi intensa, como diz LARANJEIRA:

Depois da criação do Boletim Oficial (1845), surge A Aurora (1855), jornal recreativo e literário. Mais tarde, aparece um jornal pugnando pela efetiva abolição da escravatura, para além da letra da lei, A Civilização da África Portuguesa (1866), dirigido por Urbano de Castro e Alfredo Mântua, europeus identificados com Angola. De 1860 a 1900, surge cerca de meia centena de títulos de jornais, artesanais e episódicos, mas de grande importância para o fomento da actividade intelectual e literária. Desde o Jornal de Luanda (1878), do escritor e advogado Alfredo Troni que marca a transição do jornalismo de cariz mais colonial para o proto-nacionalista, até O Futuro de Angola ou O Pharol do Povo, muitos contribuíram para a informação, elevação cultural e promoção das línguas e culturas locais. O primeiro jornal de africanos chamava-se Echo de Angola (1881), inaugurando duas décadas de frenética actividade jornalística (que se prolongaria, depois, até aos anos 20) e que ficaria conhecida por período da imprensa livre africana, terminando exactamente com a fundação de A Província de Angola (1923), primeiro jornal de tipo moderno, industrial, que passou a quotidiano em 1926, perdurando ainda hoje as instalações ao serviço do Jornal de Angola. A censura, que já funcionava, aprimorou-se e acabou com as últimas veleidades de uma imprensa realmente democrática e livre (LARANJEIRA, 1995).

OLIVEIRA (2008) conta que, em Angola, o primeiro livro foi *O segredo da morta*, de Assis Junior, publicado nos folhetins do jornal *A vanguarda de Luanda* em 1929, reeditado em 1935 pela tipografia A Lusitana em Luanda.

Nos jornais do período colonial, as literaturas africanas encontram espaço proveitoso de divulgação de sua ficção poética, da cultura em geral e de resistência ao sistema colonialista que ignora o saber, as manifestações culturais, as formas de expressão de suas colônias. Essas literaturas nascem como forma de valorizar as regiões a que pertencem os intelectuais, ou que eles conhecem, mas, aos poucos, o regional evolui e dá lugar a um sentimento nacional que enxerga um projeto de coletividade capaz de redimensionar os chamados “valores culturais africanos” (CHAVES, Rita de Cássia Natal. **A formação do romance angolano**. São Paulo: Via Atlântica, 1999, p.37), muito bem representados na literatura.

Ondjaki na Literatura Angolana

Ndalu de Almeida, ou Ondjaki, nasceu na capital angolana, Luanda, em 1977, dois anos após a independência de Angola. O autor não vivenciou o período colonial, mas sofreu seus efeitos nos anos de guerra civil que se seguiram após a conquista da independência de Angola.

É romancista, contista, poeta e membro da União dos Escritores Angolanos. Além de *Os da minha rua*, é autor de outros livros como *Bom dia camaradas* e *AvóDezanove e o segredo do soviético*.

Por ser jovem, pode-se pensar que Ondjaki é um escritor desprendido de suas raízes africanas, mas PINHEIRO (2014) afirma que Ondjaki é admirador da cultura africana e também um estudioso da história de seu povo, uma vez que se doutorou em estudos africanos.

Acordando com Appiah (1997, p.218), os romancistas contemporâneos da África pós-colonial estão buscando a superação de sua condição de “outro” e já não querem mais ser mera reprodução da alteridade criada e/ou reforçada pelo colonialismo e pela mercadologização do mundo pós/neocolonial. Segundo Chaves:

Situado no centro de uma cruel engrenagem, o homem angolano, desde um remoto passado, teve que reconhecer no eixo de seu universo cultural as questões trazidas pelo colonialismo. Ao examinarmos seu itinerário na História percebemos que um traço o define é precisamente seu empenho na luta para minar os bloqueios impostos pela dominação portuguesa (CHAVES, 2005).

Desse modo, o discurso de não ser “outro” é visto em seus livros e, em especial em *Os da Minha Rua*, em que Ondjaki recorre à memória de sua infância e busca contar a história de seu país como ele o via, dando voz a seu eu menino. Em uma reportagem da Agência do Brasil, durante um evento da 1ª Bienal do Livro e da Leitura, em Brasília (DF), o próprio Ondjaki nos diz que

“Este é um erro comum. Vamos a um evento como este e nos apresentam como africanos de expressão portuguesa. Não. Somos países africanos de língua portuguesa, mas não temos que ser de expressão portuguesa. Eu sou angolano, de expressão angolana.” (ONDJAKI, 2012).

Os da Minha Rua e o Contexto Angolano

A literatura dos países africanos de língua portuguesa é fortemente marcada pela história, trazendo a dimensão do passado como uma de suas matrizes de significado. Para Chaves (2004),

Tão recentes, e feitas no complexo quadro da conjuntura internacional dos anos 70, essas independências não dariam conta do desejo de acertar o passo na direção do projeto utópico que mobilizara os africanos. Como herança, o colonialismo deixava uma sucessão de lacunas na história dessas terras e muitos escritores, falando de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas, parecem assumir o papel de preencher com o seu saber esse vazio que a consciência vinha desvelando. (CHAVES, 2004)

Assim, Ondjaki em *Os da minha rua*, ao adotar em todos os 22 contos do livro a perspectiva infantil, sutilmente revela os problemas e de uma Angola pós-independência, visto que Ndalu (personagem principal e narrador) conta as reminiscências da guerra civil e da recente independência.

A prosa coloquial, marcada por um lirismo que, em si mesmo, busca reconstituir o universo da infância, nos faz acompanhar tanto as mudanças de uma experiência individual quanto os conflitos que caracterizam as experiências coletivas.

Se, por um lado, o narrador-menino nos fala livremente dos colegas de brincadeiras, da escola com os professores cubanos, da vida em família, por outro, também nos fala dos problemas de abastecimento ligados ao desempenho do regime econômico adotado, da destruição da guerra, da presença de uma indústria cultural, especialmente a brasileira, que marca, indelevelmente, a experiência. Podemos dizer que a adoção da perspectiva infantil desvela o mundo, afastando-se de qualquer ideologia.

Memória

Memória é um tema bastante recorrente na literatura de vários escritores angolanos e de outras nacionalidades. Este estudo trata do livro *Os da minha rua*, de Ondjaki, que aborda memória com bastante expressividade e subjetividade.

É preciso definir memória para que se possa entendê-la e descobrir sua importância para a sociedade e sua expressividade na literatura. No *Dicionário da Língua Portuguesa* de Evanildo Bechara, memória é definida da seguinte forma: *sf.* **1** Capacidade de lembrar o que se viveu ou aprendeu. **2** Lembrança. (...) **4** Obra em que se narram os acontecimentos presenciados ou relacionados com sua própria vida.

No livro *História e memória*, de Jacques Le Goff, tem-se memória como:

Fenômeno individual e psicológico (cf. *soma/psiche*), a memória liga-se também à vida social (cf. *sociedade*). Esta varia da presença ou da ausência da escrita (cf. *oral/escrito*) e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado (*passado/presente*), produz diversos tipos de documento/monumento, faz escrever a história (cf. *filologia*), acumular objetos (cf. *coleção/objeto*). A apreensão da memória depende deste modo do ambiente social (cf. *espaço social*) e político (cf. *política*): trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos (cf. *imaginação social, imagem, texto*) que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo (cf. *ciclo, gerações, tempo/temporalidade*) (LE GOFF, 2003).

O conceito de memória é algo crucial, pois está - e sempre estará - presente em todas as sociedades. LE GOFF (2003) diz que a memória remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas. Assim, o estudo da memória não está apenas ligado à história e literatura, mas abarca também, campos da psicologia, da psicofisiologia, da neurofisiologia, da biologia e da psiquiatria.

Portanto, observa-se que estudar memória é algo fortemente ligado ao estudo das sociedades e da formação dos homens, sendo em campo histórico, antropológico, cultural ou político.

Infância

Infância, no *Dicionário da Língua Portuguesa* Evanildo Bechara apresenta, em uma de suas acepções, significa: *sf.* 1 Período da existência humana do nascimento até a adolescência.

Para Silveira (2000), a definição de infância está ligada à ótica do adulto e, como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os paradigmas do contexto histórico, visto que nem sempre a infância foi vista como é vista hoje, pois até o século XVIII, a criança era tratada como um adulto em miniatura.

Postman (1999) traz a ideia de que a infância passou por várias etapas, desde não ter uma palavra para defini-la, até a descrição detalhada de suas características.

Segundo Durkheim (1978), a criança, além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquieta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou sob a influência da circunstância mais tênue. Dessa forma, observa-se a criança como um fator importante na construção literária, pois ela é um ser plural. Na obra *A infância é uma coisa assim bonita: calmos juntos na relva, magoamo-nos um bocadinho, mas sobretudo rimos*, é possível observar esse apontamento de Durkheim sobre a criança, e também em toda a trajetória de Ndalu n' *Os da minha rua*.

As Relações entre a Infância e a Memória em os da Minha Rua

Para análise do livro escolheu-se três contos: Manga verde e o sal também, Nós choramos pelo cão tihoso e Palavras para o velho abacateiro.

“Manga verde e o sal também” narra um acontecimento bastante engraçado e típico do comportamento infantil: a pirraça. Neste conto, é relatado um dia normal para Ndalú e seus amigos. Eles estavam sentados no muro em frente a casa de sua vó, observando os trabalhadores soviéticos saindo do serviço “Estávamos sentado no muro. Era já nosso hábito fazer assim uma pausa de ver aquela tanta gente sair contente” (p. 79), quando chega Madalena com um saco de compras e as crianças espreitam para ver o que tinha nas sacolas.

Uma dessas coisas era sal grosso. Eles pediram-na um pouco para comer com as mangas verdes que tinham apanhado mais cedo. Ndalú vai lavar as mãos e percebe que o tempo passou e alerta Madalena para tal fato, dizendo para ela colocar a mesa de jantar antes de a avó chegar, mas ela o responde mal.

A partir disso a pirraça do menino começa. Ele entra em casa para ver desenhos e não avisa aos outros. A avó chega e o clímax acontece. A avó descobre que eles comeram manga e que usaram seu sal. Na sala a avó bate em Madalena. Na cozinha Tchi e Naima olham, em desaprovação, para Ndalú que não se sente mal com o fato que está ocorrendo. Alguém pergunta e ele responde mal, da mesma forma que, mais cedo, Madalena o respondeu:

“– Tás a ouvir? – alguém perguntou.

– Não – respondi. – O choro da Madalena ainda não chegou na casa de banho.”

Em “Nós choramos pelo cão tnhoso” também há referência ao ser infantil, em que o narrador-menino conta o que aconteceu durante uma de suas aulas. É perceptível, também, a recorrência do caráter mnemônica da obra, que recorre às lembranças da infância e ao relembrar um conto marcante da Literatura Africana de língua portuguesa.

Além dessas marcas, outro fato recorrente da literatura é observado neste conto: a intertextualidade. Essa intertextualidade é feita com um conto chamado “Nós matamos o Cão-Tnhoso”, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana.

A intertextualidade presente nos textos em estudo trata-se de um tipo diferente de intertextualidade denominado pastiche. De acordo com Moisés (2004, p. 342), o pastiche “[...] designa uma obra literária que imita servilmente uma outra, ou mistura canhestramente trechos de várias procedências”. O pastiche está incluso no campo da hipertextualidade e estabelece uma relação de transfiguração estilística que se baseia no decalque (por exemplo, de títulos, personagens, cenas, no texto narrativo) de um hipotexto, fazendo assim, a integração ao mesmo tempo dos fenômenos de recepção. A intertextualidade não está presente apenas no nome, mas também no tipo de narração e no decorrer do texto.

O conto de Honwana é, também, narrado pela perspectiva de um menino, que conta a história do Cão-Tinhoso:

O Cão-Tinhoso tinha uns olhos azuis que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam sempre cheios de lágrimas, que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer.

Eu via todos os dias o Cão-Tinhoso a andar pela sombra do muro em volta do pátio da Escola, a ir para o canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor. As galinhas nem fugiam, porque ele não se metia com elas, sempre a andar devagar, à procura de uma cama de poeira que não estivesse ocupada (HONWANA, 1964).

Já em “Nós choramos pelo cão tihoso”, de Ondjaki, Ndalú conta como foi ler o texto de Honwana em uma de suas aulas de português da oitava classe:

A camarada professora selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos 52. Eu era o número 51. [...]

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a maka do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tihoso. (ONDJAKI, 2007).

O pastiche, nos dois textos, nas falas das crianças, é visto um discurso parecido: o posicionamento contra o choro e o medo. Em que a criança que se

portava demonstrando tais aspectos era hostilizada e tratada como homossexual: “O Olavo avisou: “Quem chorar é maricas então!”, e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.” (Ondjaki, 2007); “...Já viram isto, malta, um de nós a borrar-se todo por causa do cão... E que eu não sei porque é que este tipo anda connosco se não é macho de verdade... Já viram?” (Rowana, 1964).

Por fim, “Palavras para o velho abacateiro”, é o último conto de “Os da minha rua” e, certamente, o mais poético do livro. Nesse conto, Ndalú faz a transição para a vida adulta e deixa de ser o narrador-menino visto antes:

“... e o abacateiro estremeceu como se fosse a última vez que eu ia olhar para ele e pensar que ele se mexia para me dizer certos segredos, não sei o que o abacateiro me disse, não soube mais entender e pode ter sido nesse momento que no corpo de criança um adulto começou a querer aparecer”. (ONDJAKI. 2007)

O conto “*palavras para o velho abacateiro*” trata do momento em que os pais de Ndalú autorizam-no a sair de casa e ir estudar fora do país. As marcas da memória são observadas de forma expressiva nesse conto, pois Ndalú viaja por toda a sua infância relembrando o passado junto aos seus familiares e os da sua rua e apresenta de forma bastante saudosista essa questão: “... senti que rua não era um conjunto de casas mas uma multidão de abraços...”

E remonta as relações de infância com a memória, aqui analisados:

“... a minha rua, que sempre se chamou Fernão Mendes Pinto, nesse dia ficou espremida numa só palavra que quase me doía na boca se eu falasse com palavras de dizer: infância.” (ONDJAKI. 2007).

Conclusão

Percebe-se que após a contextualização, teorização da Literatura de Angola com a literatura feita por Ondjaki e a análise dos contos “Manga verde e o sal também”, “Nós choramos pelo cão tihoso” e “Palavras para o velho abacateiro” do livro “Os da minha rua”, que a infância, além de ser um dos mais belos períodos da vida, é, de fato, um trabalho riquíssimo para a literatura.

Relacionar memória e infância, mesmo que sendo tema recorrente na literatura não é piegas, tampouco clichê, mas sim, belo, principalmente se feito de forma extremamente poética, como Ondjaki faz, em seu livro analisado neste trabalho, ao dar voz ao narrador-menino, Ndalú, que narra a beleza das memórias de sua infância, mesmo com o país ainda com marcas da guerra e de uma recém-independência.

Referências

Governo de Angola. História de Angola. Disponível em: <http://www.governo.gov.ao/historia.aspx>. Acesso em: 20 set. 2016.

ABDALA JR., Benjamin. Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

BECHARA, Evanildo. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BITTENCOURT, Marcelo. A história contemporânea de Angola: seus achados e suas armadilhas. Disponível em: < <http://www.casadasafricanas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-historia-contemporanea-de-Angola-Seus-achados-e-suas-armadilhas.pdf> >. Acesso em: 21 set. 2016.

CASADEI, Eliza Bachega. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9678>. Acesso em 25 set. 2016.

CENTRO DE ESTUDOS ANGOLANOS. História de Angola. Porto: Afrontamento, 1965.

CHAVES, Rita. O passado presente na literatura angolana. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 245-257, 1º sem. 2000.

CHAVES, Rita. Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

COSTA ANDRADE, Fernando. Literatura angolana (opiniões). Lisboa: Edições 70, 1980.

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

Filomena, César Luciano; Cheron, Cibele. O Antagonismo ao extremo: Luta pela libertação colonial e guerra civil em Angola. Disponível em: <http://www.pucrs.br/eventos/sios/download/gt4/oi-filomena-cheron.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

FERREIRA, Manoel. Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. Venda Nova - Amadora — Portugal, Instituto de Cultura Portuguesa, 1977.

FRENTE NACIONAL DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA. AFNLA, desde a sua fundação aos dias de hoje (2007). Disponível em: <http://www.fnla.net>. Acesso em: 22 set. 2008.

GUIMARÃES, César. Imagens da memória: entre o legível e o visível. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1997.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2011.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília: UNESCO, 2010.

HONWANA, Luís Bernardo. Nós matámos o Cão-Tinhoso. 5a ed. Lisboa: Afrontamento, 2000.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 5. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MOISÉS, Massaud. Dicionário de termos literários. São Paulo: Cultrix, 2004.

NEVES, Cláudia Carvalho. Ondjaki e os “Anos 80”: ficção, infância e memória em AvóDezanove e o segredo do soviético. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Jurema José de. As Literaturas Africanas e o Jornalismo no Período Colonial. Disponível em: <http://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/294-as-literaturas-africanas-e-o-jornalismo-no-per%C3%ADodo-colonial>. Acesso em: 25 set. 2016.

OLIVEIRA, Jurema José de. Vozes femininas nas literaturas africanas de língua portuguesa. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/8685/6096>. Acesso em: 25 set. 2016.

ONDJAKI. Os da minha rua. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

PAIO, Helena Maria Assude. Recordar, Escrever E Ler A Infância Análise Comparativa De O Meu Pé De Laranja Lima, De José Mauro De Vasconcelos, E Bom Dia Camaradas, De Ondjaki. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2004.

PASTICHE. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$pastiche](http://www.infopedia.pt/$pastiche). Acesso em 28 fev. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/1560>. Acesso em 29 mai. 2016.

PINHEIRO, Vanessa Riambau. A Literatura Angolana No Cenário Ficcional: Tendências E Perspectivas. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/20341>. Acesso em: 25 set. 2016.

PIRES LARANJEIRA. Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa (vol. 64). Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. Disponível em: http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capra-ro/memoria_e_identidade_social.pdf. Acesso em 25 set. 2016.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. Disponível em: <www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

POSTMAN, Neil. O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUGLIA, Leonardo. Literatura Angolana: Utopias Pré e Pós-Libertação. Disponível em: <http://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/340-literatura-angolana-utopias-pr%C3%A9-e-p%C3%B3s-liberta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 25 set. 2016.

RODRIGUES, Alex. “Sou escritor de expressão angolana e não portuguesa”, diz Ondjaki. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-04-17/sou-escritor-de-expressao-angolana-e-nao-portuguesa-diz-ondjaki>. Acesso em: 26 set. 2016.

SAMOYAUULT, Tiphaine. A Intertextualidade. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Memória Coletiva e Teoria Social. São Paulo: Annablume, 2003.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes. Dissertação de Mestrado, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2000.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 set. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, n° 71, 2000.

CAPÍTULO 8

“TELECO, O COELHINHO” DE MURILO RUBIÃO: SOBRE RELAÇÕES QUE ENVOLVEM AMOR E AMIZADE

Rayssa Dayanne de Souza da Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-362-C

Introdução

Em sociedade, convivemos com diversos aspectos comuns a todos os seres humanos, dentre os quais estão as relações humanas, como os relacionamentos familiares, profissionais e sociais, permeados pelo amor e a amizade. Essas relações são essenciais para a interação e convívio dos indivíduos. Desse modo, a elaboração desta pesquisa utiliza como tema central de estudo a análise das relações de amor e amizade, tendo como *corpus* de pesquisa o conto “Teleco, o coelhinho”, de Murilo Rubião, inicialmente publicado em 1965 na coletânea **Os Dragões e Outros Contos**. Abordamos, além das relações sociais, teorias sobre o fantástico, a partir dos estudos de Selma Calasans Rodrigues (1988) e Ana Luiza Silva Camarani (2014), em consonância com aspectos da obra do escritor Zygmunt Bauman (2004) em seu livro **Amor Líquido**. Acreditamos que a literatura fantástica se configura com um importante meio de discussão, dada a sua capacidade de significação social e de humanização do indivíduo.

No Brasil, temos dois autores que tiveram grande proeminência ao trazerem o insólito para seus textos por meio de narrativas fantásticas: José

Jacinto Veiga e Murilo Rubião. As produções de Murilo Rubião mesclam real e irreal e nos trazem importantes reflexões sobre a vida humana, em especial o conto “Teleco, o coelhinho”, levando-nos a pensar em que sociedade estamos vivendo. Nesse sentido, podemos acionar o conceito de liquidez do escritor Zygmunt Bauman (2004), em que o amor líquido está presente na fragilidade das relações humanas e na dificuldade que os indivíduos têm em manter relações duradouras. Dessa forma, tomamos por “ponto de partida” as manifestações insólitas presentes no conto, bem como observamos a inserção do personagem principal na narrativa, buscando analisar as relações de amor e amizade de acordo com os aspectos e configurações da teoria fantástica presentes nos estudos de Selma Calasans Rodrigues. Especificamente, objetivamos analisar no conto “Teleco, o coelhinho”, como o insólito se manifesta, imiscuído nas relações de amor e a amizade ao longo da narrativa. Partiu-se da hipótese de que o conto pode nos ajudar a compreender os valores humanos por meio do insólito.

Justificamos esta pesquisa por acreditar ser premente, principalmente no momento atual, uma reflexão sobre a ausência de solidez e de permanência nas conexões humanas, no sentido de se dissolverem, acabarem muito rápido, muitas vezes por motivos pequenos e medíocres. Para atingirmos os objetivos propostos, foi feita a análise criteriosa do conto à luz de aportes teóricos voltados ao campo da literatura fantástica. Após as leituras do aporte teórico, foram selecionados trechos do conto que melhor evidenciam as manifestações afetivas de amor e amizade, para serem analisados de acordo com os conceitos presentes na teoria fantástica referentes ao maravilhoso, ao insólito e à liquidez que envolve as relações. Por fim, foi realizada uma análise interpretativa dos fragmentos selecionados.

A elaboração do texto desta pesquisa divide-se em duas etapas: a primeira versa sobre a importância do amor e da amizade para o desenvolvimento das relações sociais, traçando um paralelo dessas relações desde as cantigas trovadorescas até a contemporaneidade; e a segunda etapa consiste

na análise do conto de acordo com os teóricos já mencionados, enfatizando, ao final do texto, a relevância de se manter relações saudáveis e duradouras, mesmo que os indivíduos no momento estejam imersos em uma sociedade cada vez mais instável.

Sobre o Amor e a Amizade

As relações de amor e amizade aparecem desde as Cantigas Trovadorescas e atravessam séculos. No trovadorismo português, que teve o seu fastígio nos séculos XII e XIII, o amor é tido como elemento central nos poemas, que são divididos em quatro temas diferentes: cantigas de amor, cantigas de amigo, cantigas de escárnio e cantigas de maldizer. Nas cantigas de amor, o trovador não tem o seu amor correspondido, geralmente por uma mulher de classe social mais elevada, em razão de seus sentimentos estarem subordinados “às leis da corte amorosa [...] interpostas pelas convenções e pela dama [...] só lhe restando sofrer, indefinidamente, *a coita amorosa*” (Moisés, 1998, p.21, grifo do autor). Assim, o sofrimento por amor e o amor platônico são vistos com mais frequência nessas narrativas. Nas cantigas de amigo, temos o eu lírico feminino, porém, quem escreve os versos é o trovador, narrando o sofrimento de mulheres/camponesas, tristes e saudosas pela ida, muitas vezes sem volta, do seu amigo (namorado ou amante). Além do “amigo”, as canções podem retratar a saudade de familiares e amigas. As cantigas de escárnio e maldizer buscavam criticar, de forma irônica ou grosseira, ridicularizando as imperfeições humanas e o comportamento social dos indivíduos na sociedade da época.

Começemos pela etimologia da palavra amizade (*amicitia*), que deriva do latim *amicus*, que significa amigo. O conceito da palavra amizade, segundo o dicionário etimológico, evidencia que a “amizade é baseada em afeto, atenção, carinho, companheirismo, lealdade e proteção, principalmente.”¹ No livro

1 AMIZADE. In: DICIO, **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras. 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/> Acesso em: 23 de fevereiro de 2024

Ética a Nicômaco, Aristóteles (1991, p.168) postula a amizade como “virtude ou implica virtude, sendo, além disso, sumamente necessária à vida. Porque sem amigos ninguém escolheria viver, ainda que possuísse todos os bens”. Nesse sentido, a amizade configura um bem mútuo entre os seres humanos, ao passo que permite uma troca recíproca em desejar o bem ao outro.

A palavra amor, do latim *amare*, designa o termo como o “sentimento de gostar de algo ou alguém, sentir afeição, desejo ou preocupação”². Platão (2001, p.5), em **O banquete**, afirma que:

[...] o amor é entre os deuses o mais antigo. E sendo o mais antigo é para nós a causa dos maiores bens. [...] aquilo que, com efeito, deve dirigir toda a vida dos homens, dos que estão prontos a vivê-la nobremente, eis o que nem a estirpe pode inculcar tão bem, nem as honras, nem a riqueza, nem nada mais, como o amor (Platão, 2001, p. 5).

O amor consiste na virtude capaz de fazer com que os indivíduos exerçam a vida de forma sublime, de modo que possam vivê-la com mais leveza, pois o amor se torna fonte fundamental para nos sentirmos inteiros e conectados com o outro, além de nos ajudar a evoluir como indivíduos, capazes de conviver harmoniosamente em sociedade. O amor, de acordo com Bauman (2004, p. 22), só se manterá com humildade e coragem, visto que “essas duas qualidades são exigidas, em escalas enormes e contínuas, quando se ingressa numa terra inexplorada e não mapeada”. Por esse motivo, é necessário coragem e virtude para compreender o amor em suas nuances. Logo, será “esse território que o amor conduz ao se instalar entre dois ou mais seres humanos” (Bauman, 2004, p. 22).

Na literatura, o amor e a amizade são temas centrais de narrativas como **Romeu e Julieta (1597)**, obra clássica do inglês William Shakespeare (1564-1616) que traz uma história de amor com um final trágico, mas que nos mostra que Romeu e Julieta, ao serem impedidos de ter um relacionamento amoroso, preferem a morte. Em **Os Três Mosqueteiros (1844)**, do escritor Alexandre

2 AMOR. In: DICIO, **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras. 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/> Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

Dumas (1802-1870), a relação de amizade entre os quatro mosqueteiros foi eternizada pelo famoso lema “um por todos e todos por um”. Durante as aventuras dos rapazes, a lealdade e o companheirismo permaneceram até o final da história. Heathcliff e Catherine, em **O Morro dos Ventos Uivantes (1847)**, de Emily Bronte (1818-1848), mostram uma história de amor que teve início com uma amizade. A escritora Joanne Rowling, mais conhecida como J.K. Rowling, em seus livros da saga **Harry Potter (1997-2007)** aborda em suas narrativas três crianças – Harry, Ron e Hermione – que se tornam grandes amigos e permanecem juntos durante as aventuras até a idade adulta. Tudo isso só foi possível graças à amizade e ao companheirismo dos três. Diante de alguns exemplos das manifestações de amor e amizade, ora mencionadas pela literatura, podemos descortinar o nosso olhar para a cumplicidade, companheirismo, empatia e amor.

No entanto, as relações de amor e amizade que estamos desenvolvendo na contemporaneidade estão cada vez mais instáveis, isso ocorre, em grande parte, por vivermos em um mundo globalizado que busca a aproximação das pessoas por meio de novas tecnologias e novas formas de comunicação. Esse processo ocorre em um ritmo muito acelerado e isso também se reflete nas relações sociais.

As relações acabam se tornando mais flexíveis, a ponto de alguns indivíduos não se preocuparem com os relacionamentos a sua volta, ocasionando certos níveis de insegurança. Na sociedade atual, em razão da emergência do dia a dia, as pessoas acabam se atentando mais para a sua profissão, até porque o mercado de trabalho exige cada vez mais produtividade. As relações de amor e amizade ficam em segundo plano, ou então, o amor e a amizade são pensados conforme os interesses de cada de pessoa. Nas palavras de Bauman (2001, p. 34):

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX: o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há

um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas de convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a progressiva e erradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro em nome da produtividade ou da competitividade.

No mundo líquido em que vivemos, a velocidade e a urgência com que as mudanças acontecem seduzem e fascinam as pessoas a novas possibilidades sempre, não tornando nada estável e duradouro. Tal acontecimento reflete diretamente nas relações, visto que a individualidade do ser humano está se tornando mais evidente. O amor e a amizade se desenvolvem quando criamos laços de empatia, companheirismo e cumplicidade. É necessária a solidez e a permanência para que as relações prosperem, pois em relacionamentos superficiais o amor e a amizade não se sustentam.

Para Bauman (2004), a liquidez nos relacionamentos ocorre porque as relações estão sendo tratadas na modernidade como uma “transação comercial”, que busca apenas as relações de consumo, em uma “cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea [...]” (Bauman, 2004, p. 21). Essa falsa ilusão do imediatismo ocasiona a fragilidade dos vínculos, dado que, ao se escolher uma conexão duradoura, é necessário que se tenha complacência e equilíbrio diante da promiscuidade da era moderna (Bauman, 2004).

A época em que estamos vivendo tem favorecido uma cultura tecnológica que influencia diretamente as ações dos indivíduos, na maneira como se relacionam, em razão de as parcerias serem uma:

Coalizão de interesses confluentes e, no mundo fluído[...] as pessoas vêm e vão, as oportunidades batem à porta e desaparecem novamente, logo após serem convidados a entrar, as fortunas aumentam e diminuem, e as coligações tendem a ser flutuantes, frágeis e flexíveis (Bauman, 2004, p. 41).

Um dos objetivos do indivíduo em sociedade é o de se relacionar, uma vez que o ser humano enquanto ser social se constitui da interação com o outro. Apesar disso, a maneira como estas relações estão se constituindo na atualidade é um tanto contestável, fazendo com que o indivíduo muitas vezes despreze tudo que é duradouro. Os relacionamentos são vistos como um problema que prenderá e impedirá a sua liberdade e individualidade. A “inérita fluidez, fragilidade e transitoriedade em construção [...] marcam todas as espécies de vínculos sociais” (Bauman, 2004, p.114), deixando em evidência que, nos tempos líquidos que estamos vivendo, a valorização da individualidade, produtividade e consumismo estão em voga.

Passaremos, então, a observar como as colocações expostas até aqui podem ser analisadas na narrativa que corporifica nosso trabalho: o conto “Teleco, o coelho”.

Teleco, o Amor e a Amizade

Chama-nos atenção, logo nos primeiros parágrafos do conto de Rubião, a manifestação de algo inaudito, uma vez que o primeiro diálogo traz a conversa entre o narrador-personagem e um coelho. O conto inicia-se em um cenário corriqueiro, uma praia, em que está um homem solitário contemplando o mar, quando de repente é interrompido por um simpático coelho que se chama “Teleco”. No primeiro momento, ele se apresenta como um animal capaz de se comunicar e se metamorfosear. Esses acontecimentos inesperados em si já quebram a ordem racional do cotidiano.

Sobre narrativas que trazem elementos insólitos e ocorrências extraordinárias, Rodrigues parte da terminologia da palavra ao destacar que:

[...] O termo fantástico (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *phantasia*) refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se, portanto, melhor a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real (Rodrigues, 1988, p. 9, grifo do autor).

O trecho exposto ajuda a compreender que o fantástico é inserido na narrativa como um elemento artístico, que perpassa a racionalidade, permeando o âmbito da imaginação. Ademais, os termos “o fantástico questionado” e “o fantástico naturalizado”, que também estão presentes no estudo de Rodrigues (1988), assinalam algo que pode ou não ser aceito, uma vez que “o fantástico questionado é aquele que pressupõe a ambiguidade, para nomear o fantástico *stricto sensu*” (Camarani, 2014, p.183). Tanto Camarani (2014) quanto Rodrigues (1988), no caso, aproximam-se ao expor que:

[...] o texto oferece um diálogo entre razão e desrazão, mostra o homem circunscrito à sua própria racionalidade, admitindo o mistério, entretanto, e com ele se debatendo. Essa hesitação que está no discurso narrativo contamina o leitor, que permanecerá, entretanto, com a sensação do fantástico predominante sobre as explicações objetivas. A literatura, nesse caso, se nutre desse frágil equilíbrio que balança em favor do inverossímil e acentua-lhe a ambiguidade (Rodrigues, 1988, p.11).

Para entendermos um pouco mais a respeito da literatura fantástica, é interessante observarmos as diferentes perspectivas de alguns teóricos que estudaram o fantástico. Aqui, pontuamos o texto basilar de Tzvetan Todorov, ao considerar que a hesitação do leitor se configura como uma condição indispensável para a manifestação do fantástico. Para Irène Bessière (*apud* Rodrigues, 1988, p. 31), “o que caracteriza o fantástico é uma dupla ruptura: a da ordem do cotidiano e a do sobrenatural. Tanto a natureza quanto a sobrenatureza são postas em questão”.

Assim, para atingirmos os objetivos propostos nesta pesquisa, tomaremos por análise o termo maravilhoso que, segundo Rodrigues (1988, p. 54), “é a interferência de deuses ou seres sobrenaturais na poesia ou na prosa (fadas, anjos etc.)”. Para a referida autora, “não há questionamentos sobre verossimilhança nesse tipo de universo ficcional” (Rodrigues, 1988, p. 56). Desse modo, podemos compreender que “na medida em que esses seres não são questionados dentro do universo narrativo, também o leitor os aceita, porque aceita a ficção e seus pressupostos” (Rodrigues, 1988, p. 56). Aqui, podemos citar a fortuna crítica de Murilo Rubião.

Em grande parte da produção de Rubião, identificamos forte presença de elementos maravilhosos, apresentados em ambientes e espaços reais com os quais normalmente os leitores estão habituados. “Murilo Rubião apresenta, em contos condensados, um universo que se poderia chamar de maravilhoso, dado seu caráter poético, de afastamento total de tensões com o verosímil” (Rodrigues, 1988, p. 66). Os contos de Rubião, em especial “Teleco, o coelhinho”, não só se aproximam do maravilhoso, como também “alegoriza a alienação do homem num mundo automatizado, em que a individualidade não tem lugar” (Rodrigues, 1988, p.66). E aqui retomamos as discussões de Bauman.

Em “Teleco, o coelhinho”, vemos certa dificuldade na manutenção de relações duradouras e a liquidez dos relacionamentos. Podemos perceber a fragilidade das relações humanas, visto que o coelho está sempre tentando se adaptar às mais variadas formas e mudanças em razão da sua liquidez, tendo em vista que “em nosso mundo de furiosa *individualização*, os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre sonho e pesadelo, e não há como determinar quando um se transforma no outro” (Bauman, 2004, p. 8, grifo do autor). O autor ainda complementa que “no líquido cenário da vida moderna, os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência” (Bauman, 2004, p.8), o que novamente reforça a importância de se debater amor e amizade em nossos dias, especialmente na arte literária, afinal:

Entende-se a literatura não apenas como uma matéria-forma a ser analisada, mas também como uma matéria-força, uma espécie de energia elétrica, que potencializa campos de pensamentos: tanto um lugar de incidência de ideias quanto um lugar de emergência de ideias (Percino, 2014, p. 9).

As ponderações de Percino (2014, p.16) ajudam a refletir sobre a importância da produção artística de Rubião, pois em sua obra “se encontra algo condizente com o nível da experiência: o laço da fantasia com aquele espaço inefável da própria fantasia, insistente, subsistente; uma espécie de fantasia “quântica” . Diante dessas considerações e apontamentos, é essencial pensar-

mos a produção de Rubião como fonte inesgotável de conhecimento sobre o universo fantástico, e como importante campo de reflexão para se pensar os relacionamentos da sociedade moderna.

O conto “Teleco, o coelhinho” traz, em linhas gerais e iniciais, a relação entre o narrador-personagem e um coelho. O animalzinho, na tentativa de agradar ao novo amigo, metamorfoseia-se em vários animais. A construção das relações entre as personagens ocorre em um meio habitual, o primeiro encontro entre o animal e o narrador dá-se em uma praia: “Moço, oh! Moço! Moço me dá um cigarro? Ainda com os olhos fixos na praia, resmunguei: Vá embora, moleque, senão chamo a polícia” (Rubião, 2010, p. 52). O narrador, a princípio, fica incomodado com a presença de quem ele pensa ser um moleque. A voz inesperada que ouviu e os pedidos insistentes, como se pode perceber, impacientaram o narrador que teve um impulso violento, porém, foi interrompido pelo que estava diante de seus olhos:

“Exasperou-me a insolência de quem assim me tratava e virei-me, disposto a escorraçá-lo com um pontapé. Fui desarmado, entretanto. Diante de mim estava um coelhinho cinzento, a me interpelar delicadamente — Você não dá é porque não tem, não é, moço?” (Rubião, 2010, p. 52).

Nesse momento, o narrador personagem percebe que ele se comunicava com um coelho. Ainda assim, o fato de o coelho falar não causa estranhamento, visto que ele se sente comovido com o jeito solícito do coelhinho, como podemos observar no excerto a seguir:

O seu jeito polido de dizer as coisas comoveu-me. Dei-lhe o cigarro e afastei-me para o lado, a fim de que melhor ele visse o oceano. Não fez nenhum gesto de agradecimento, mas já conversávamos como velhos amigos. Ou, para ser mais exato somente o coelhinho falava. Contava-me acontecimentos extraordinários, aventuras tamanhas que o supus com mais idade do que realmente aparentava (Rubião, 2010, p. 52).

Nota-se que o coelhinho foi capaz de comover um ser solitário frente ao mar. Ao se aproximar do narrador e ele dar abertura para a interação, a facilidade na comunicação, o jeito dócil do coelho e a maneira agradável com que

conversaram, fez com que dois seres solitários se aproximassem, conversando como velhos amigos. A normalidade da narrativa se rompe quando o narrador convida o coelho para morar em sua casa. O fantástico, já instaurado no primeiro diálogo do conto, é mantido ao longo da narrativa.

O narrador-personagem, todavia, não estranha as suas transformações. Entretanto, o pequeno animal teme em ser uma má companhia devido à sua instabilidade. O narrador-personagem diz não se importar e eles passam a morar juntos. O início da amizade de forma repentina não causa receio no coelhinho por ir conviver com um estranho, e nem no narrador, que sentiu piedade do coelho e aceitou sua constituição a partir das metamorfoses, pois “o nível de maravilhoso não tão radical permite que os seres humanos comuns convivam num cotidiano aparentemente verossímil com os seres sobrenaturais” (Rodrigues, 1998, p. 56).

Esse encontro possibilitou que dois seres estabelecessem um vínculo e, com isso, a possibilidade de aproximação e interação para a efetivação da relação interpessoal no âmbito da moradia do narrador, sem que o “coelhinho-insólito” fosse questionado por suas habilidades. Ao decidirem conviver em uma relação insólita entre homem e coelho, é de se esperar que situações inusitadas aconteçam. Com o tempo, eles foram se conhecendo:

Chamava-se Teleco.

Depois de uma convivência maior, descobrir que a mania de se metamorfosear em outros bichos era nele simples desejo de agradar ao próximo. Gostava de ser gentil com as crianças e velhos, divertindo-os com hábeis malabarismos ou prestando-lhes ajuda (Rubião, 2010, p. 53).

O narrador descreve as gentilezas, brincadeiras e peripécias de Teleco no decorrer da narrativa. Era um amigo gentil e prestativo, mas também travesso. Como ele declara: “Apenas uma vez tive medo de que as travessuras do meu irrequieto companheiro me valessem sérias complicações” (Rubião, 2010, p.53), como quando Teleco, para assustar o policial que frequentava a sua casa, trans-

formou-se em porco-do-mato, mas logo em seguida transformou-se novamente em coelho.

A relação dos dois amigos, apesar das travessuras do coelho, era tranquila. Quando por algum motivo brigavam, rapidamente faziam as pazes. Teleco apelava para a sensibilidade do amigo com palavras carinhosas. Ao se entenderem e serem compreensivos um com outro, demonstravam querer o bem e permanência da amizade, fortalecendo os laços de amizade que são capazes de proporcionar segurança e apoio, ao contrário da fluidez das relações da sociedade moderna (Bauman, 2004).

O narrador-personagem assegura que “no mais, era o amigo dócil, que nos encantava com inesperadas mágicas” (Rubião, 2012, p. 54). No entanto, a harmonia entre os dois amigos começa a ruir quando o narrador-personagem chega à sua casa e se depara com uma situação inusitada:

O primeiro atrito grave que tive com Teleco ocorreu um ano após nos conhecermos. Eu regressava da casa da minha cunhada Emi [...] a cena que deparei ao abrir a porta da entrada, agravou minha irritação. De mãos dadas, sentados no sofá da sala de visitas, encontravam-se uma jovem mulher e um mofino canguru. As roupas dele eram mal talhadas, seus olhos se escondiam por trás de uns óculos de metal ordinário (Rubião, 2010, p. 54).

Para tentar se adaptar a um ser humano, Teleco se transforma em canguru, passa pelo processo de mudança para se moldar à nova situação, sofrendo influência do meio em que vive. Mesmo com essa mudança ele não alcança o que realmente quer ser: um homem. O narrador-personagem, ao perceber que nada naquele canguru o fazia lembrar o meigo coelhinho cinzento, tentou alertá-lo sobre a impossibilidade de Teleco ser um homem travestido em canguru:

Retomando a forma de canguru, inquiriu-me, com um ar extremamente grave:
—Basta esta prova
—Basta. E daí? O que você quer?
—De hoje em diante serei apenas homem.
—Homem? —Indaguei atônito. Não resisti ao ridículo da situação e dei uma gargalhada:

—E isso? Apontei para a mulher. É uma lagartixa ou um filhote de salamandra? Ela me olhou com raiva. Quis retrucar, porém ele talhou:

—É Tereza. Veio morar conosco. Não é linda? (Rubião, 2010, p. 55).

O afrouxamento da amizade entre Teleco e o narrador começa a dar indícios de ruptura. Quando Teleco era apenas um coelho amigável, não se tinha atrito, porém, ao se transformar em canguru e afirma-se homem, ocorre a primeira desavença. O canguru também leva para casa uma companheira, o seu amor por Tereza aparece de forma repentina na narrativa. Tereza concorda com o desejo do coelho em adquirir a forma humana. Desafiando o narrador, a amizade acaba se transformando de calma para intranquilidade e insegurança. O que antes era visto como uma relação de companheirismo, acaba se tornando uma disputa, pois o narrador-personagem se interessa por Tereza, namorada de Teleco: “Durante a noite, na qual me faltou o sono, meus pensamentos giravam em torno dela e da cretinice de Teleco em afirma-se homem” (Rubião, 2010, p.55). Ao se interessar por Tereza, o narrador despreza o seu companheiro, não compactuando com a vontade do amigo em permanecer na forma de canguru. Os amigos, até então próximos, passam a disputar o desejo da mesma mulher. Aqui, retomamos Bauman (2004, p. 25), ao preconizar que na liquidez da sociedade atual estamos sempre mudando os nossos desejos de acordo com as oportunidades que surgem a todo momento:

Se o desejo quer consumir, o amor quer possuir. Enquanto a realização do desejo coincide com a aniquilação do seu objeto, o amor cresce com a aquisição deste e se realiza na sua durabilidade. Se o desejo se autodestrói, o amor se autoperpetua.

Ambos terem se apaixonado pela mesma mulher ocasiona uma autodes-truição na convivência, visto que o desejo e o amor seguem caminhos opostos quando colocados à disputa. Em razão disso, os atritos prosseguiram e foram ficando cada vez mais constantes. O narrador continuou insistindo para que Teleco deixasse a forma de canguru e a ideia de ser homem, como podemos observar no fragmento a seguir:

—Teleco?! Meu nome é Barbosa, Antônio Barbosa, não é, Tereza?
Ela, que acabara de despertar, assentiu, movendo a cabeça. Explodi, encolerizado:
—Se é Barbosa, rua! E não me ponha mais os pés aqui, filho de um rato!
Desceram-lhe as lágrimas pelo rosto[...] pedindo-me para que não o expulsasse de casa, pelo menos enquanto procurava um emprego.
[...] seu pranto me demoveu da decisão anterior, ou, para dizer a verdade toda, fui persuadido pelo olhar súplice de Tereza que apreensiva, acompanhava o nosso diálogo (Rubião, 2010, p. 56).

Após esse momento, o coelho Teleco, amigo, companheiro e dócil vai desaparecendo, dando lugar às falas do narrador que o descrevem como Barbosa, Canguru, horrendo animal, filho de um rato, figura tosca. Teleco passa a se chamar Barbosa. Auto afirmou-se como um sujeito social, buscando uma identidade. O narrador não o enxerga mais como seu amigo e sim como uma presença incômoda, um empecilho entre ele e Tereza. Nas palavras de Bauman (2004), o indivíduo busca uma certa autonomia em relação aos seus relacionamentos em sociedade, acreditando que, para ser uma pessoa que vive em sociedade, é preciso ser autônomo e ter uma identidade. Como podemos perceber, é o que Teleco almeja. Contudo, essa autonomia e identidade são ilusórias, visto que esse processo de individualização é contraditório. Teleco não terá uma autonomia, será condicionado a ter relações vazias pela modernidade líquida, em que os sujeitos valorizam o afrouxamento dos laços e das relações sociais para se tornarem indivíduos independentes vivendo em sociedade.

A convivência entre os personagens começa a ficar insustentável. Qualquer interação acaba gerando um conflito. Os hábitos humanos de “Barbosa” começaram a incomodar o narrador, que a essa altura só o aceitava dentro da casa por interesse em Tereza, como podemos perceber:

Barbosa tinha hábitos horríveis. [...] Utilizava-se do meu aparelho de barbear, da minha escova de dente e pouco serviu comprar-lhe esses objetos, pois continuo a usar os meus e os dele. Talvez por ter-me abandonado aos encantos de Tereza, ou para não a desagradar, o certo é que aceitava, sem protesto, a presença incômoda de Barbosa (Rubião, 2010, p. 56).

O narrador tem um claro interesse por Tereza, o que faz com que a relação de amizade fique mais frágil: “Nesse meio tempo, meu amor por Tereza oscilava por entre pensamentos sombrios, e tinha pouca esperança de ser correspondido [...]. Decidi propor-lhe casamento” (Rubião, 2010, p.57). Podemos perceber que o narrador estava disposto a descartar o amigo, propondo casamento a Tereza. Em nenhum momento levou em consideração os sentimentos de amor de Teleco pela moça, deixando evidente que a pouca relação que ainda tinha com o canguru era por interesse em sua namorada. No entanto, Tereza nega se casar:

Fria, sem rodeios, ela encerrou o assunto: — A sua proposta é menos generosa do que imagina. Ele vale muito mais.
As palavras usadas para recusar-me convenceram-me de que ela pensava explorar de modo suspeito às habilidades de Teleco.
Frustrada a tentativa do noivado, não podia vê-los juntos e íntimos, sem assumir uma atitude agressiva (Rubião, 2010, p. 57).

Tereza, ao recusar a proposta do narrador, deixa evidente suas reais intenções com Teleco. Não era um relacionamento fruto de um amor e sim por interesse. De acordo com Bauman, os relacionamentos na contemporaneidade estão sendo tratados como uma transação comercial em que “para o parceiro, você é a ação a ser vendida ou o prejuízo a ser eliminado” (Bauman, 2004, p .30). As relações são vistas como um investimento, e não proporcionando novas possibilidades e experiências, serão facilmente desfeitas.

O narrador-personagem, então, contamina ainda mais o relacionamento com Barbosa e Tereza. Os amigos passam a ser seres estranhos, novamente individuais e solitários na casa. Um parece não ter mais familiaridade e tolerância com o outro:

Uma tarde, voltando do trabalho, minha atenção foi alertada pelo som ensurdecido da eletrola, ligada com todo volume. Logo ao abrir a porta, senti o sangue afluir-me a cabeça: Tereza e Barbosa, os rostos colados, dançavam um samba indecente. [...]. Eu me decidira, porém. Joguei Barbosa ao chão e lhe esmurrei a boca. Em seguida, enxotei-os (Rubião, 2010, p. 58).

O conflito chega ao ápice quando o narrador personagem se mostra indignado com a situação que ele presencia: a relação de intimidade entre Barbosa (canguru) e Tereza. Em um ato agressivo, ele expulsa os dois da casa. Seu desejo por Tereza e a não aceitação da condição de Barbosa, pensando apenas em sua individualidade, fizeram com que a sua amizade com Teleco chegasse ao fim. O narrador personagem, após o ocorrido, continua a viver solitário narrando suas angústias em relação a quem antes era seu amigo, e ainda revela que a sua “paixão por Tereza se esfumara no tempo e voltara o interesse pelos selos. As horas disponíveis eu as ocupava com a coleção” (Rubião, 2010, p. 58). Percebe-se a fragilidade com que as relações se estabelecem e se desfazem rapidamente. Tereza foi substituída por uma simples coleção de selos. O relacionamento foi desfeito como éter no ar. O atrito desencadeou não somente o término de uma amizade, mas também a partida da mulher que ele dizia amar.

A vida do narrador prosseguiu normalmente. A última notícia que teve foi de que havia um mágico na cidade fazendo sucesso e achou ser coincidência ter o mesmo nome que Barbosa. De repente, em uma noite Teleco aparece:

- Sou o Teleco, seu amigo, afirmou, com uma voz excessivamente trêmula e triste, transformando-se em uma cotia.
- E ela? Perguntei com simulada displicência.
- Tereza... sem que concluísse a frase, adquiriu as formas de um pavão.
- Havia muitas cores... O circo.... Ela estava linda.... Foi horrível.... — Prosseguiu, chocalhando os guizos de uma cascavel (Rubião, 2010, p. 58).

Teleco volta para a casa do amigo sofrendo várias metamorfoses que aconteciam sem que tivesse nenhum controle, demonstrando incapacidade e sofrimento. O narrador nada podia fazer para ajudá-lo: “Ante a minha impotência em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando” (Rubião, 2010, p.59). A seu amigo estava de volta, porém, agonizando com inúmeras metamorfoses, quando, por fim, “na última noite [...] cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi uma criança encardida, sem dentes.

Morta” (Rubião, 2010, p. 59). Teleco, já exausto, depois de tanto se afirmar homem, finalmente realiza o desejo que tanto sonhava e se torna homem, contudo, só consegue alcançar a sua verdadeira humanidade por meio da morte.

A individualidade do narrador fez com que ele não enxergasse em Teleco um relacionamento duradouro. Foi a vontade de Teleco de se metamorfosear em canguru que gerou os atritos, como também a cobiça do narrador-personagem em Tereza, buscando realizar os seus desejos, não respeitando o espaço do seu amigo. Teleco, ao perceber toda a situação, igualmente optou por ter maus hábitos e zombar do amigo. Com isso, tornou-se atrevido, mexia em suas coisas, não o respeitava. Do mesmo modo, Tereza incentivava o desejo de Teleco alegando que ele era um homem e, posteriormente, foram embora juntos. Nesse meio tempo, Teleco foi abandonando.

Respeitar os espaços individuais dos amigos é essencial para uma boa convivência, mas a amizade foi contaminada pelas más atitudes das personagens na narrativa, ocasionando o fim de um companheirismo que poderia ser duradouro, se não fosse o interesse e a ambição, características típicas dos seres humanos. Muitas vezes deixamos nos levar pela ambição e, devido ao imediatismo do dia a dia, não percebemos que podemos deixar amores e amizades pelo caminho. Tendo em vista que essas relações são essenciais para o equilíbrio das nossas vidas, interações saudáveis e duradouras figuram como elementos fundamentais para se conviver em sociedade.

A literatura de Murilo Rubião, ainda que imersa em um mundo maravilhoso, retrata o ser humano inserido em uma sociedade na qual o sentimento que prevalece é o da insegurança. A metáfora da modernidade líquida, que permeia a sociedade, é representada no conto aqui analisado pela construção de uma atmosfera fantástica em que as personagens, ao se relacionarem com um coelho, instauram o insólito. Entretanto, o que chama nossa atenção são as relações estabelecidas de forma conturbada, reforçando o enfraquecimento dos laços em uma sociedade que preza pela velocidade e pela constante mudança, intensificando ainda mais interesses próprios.

Considerações Finais

No conto “Teleco, o coelhinho”, podemos perceber que as metamorfoses de Teleco influenciaram não só a construção de uma atmosfera fantástica, como também a construção das suas relações de amor e amizade. Por meio desse elemento insólito, observamos uma quebra na ordem racional da narrativa e no desenvolvimento das relações, pois, no início, Teleco é um coelho que está sempre tentando se adaptar às mais variadas formas para agradar ao próximo, mas depois acaba assumindo a forma definitiva de Canguru para se adaptar a um homem capaz de poder se relacionar com uma mulher.

Concluimos que a tentativa de adaptação de Teleco ocorre em decorrência de sua busca por uma identidade e autonomia em uma sociedade instável, porém, durante esse processo de mudança, não vemos um desenvolvimento saudável e duradouro de Teleco, nem das suas relações. Ao invés disso, percebemos os conflitos e as angústias das personagens convivendo de forma conturbada. À medida que as personagens passam a ter contato diário e a compartilhar interesses individuais, tendo atitudes desagradáveis não respeitando e nem compreendendo o outro, ocorre a fragilidade e o afrouxamento das relações entre narrador-personagem, Teleco e Tereza. A literatura de Murilo Rubião aborda o absurdo da existência humana frente à fragilidade dos vínculos afetivos, com a representação da desumanização do homem na sociedade moderna. Teleco de tanto tentar se adaptar só consegue alcançar sua humanidade após a morte. Sendo assim, “o próprio mundo é tornado absurdo” (Oliveira, 2009, p. 29).

Este artigo perseguiu o caráter reflexivo para a construção de valores humanos, pois a narrativa fantástica é capaz de conduzir o leitor a ter um olhar crítico ante à realidade que está vivendo, visto que estabelecer relações sólidas está mais difícil e, em uma sociedade veloz e fluida, o ato de se relacionar sem criar vínculos de amor, amizade, empatia e companheirismo tem se tornado co-

mum na contemporaneidade. O conto enfatiza a necessidade de reflexão para a liquidez que envolve as relações no mundo atual, ao passo que o amor e a amizade estão longe de se tornarem assuntos ultrapassados, visto que são vínculos afetivos presentes na vida de todos os indivíduos.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo. Nova Cultura, 1991. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/12/%C3%89tica-a-Nic%C3%B4maco.pdf> Acesso em: 24 de fev. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura Fantástica**: caminhos teóricos. São Paulo, SP: Cultural Acadêmica, 2014.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa**. 31^a. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

OLIVEIRA, C. S. **Os descaminhos do mito**: formação histórico-social transfigurada em fantástico na ficção de Murilo Rubião. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PERCINO, Eziel Belaparte. **Murilo Rubião**: senso e não senso. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Editora Ática, 1988. (Série Princípios).

RUBIÃO, Murilo. “Teleco, o coelhinho”. In: _____. **Obra Completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PLATÃO. **O banquete**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000048.pdf> Acesso em: 24 de fev. 2024.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. 2. ed. _____. Premia, 1981. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-introducao-a-literatura-fantastica-tzvetan-todorovem-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/> Acesso em: 30 de mar. 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Arielson Tavares

Doutorando em Linguística – UFPI (2023). Mestre em Letras (Descrição e Análise do Português Brasileiro) – UFMA (2022). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto Superior Franciscano – IESF (2015) e em Educação Especial e Inclusiva – UEMA (2021). Graduação em Letras pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA (2013) e em Licenciatura Plena em Pedagogia – UNINTER (2021). Atualmente, é professor da educação básica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC-MA. Desenvolve pesquisas nas áreas de Língua Portuguesa e de Produção Textual, bem como o uso da língua(gem) em espaços digitais.

E-mail: arytavares2012@hotmail.com

Elimária Oliveira Lima

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Bolsista de doutorado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FAFIB. Especialista em Linguística Aplicada na Educação e em Psicopedagogia com Ênfase em Gestão e Supervisão Escolar. Técnica em Administração do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Foi professora substituta no curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Barra do Corda, e professora efetiva de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Barra do Corda. Desenvolve pesquisas na área da Sociolinguística e também na área da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

E-mail: elimarialima@letras.ufrj.br

Letícia Gantzias Abreu

Doutora (2023) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora substituta de Linguística da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Bacanga; Professora de Língua Portuguesa na educação básica; Mestra em Letras/Linguística (2019) e licenciada em Letras - Línguas Portuguesa e Espanhola (2017) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Especialista em “Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho”, “Língua Portuguesa e Literatura” e em “Gestão e docência no ensino superior”; Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada, Linguagens e Literatura em meio digital, o uso de mídias digitais no ensino do Português Brasileiro, entre outros aspectos da Língua(gem) no ciberespaço.

E-mail: leticiagantzias@hotmail.com

Lílian de Sousa Sena

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI/ Linha de Pesquisa: Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramentos; Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA / Linha de Pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva ; Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí; Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME; Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Santo Agostinho - FSA. Professora efetiva - Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Tem concentrado pesquisas em Educação Inclusiva e Tecnologias Digitais na Educação, Multiletramentos e Gêneros Hipermidiáticos.

E-mail: lilian.sena@ufpi.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Carolina Morais de Souza

Discente do curso de Letras Habilitação Português/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

E-mail: anacarolinamoraisouza@gmail.com

Arielson Tavares

Professor do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

E-mail: arytavares2012@hotmail.com

Emanuella Silveira Vasconcelos

Professora da Educação Básica no Colégio de Aplicação na Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR); Mestrado no Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima - UERR; Doutoranda no Programa de Pós graduação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDUCEM/PUCRS).

E-mail: emanuellas.vasconcelos@ufr.br

Hellen Cris de Almeida Rodrigues

Professora adjunta no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima - UFRR, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima - UERR; Doutorado em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM).

E-mail: Hellenpedagogia@gmail.com

Ísis Kellen Chagas da Fonseca

Lilian de Sousa Sena

Professora do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: lilian.sena@ufpi.edu.br

Luísa Girão Cardial

E-mail: lu.girao08@gmail.com

Marcus Vinícius Soares da Costa

Professor de língua portuguesa e literatura, mestrando em Letras (Profletras - Ifes). E-mail: marcusvsdacosta@gmail.com

Paulo Henrique Pressotto

Doutor docente do curso de Letras Habilitação Português/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

E-mail: paulopressotto@gmail.com

Rayssa Dayanne de Souza da Costa

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - (PPGEDUC/UFCat). Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2021). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2018-2019), no subprojeto de Letras Português, intitulado “Práticas de leitura e reescrita do texto literário”. Foi bolsista em dois projetos do programa Residência Pedagógica, atuando na modalidade Residente, vinculado ao projeto/subprojeto UFG - Língua Portuguesa. Atualmente, é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Catalão - UFCat. E-mail: rayssadayanne84@gmail.com

Vitória Mombrum Leão Magalhães

Mestranda em Letras (UEMS), graduada em Letras - Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Fez parte do projeto de extensão Laboratório Interdisciplinar (Labinter) (2021-2022). Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa em instituições privadas de ensino na educação básica.

E-mail: vmombrum@gmail.com

ENTRE PÁGINAS:

EXPLORANDO O UNIVERSO DA

LITERATURA E DA LEITURA

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952