

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Apresentação | 2 |
| | |
| Uma viagem em alto-mar: navegando por entre relatos de alunos de inglês sobre o uso da WebQuest no curso de letras da UFAL | |
| <i>Welma Júlia Santos de Lima Araújo e Sérgio Ifa</i> | 4 |
| | |
| Ensino de inglês e letramento crítico na universidade: foco no projeto de extensão para alunos do ensino médio | |
| <i>Álex Marcondes da Silva e Sérgio Ifa</i> | 18 |
| | |
| A formação da língua inglesa: algumas considerações | |
| <i>Romilda Del Antonio Taveira.....</i> | 33 |
| | |
| A literatura e a vida: valorização da leitura literária infanto-juvenil no letramento da criança | |
| <i>Francisco Renato Lima e Francisca das Chagas Gomes Ferreira.....</i> | 39 |
| | |
| Um diálogo entre Machado de Assis e Camões em “Ludovina Moutinho” | |
| <i>Audrey Ludmilla do Nascimento Miasso</i> | 59 |
| | |
| Considerações acerca da cronologia teatral de Timochenco Wehbi | |
| <i>Aurélio Costa Rodrigues</i> | 72 |

APRESENTAÇÃO

Este número da Revista Argumento contempla seus leitores com trabalhos que abordam a língua inglesa, a literatura e o teatro. A língua inglesa é focalizada como objeto de ensino, na condição de língua adicional, e em seu percurso histórico de formação e estabelecimento. A literatura comparece destacando-se sua relevância na formação do sujeito leitor, na perspectiva do letramento, e na reflexão sobre diálogos entre textos. O estabelecimento da cronologia da obra de um dramaturgo brasileiro é tema do trabalho que encerra esta edição.

Abre este número o artigo *Uma viagem em alto-mar: navegando por entre relatos de alunos de inglês sobre o uso da WebQuest no curso de letras da UFAL*, de Welma Júlia Santos de Lima Araújo e Sérgio Ifa, que traz uma discussão sobre o emprego de WebQuests em aulas de inglês como língua adicional, a partir da análise de relatos de participantes, considerando-se aspectos como o uso de tecnologias no ensino, a motivação para a aprendizagem, o papel do professor e o ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico.

Na sequência, o ensino de inglês como língua adicional reaparece, desta vez como tema do artigo *Ensino de inglês e letramento crítico na universidade: foco no projeto de extensão para alunos do ensino médio*, de Alex Marcondes da Silva e Sérgio Ifa, que analisaram e interpretaram diários de aula de um professor, planos de aula e depoimentos de alunos participantes, a fim de se avaliar a concretização do ensino de língua adicional na perspectiva do letramento crítico. Os resultados apontam a seleção de temas de interesse dos estudantes como elemento facilitador do processo.

A língua inglesa em sua formação e evolução é tema do artigo seguinte, *A formação da língua inglesa: algumas considerações*, de Romilda Del Antonio Taveira, que representa alguns aspectos históricos e linguísticos que marcaram a passagem do Inglês Médio para o Inglês Moderno, destacando as influências de Shakespeare (século XVI) e da tradução da Bíblia do Rei James (século XVII).

O papel da leitura de literatura na formação dos jovens leitores é tema do artigo *A literatura e a vida: valorização da leitura literária infanto-juvenil no letramento da criança*, de Francisco Renato Lima e Francisca das Chagas Gomes Ferreira, que apresentam e

comentam depoimentos de importantes escritores e pensadores sobre sua história de aquisição da leitura e sua relação com os objetos de leitura. Os autores ressaltam o papel das instituições familiar e escolar na iniciação dos leitores, especialmente pela apresentação do objeto livro e dos gêneros literários, com importantes reflexos na formação do sujeito letrado, que terá afinidade com a leitura e a reconhecerá como necessária a uma melhor compreensão do mundo.

No texto seguinte, *Um diálogo entre Machado de Assis e Camões em “Ludovina Moutinho”*, Audrey Ludmilla do Nascimento Miasso apresenta a análise do poema “Ludovina Moutinho”, de Machado de Assis, à luz do diálogo que estabelece com a elegia “A D. Telo que mataram na Índia”, de Luís Vaz de Camões, que tem um fragmento citado pelo brasileiro em epígrafe ao seu texto. A análise demonstra esse diálogo em sua profundidade, partindo-se do princípio de que as epígrafes nos textos machadianos participam do labor do poeta e demandam o labor do leitor no reconhecimento da inserção de um texto em outro como chave para a interpretação.

Encerra este número o artigo *Considerações acerca da cronologia teatral de Timochenco Wehbi*, de Aurélio Costa Rodrigues, que apresenta um rearranjo da cronologia da obra do dramaturgo brasileiro, que soma sete peças (excluindo-se os textos escritos em parceria e uma obra inacabada), assim como alguns aspectos de sua trajetória, com marcada participação na cena paulista nos anos de 1970 e 1980. O autor reúne e confronta dados da cronologia teatral de Wehbi constantes de duas obras publicadas em livro e de textos de jornal dispersos, alcançando uma recomposição dessa cronologia coerente com os dados recolhidos.

Teatro, literatura, ensino, línguas e linguagens, leitura, letramento... compõem nesta edição da revista Argumento um rico diálogo, que perpassa os textos aqui reunidos e deve ser continuado na diversidade de leituras que esses textos ensejam. É nessa perspectiva que desejamos a todos uma boa leitura.

Isabel Cristina Alvares de Souza
Coordenadora da Revista Argumento

**UMA VIAGEM EM ALTO-MAR: NAVEGANDO POR ENTRE RELATOS DE
ALUNOS DE INGLÊS SOBRE O USO DA WEBQUEST NO CURSO DE LETRAS DA
UFAL**

Welma Júlia Santos de Lima Araújo¹

Sérgio Ifa²

Resumo

O objetivo deste artigo é fomentar uma discussão em torno do uso de WebQuest (WQ) para ensino de uma língua adicional, baseando-se nos relatos de duas participantes (tripulantes). O aporte teórico está no ensino de língua adicional e as tecnologias (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; IFA, 2006; KENSKI, 2007), na perspectiva do letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), na discussão sobre WebQuest (SÁNCHEZ, 2009; ABAR; BARBOSA, 2008; DODGE, 1995; 1998) e na discussão do conceito de motivação (DÖRNYEI, 2001). A pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2004; 2011) é a metodologia usada nesta pesquisa qualitativa. As questões norteadoras são: 1) O que há de letramento crítico na WQ usada?; 2) De que forma a WQ utilizada promove o letramento crítico?; 3) Qual é o papel do professor de língua adicional no uso das WQ A London Tour?; 4) Qual poderá ser o papel do professor de língua adicional que usa WQ com elementos de letramento crítico? Refletindo sobre as questões, procuramos ouvir as histórias dos participantes e junto com eles atribuir sentidos, ou seja, nos relatos dos tripulantes sobre o uso da WQ, buscamos compreender como as WQs são e como podemos usá-las para desenvolver a consciência crítica dos alunos.

Palavras-chave: WebQuest. Pesquisa narrativa. Línguas adicionais. Letramento crítico.

Abstract

The aim of this article is to foster a discussion about using WebQuest (WB) to teach an Additional Language (A London Tour, in English), based on two participants' (crew members) accounts that worked with it. The theoretical underpinning includes: the teaching of Additional Language and the Technologies (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; IFA, 2006; KENSKI, 2007), the Critical Literacy perspective (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), the discussion of WebQuest tool (SÁNCHEZ, 2009; ABAR & BARBOSA, 2008; DODGE, 1995; 1998) and the discussion of the concept of motivation (DÖRNYEI, 2001). The Narrative Inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2004; 2011) is the methodology used in this qualitative research. The research questions are: 1) What is there about critical literacy in the WQ used? 2) How did the WQ used promote critical literacy? 3) What is the role of the additional language teacher in the use of WQ A London Tour? 4) What could be the role of the additional language teacher who uses WQ with elements of critical literacy? Reflecting about these questions, we listened to the stories of two member crews and together with them we made meanings on the crew members' accounts of their use of WQ, we tried to understand how the WQ are and how we can use them to develop the students' critical conscience.

Keywords: WebQuest. Narrative research. Additional language. Critical literacy.

¹ Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

² Doutor em Linguística Aplicada pela PUC-SP; ministra aulas em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. É líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET-PPGLL-UFAL).

Introdução

Neste artigo, queremos fomentar uma discussão sobre o uso da Webquest para ensino de línguas adicionais, mais especificamente para o ensino de língua inglesa. Trazemos a discussão sobre o ensino das Línguas Estrangeiras na atualidade ao considerar as recentes mudanças que vêm acontecendo em nossa sociedade e a urgente necessidade de reformulação das práticas educacionais para um ensino de línguas com uso de tecnologias. Discutimos também sobre a perspectiva do Letramento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) que sugere um trabalho voltado para uma educação que valorize a criticidade e postura agentiva dos alunos. Propomos, portanto, no trabalho com uma ferramenta como a WQ, uma oportunidade de despertarmos nossos alunos para uma consciência crítica. Feita a discussão teórica, apresentamos, em seguida, uma discussão sobre a ferramenta WQ conforme discutem alguns autores (SÁNCHEZ, 2009; ABAR; BARBOSA, 2008; DODGE, 1995). Ao final desta seção, discorreremos sobre a motivação (DÖRNYEI, 2001). Os dados foram coletados em uma turma de inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, na ocasião em que foram ofertadas cinco oficinas sobre o uso de WebQuest para ensino de línguas adicionais, no segundo semestre de 2011. Para compor este artigo, fizemos um recorte dos dados e nos debruçamos sobre dois relatos³ dos tripulantes⁴ de inglês para a interpretação dos dados: *Maria e Bruna*⁵.

Fundamentação teórica

A quilha do barco: conhecendo a base teórica

Apresentamos a peça que oferece estabilidade ao barco: a quilha, que se estende da proa (parte frontal do barco) à popa (parte traseira do barco). Tal metáfora veio a calhar na visão que temos a respeito da teoria na pesquisa qualitativa que realizamos. Na teoria encontramos uma razoável “estabilidade” para uma melhor compreensão de todo o percurso da pesquisa: as leituras, a coleta dos dados, os momentos com os participantes, a leitura para a análise dos dados. Os temas para desenvolver a teoria a partir de todo o processo vivenciado serão discutidos a partir de agora.

³ Os relatos representam as experiências que os alunos registraram após uma oficina sobre o uso de WQ no ensino de língua inglesa.

⁴ Esta é a metáfora que utilizamos para nos referirmos aos participantes da pesquisa.

⁵ Os nomes são fictícios para se preservar a identidade dos participantes.

Ensino de língua adicional e as tecnologias

Ao longo da sua formação, professores de línguas adicionais, no caso desta pesquisa, de inglês e espanhol, têm sido desafiados ao lidarem com a complexidade de situações impostas pelos contextos em que atuam. É o que demonstram pesquisas no campo da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; CELANI, 2003; IFA, 2006).

Pensando a tecnologia como um ingrediente a mais nos distintos contextos em que esses docentes possam atuar, entendemos que a mediação do computador propicia aos alunos oportunidades de interação comunicativa, de reflexão sobre o uso da língua(gem) no mundo contemporâneo e do processo de aprendizagem a partir da construção de conhecimento colaborativo.

Um dos primeiros recursos tecnológicos usados na aprendizagem de línguas adicionais foi o CALL (Computer Assisted Language Learning), que em português significa aprendizagem de língua mediada pelo computador. Muitos pesquisadores da área de LA têm se interessado em estudar a CALL. Leffa (2006) descreve o computador como um instrumento versátil e de grande importância para a educação. Daí a necessidade de ser mais e melhor explorado em contextos educativos.

Acrescentando ao que descreve Leffa (2006) sobre o papel do computador na educação, consideramos relevante tecer considerações acerca da relação tecnologia e educação. Sobre isso, Kenski (2007) vê nessa relação uma “socialização da inovação” (p. 43) e que, para ser assumida e utilizada, ela precisa ser ensinada. Mas apenas saber usar a tecnologia não é garantia de aprendizagem.

Ainda assim, Kenski afirma (2007, p. 105): “A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada”. Esse é o primeiro ponto que vale ressaltar no que diz respeito ao papel do professor em uma perspectiva digital. Vemos que o problema para um professor hoje não está na dificuldade em dominar as tecnologias da informação e comunicação (TICs), e, sim, em encontrar formas produtivas e viáveis de integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem. E acreditamos que um bom começo para iniciar essa integração é partilhando seu fazer pedagógico (PONTES, 2004 apud KENSKI, 2007, p. 104):

O professor, em suma, tem de ser um explorador capaz de perceber o que lhe pode interessar [...] tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender. Desse modo, aproxima-se dos seus alunos. Deixa de ser a autoridade incontestada do saber para passar a ser, muitas vezes, aquele que menos sabe (o que está longe de constituir uma modificação do seu papel profissional).

Uma ação partilhada e novas experiências pedagógicas com as TICs, como foram mencionadas anteriormente, podem ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem. Isso corrobora a ideia de uma atividade com a WQ desenvolvida por um docente. A WQ guia o aluno no uso da informação e favorece o trabalho em equipe, promovendo aprendizagem cooperativa.

Além da aprendizagem cooperativa com o auxílio da tecnologia, trazemos as ideias de Ifa (2006), que retrata um trabalho de formação de professores com foco na conscientização sobre o papel político-profissional e que essa conscientização deve ser “embasada em um compromisso político que tenha como meta formar cidadãos críticos para uma sociedade mais justa e que está em processo de digitalização” (p. 6). Isso quer dizer que apenas saber manusear o computador e se utilizar de meios e ferramentas da *web* para dar aulas de língua adicional não é suficiente. É preciso antes de tudo formar professores comprometidos em formar cidadãos críticos que questionem e intervenham, quando necessário, na realidade que os cerca.

Diante da multiplicidade e diversidade de uma sala de aula, podemos pensar que o Ensino de Língua Adicional, segundo Menezes de Souza (2011), nunca foi o de transmitir conhecimento, mas ensinar maneiras novas de buscar conhecimento. “Então nós não somos mais donos do conhecimento, nós somos as pessoas que vão ensinar para outras como buscar conhecimentos diferentes para seus interesses, para suas necessidades” (p. 289). Esse entendimento do autor sobre o papel do professor hoje define bem a percepção que temos sobre a ferramenta WQ. A nosso ver, acreditamos que o professor que opta por usar uma WQ em suas aulas está declarando que deseja partilhar com seus alunos novas formas de buscar o conhecimento, além de promover um caráter investigativo em seus alunos. É aqui que encontramos a resposta para o questionamento feito no item anterior: O que há de instigante na relação ensino de línguas adicionais e tecnologia? Por meio da língua adicional, temos a oportunidade de ser co-construtores com nossos alunos, ao motivá-los a buscarem informações para a construção de conhecimentos de forma diferenciada. A tecnologia pode ser a porta de entrada. A fim de promovermos isso para os alunos, por que não navegarmos por mares pouco navegados, como o Letramento Crítico?

Letramento crítico: aprender para transformar

O letramento enquanto prática educacional visa ao aprendizado da linguagem escrita (SOARES, 2006), enquanto que para Cervetti et al. (2001), a perspectiva do Letramento Crítico (LC) se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência

crítica seu principal objetivo. Acreditamos que as reflexões e discussões sobre o LC precisam não apenas trabalhar os aspectos linguísticos, mas fazer com que os alunos percebam que os textos produzidos (orais ou escritos) são sempre parciais, tendenciosos e nunca neutros. Todo texto beneficia alguns e ignora outros, isto é, privilegia uns em detrimento de outros.

Que tal agora desvendarmos o que há de tão encantador na WebQuest? Vejamos no item a seguir.

WebQuest: a descoberta de uma nova possibilidade para as aulas de língua adicional

Bernie Dodge⁶, em 1995, criou um quadro descritivo do uso de Internet para fins educativos, e a proposta foi batizada de *WebQuest*. “Web” significa rede e se refere à World Wide Web (WWW), um dos componentes da Internet. “Quest” quer dizer pesquisa, exploração ou busca.

Uma característica que permite identificar rapidamente uma WebQuest e diferenciá-la de outras estratégias didáticas é a sua estrutura. Essa ferramenta se concretiza sempre em um documento para os alunos, normalmente acessível através da web, dividido em seções como introdução, descrição da tarefa, do processo para levá-la a cabo e de como será avaliada e uma espécie de conclusão. Quando se quer dividi-la com outros professores, por exemplo, publicando-a pela Internet, também se elabora um guia didático para os colegas, com algumas indicações sobre os objetivos curriculares, uma temporalização, os meios necessários e os conselhos úteis para sua aplicação.

Normalmente uma WebQuest se estrutura em páginas web (documentos HTML) acessíveis aos alunos e a qualquer pessoa através da Internet. É bom dividir com outros profissionais do ensino os materiais que produzimos para nossos alunos. A enorme comunidade de docentes que utiliza a rede se enriquece com ideias, propostas, atividades, e todos esses materiais contribuem para nosso próprio desenvolvimento profissional. Deste modo, os alunos podem acessar a WebQuest de qualquer lugar com conexão. As páginas oferecidas por Bernie Dodge para facilitar o trabalho de criação da WebQuest estão formadas por uma série de documentos organizados em *frames*, para uma navegação fácil e cômoda. Discutiremos, a seguir, um tema que se mostrou recorrente nos dados: a motivação.

⁶ Docente de Tecnologia Educacional da San Diego State University (SDSU).

Motivação

Os estudos sobre a motivação na aprendizagem de língua adicional têm origem nos trabalhos de um grupo de pesquisadores canadenses liderados por Robert Gardner. Eles chamaram a atenção para um importante processo de ensino/aprendizagem em língua adicional, ao proporem uma distinção entre motivação com orientação integrativa, que seria aquela advinda do desejo de se integrar à comunidade da língua a ser aprendida, e a motivação com orientação instrumental, que teria em sua base motivos práticos, por exemplo, para conseguir uma promoção no trabalho.

A teoria da autodeterminação de Brown (1994) sugere que ambientes tradicionais escolares privilegiam prêmios (motivos extrínsecos), ao invés de estimularem a criatividade e a satisfação dos desejos pelo conhecimento e a exploração (motivos intrínsecos). Implícita neste pensamento, está a noção de que é desejável o estímulo ao desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa para ele. Além do incentivo ao desenvolvimento da motivação intrínseca, a teoria da autodeterminação defende o estímulo à autonomia do aluno para aumentar sua motivação (DÖRNYEI, 1998).

Apresentada a base teórica da pesquisa, detalhamos, a seguir, o contexto em que a oficina foi ministrada e como os dados foram coletados.

Contexto de pesquisa e procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada no curso de Letras Licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, durante o segundo semestre de 2011. A escolha das turmas⁷ se deu através de oficinas sobre WQ ofertadas pelos pesquisadores a convite dos professores das seguintes disciplinas eletivas: Novas Tecnologias e Ensino de Língua Espanhola (NTELE), Novas Tecnologias e Ensino de Língua Inglesa (NTELI). A turma NTELE era do período noturno, com a participação de 12 alunos; a turma NTELI era do período vespertino e possuía 16 alunos.

Inseridos nesse contexto, o primeiro instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o questionário da oficina, que continha perguntas subjetivas relacionadas ao dia a dia dos alunos no uso da internet. Consideramos isso necessário pelo fato de que o manuseio de uma WQ requer conhecimentos prévios de ferramentas da web, além de uma série de recursos. Na primeira tentativa para interpretar os dados, reunimos os questionários das oficinas (16 dos

⁷ É importante salientar que a pesquisa foi realizada nas duas turmas, NTELI e NTELE, mas, pelo escopo deste artigo, optamos dar ênfase à turma de língua inglesa.

tripulantes de inglês e 12 dos tripulantes de espanhol). Foi nesse momento que definimos a nomenclatura das turmas. Dividimo-las em NTELI – para os de inglês – e NTELE – para os de espanhol. Montamos os questionários em uma única folha, um abaixo do outro, para ter um panorama geral dos possíveis pontos em comum ou em contraste. A princípio, essa arrumação dos questionários revelou alguns pontos da relação dos tripulantes com a internet. Observamos que o espaço virtual utilizado por eles tem como foco o entretenimento. Ao serem questionados sobre o que faziam quando estavam navegando na internet, os participantes destacaram as redes sociais (*Orkut, Facebook, Twitter, msn*), os blogs e vídeos relacionados ou não com a língua estrangeira que cursavam. Alguns tripulantes de língua inglesa tinham os jogos eletrônicos como o centro de acesso à internet. E o último caso, que foi mínimo nas respostas, pela necessidade ou solicitação de alguma atividade acadêmica, é que todos acessavam para realizarem pesquisa.

Essa primeira tentativa de interpretação dos dados ainda não nos levou às questões norteadoras. Então, em uma segunda tentativa, além dos questionários da oficina, os alunos escreveram relatos sobre a WQ. Dos alunos de inglês, 14 resolvem WQs em inglês, mas escolhemos dois que participam da WQ denominada *A London Tour*, e em seguida fazem seus relatos escritos sobre ela. No presente artigo, porém, destacamos apenas duas tripulantes da turma de língua inglesa.

Assim como nos questionários, nos relatos buscamos os pontos em comum e em contraste entre o que informaram os alunos de ambas as turmas, e notamos que havia mais pontos em comum, como a questão da motivação e as temáticas para as WQs. A cada relato, os tripulantes demonstraram características próprias com relação ao que afirmaram. Foi seguindo essas características que nossas interpretações se iniciaram efetivamente, relacionando às direções interpretativas da PN, mencionadas pelos autores Clandinin e Connelly (2011). Para os autores, o conjunto de termos, como pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade) e lugar (situação), cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, levando ao que eles designam como as quatro direções de qualquer investigação, sendo a primeira delas a introspectiva, que diz respeito às condições internas (sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais) e a segunda a extrospectiva, que seria o oposto de introspecção, refere-se ao meio, em como é o olhar do sujeito sobre como o outro o vê, em outras palavras, o eu interior no social. A terceira direção é a retrospectiva, em que há um olhar para o passado. E a quarta direção é a prospectiva, uma projeção do futuro. Veremos a seguir como se deram as interpretações, seguindo essas direções interpretativas.

Interpretação dos dados

Observamos nos relatos de *Maria e Bruna* uma preocupação com o tema das WQs. Dentre as opções sugeridas pelo professor da disciplina, a escolha dos tripulantes pela WQ que responderiam como atividade se relacionava com assuntos com que mais tinham afinidade ou que lhes despertavam algum interesse. Um segundo ponto recorrente nos relatórios é a questão da motivação. Se o tema da WQ não atende ao interesse do aluno, logo ele não terá motivação para continuar a responder determinada WQ. Diante desses aspectos observados, trazemos aqui os tripulantes focais da turma NTELI e suas experiências com essa ferramenta. Descrevemos, a partir de então, como interpretamos os relatos das tripulantes *Maria e Bruna*.

Maria: a tripulante imaginativa

Maria é a tripulante que deixa muito clara sua opinião acerca da WQ. Ela inicia seu relatório fazendo um breve histórico sobre a ferramenta, definindo-a e descrevendo seu aspecto estrutural. Para sua análise, escolheu a WQ que tem por título *A London Tour*⁸, justificando que a escolha é resultado do contato que teve com esta WQ durante a oficina e por ser um tema do seu interesse. O adjetivo que utilizamos para descrever Maria, *a tripulante imaginativa*, se baseia no que ela escreveu ao longo de suas análises que mais nos chamou a atenção: “Imaginar talvez tenha sido a melhor parte de toda a webquest. A possibilidade de viajar e conhecer outro local sem sair do lugar é fantástica”.

Acreditamos que essa sensação de Maria ilustra o que Clandinin e Connelly (1994) afirmam sobre a noção de interação de Dewey, relacionada pelos dois primeiros autores entre as quatro direções de qualquer investigação. A primeira direção é o que eles nomeiam *introspectivo*, que diz respeito às condições internas de um indivíduo. Para a tripulante, o desafio de resolver a WQ foi além de suas expectativas, pois seus sentimentos vieram à tona, como o da “possibilidade de viajar sem sair do lugar”. E pensamos: “Por que não instigar em nossos alunos algo tão simples como a imaginação?” É nesses momentos que damos “voz” a eles. Que deixamos de assumir o papel central na relação professor/aluno. Isso faz recordar as bem ditas palavras de Alves (2000, p. 67) “O corpo é a Palavra que se fez carne: um ser leve que voa por espaços distantes, por vezes mundos que não existem, pelo poder do pensamento. Pensar é voar. Voar com o pensamento é sonhar”. Alves afirma que é nisso que a psicanálise acredita. Nós também. Ainda assim, Maria menciona acerca da temática da WQ:

⁸ Link da WebQuest respondida e analisada pela aluna Maria:
<http://www.zunal.com/webquest.php?w=7657>.

Escolher um tema que seja interessante para os estudantes e que, ao mesmo tempo, contemple o assunto a ser trabalhado em sala de aula pode ser uma tarefa um tanto árdua. O tema a ser escolhido deve ser de interesse dos estudantes, deixando a exploração da gramática em segundo plano, não o contrário. É comum vermos atividades que são elaboradas com o intuito de explicação e aplicação de regras e estruturas gramaticais, o que acaba por empobrecer a discussão do tema escolhido.

Da mesma forma que Maria trata a questão de temas, que eles são relevantes para despertar o interesse do aluno, o letramento crítico pode ser uma proposta inovadora para aulas de línguas adicionais, pois, segundo Cervetti et al. (2001), o Letramento Crítico entende a construção de sentido como processo, e significados são construídos durante a leitura levando em conta o contexto social, histórico e as relações de poder existentes. Diferente da visão tradicional de leitura, os significados não estão no texto, e nosso objetivo não é extrair o único significado do texto. Pelo contrário, o significado é construído porque é um processo de conhecer o mundo e poder transformá-lo.

Voltando ao texto de *Maria*, outras direções que vemos tomar seu relato é para o que Clandinin e Connelly (1994) chamam de *retrospectivo* e *prospectivo*, se referindo à temporalidade. Primeiramente, ela faz uma projeção do futuro, seria a prospecção, sobre aquilo que poderia ser um problema para os estudantes de línguas no uso de WQs.

[...] uma das dificuldades a serem enfrentadas no uso de webquests é a possível resistência por parte dos estudantes, pois a webquest pode ser vista como uma extensão da sala de aula, levando o estudante a pensar que ele está fazendo mais uma tarefa de casa.

Acreditamos que é preciso deixar o aluno enfrentar tal situação. Fazê-lo descobrir por si mesmo que a WQ pode ser uma possibilidade de descobrir novas coisas, novas habilidades, pois, ao contrário, será de fato “mais uma tarefa de casa”. *Maria* demonstra em seu relato um movimento contínuo no que diz respeito à questão dos temas para a WQ quando afirma:

Se a webquest é uma ferramenta utilizada para que os estudantes continuem seus estudos num ambiente diferente do de sala de aula, creio que a webquest a ser aplicada deve conter essa ideia. Ela deve não tratar apenas de assuntos diretamente relacionados à sala de aula, mas deve abordar assuntos que façam parte da vida dos estudantes fora do ambiente convencional de estudo [...]. Quando o assunto dado não é conectado à realidade que vivemos e aos nossos interesses, você pode estar no 6º ano do ensino fundamental ou no 3º ano da faculdade, ele não será absorvido nem aproveitado.

Conforme ela afirma no trecho acima, de fato a WQ deve conter mesmo essa ideia de que os estudantes farão coisas diferentes do que já fazem no ambiente escolar. O diferencial está em pensar na WQ com assuntos que façam parte da realidade dos nossos alunos. É

mostrar o novo, aproximando daquilo que já é bem conhecido deles. A língua adicional e a ferramenta WQ podem ser fortes aliados na busca pela melhoria da qualidade de nossas aulas. Conheçamos nossa próxima tripulante: Bruna, a desmotivada.

Bruna: a tripulante desmotivada

Bruna realizou seu relato escrito em conjunto com outra tripulante, Camila. A escolha delas foi pela WQ *A London Tour*. Elas afirmaram que o primeiro fator que lhes chamou a atenção foi “a organização das tarefas”, e que isso já é por si só um fator positivo, visto que os alunos fariam a WQ fora do ambiente escolar, sem o professor presente, mas essa organização das tarefas os ajudaria a não se sentirem perdidos enquanto estivessem realizando a atividade, e assim alcançarem o objetivo proposto pelo professor.

O que mais nos instigou em todo o relato é que elas mencionam que a WQ é uma atividade motivadora, principalmente na parte da introdução:

Na primeira seção (Title), são expostos os objetivos a serem alcançados com a webquest [...] os alunos saberem qual o objetivo que pretende ser alcançado com a atividade auxilia em manter os alunos motivados a prosseguir com a tarefa [...] Claro, esse é um fator que irá variar de aluno para aluno.

É neste ponto da motivação que queremos focar, mas antes vale fazer a ressalva de que alguns relatos escritos da turma NTELI tiveram interferências do professor da disciplina. Ele marcava alguns trechos do relato e fazia questionamentos. E na parte do relato delas ele marcou exatamente quando afirmam: “em manter os alunos motivados”. Então, ele pergunta: “Conte-me sobre vocês. Ficaram motivadas?” E aí, a nossa surpresa; apenas Bruna deu a resposta ao professor: “Falando por mim, eu não me senti muito motivada para fazer a webquest.” Ficamos a refletir sobre o porquê de Bruna afirmar que toda a organização daquela WQ parecia estar de uma forma que atrairia a atenção dos alunos, os motivaria, mas não a motivou. Porém, a resposta para nossa inquietação viria algumas linhas depois, no comentário da estudante, quando observamos duas das quatro direções interpretativas da PN: Retrospectivo e Introspectivo.

Por retrospectivo entende-se que há uma referência à temporalidade. Conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011), percebemos que Bruna fez uma volta ao passado, retomando uma situação vivida, expressando sentimento de satisfação em relação a uma determinada atividade de que participou na graduação, reconhecendo a motivação naquela circunstância. Identificamos a segunda direção interpretativa: introspectivo. Vejamos o trecho do relato que abarca as duas direções citadas.

Eu lembro que quando eu estudei Intro1 com a professora Helena⁹ ela fez algumas atividades parecidas. Na época eu até fiz animada, por conta das discussões que vinham posteriormente em sala. Penso que se a atividade pedir apenas um resultado final a ser entregue, ela motiva menos. Quando o aluno sabe que terá que participar da discussão em sala ele se sente mais motivado a fazer isso porque não quer ficar totalmente por fora do que está acontecendo na aula. Pelo menos é assim comigo.

Bruna relembra que sua professora da graduação da disciplina Introdução à Língua Inglesa 1 fez uma atividade com características semelhantes às que observou na WQ em que teve participação. Para ela, o interessante estava nas discussões promovidas pela docente, e isso gerava nela a motivação para resolver a atividade. Se fosse uma tarefa que tivesse como objetivo apenas obter uma nota para ser promovida na disciplina, não haveria motivação. Entendemos que a questão da motivação é um fator muito subjetivo, e que cada indivíduo busca algo de acordo com suas necessidades. Porém, isso se torna mais complexo quando entramos em um contexto como o desta pesquisa. Várias foram as motivações que levaram os tripulantes a escolherem o curso de Letras e a língua inglesa para sua formação. De acordo com Vygotsky (1993), o professor é quem direciona a construção da motivação, e é a força motriz que fará os alunos buscarem sempre mais o conhecimento.

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993, p. 102).

A motivação, no caso pela língua inglesa, deve ser estimulada nos alunos, e por eles assimilada de maneira eficaz, para que sejam inclusos socialmente e estejam aptos para atuar na competitiva sociedade globalizada.

Bem no início de seu relato, Bruna respondeu ao professor da disciplina NTELI: “Falando por mim, eu não me senti muito motivada para fazer a webquest”. Esta declaração culminou em nossa escolha para o adjetivo usado para ela: “Bruna, a tripulante desmotivada”. Refletimos, então: como motivar através da WQ?

Ajustando as velas para chegar ao destino: letramento crítico em A London Tour

No Processo de *A London Tour*, os alunos têm que seguir “as instruções” para a organização do trabalho e da viagem. Então, pensamos em uma proposta interessante a ser

⁹ Helena é o nome fictício que usamos para referir a professora da disciplina Introdução à Língua Inglesa 1, da graduação de Letras da UFAL, citada pela tripulante Bruna.

inserida nesta parte da WQ. Ao invés de seguir “instruções”, o aluno se guiaria por questionamentos. Por exemplo:

- a) Avalie os links apresentados na parte dos *Recursos*.
- b) Como os links podem ajudá-lo ao longo do *Processo*?
- c) De que forma esta atividade desafia o seu pensamento?
- d) É possível tirar proveito dessa atividade para promover mobilidade na sua vida? Se não, por quê?

Acreditamos que, dessa forma, estaríamos validando a pesquisa dos alunos. Caberia ao professor negociar com os alunos a melhor forma para responder aos questionamentos, a depender do nível da turma em relação à língua adicional. Se as respostas seriam em inglês ou em português, com o acompanhamento do professor. Entendemos que esse pode ser um grande passo em direção a uma WQ baseada no letramento crítico; questionando aquilo que é proposto, nossos alunos poderão reconhecer que os textos que nos rodeiam no cotidiano, seja qual for o gênero discursivo, podem ter diferentes leituras e interpretações. E essa é a riqueza de se trabalhar com o letramento crítico, porque temos a oportunidade de dar voz aos alunos, despertando o seu senso crítico e valorizando a construção social dos significados, com objetivos definidos baseados no interesse do escritor. Textos nunca são neutros.

Ancorando o barco provisoriamente: algumas considerações

Ao longo de nossas interpretações, observamos que a WQ se mostrou uma novidade como ferramenta na *web* para os tripulantes de NTELI e que a questão do tema da WQ pareceu ser um ponto relevante para que os objetivos fossem alcançados, conforme observado nos relatos dos participantes. Acompanhando esse ponto, notamos que a motivação parece ter uma relação estreita com a temática abordada na WQ, ou seja, o tema poderia influenciar na motivação dos alunos para resolver ou não a WQ.

Acreditamos na contribuição da WQ *A London Tour* no que se refere ao aspecto linguístico para os tripulantes de língua inglesa. Os itens avaliados nesta WQ, na parte da Avaliação, valorizam as habilidades de escrita e pronúncia dos tripulantes. E se há motivação pelo tema estudado, pensamos que pode haver uma chance de aprendizagem maior e com mais qualidade.

A partir daqui, vemos que *A London Tour* pode oferecer um algo mais no que diz respeito à formação crítica desses alunos. Por isso, sentimos a necessidade de usar essas WQs com enfoque no LC. A proposta foi lançada, mas é preciso que através de novas pesquisas se alcancem resultados satisfatórios. Concordamos que experimentar a WQ, fundamentada no

LC, pode ser o começo de grandes desafios. Pensar em temas que despertem o senso crítico de nossos alunos de línguas adicionais em uma sociedade que constantemente se constrói pelas (novas) tecnologias.

Queremos dizer ainda a você, passageiro, que o barco está ancorado, mas nada impede que possamos anunciar que o barco seguirá viagem, em breve, rumo a novos mares do conhecimento, e você é convidado a ser um passageiro especial nessa viagem.

Referências

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. *WebQuest: um desafio para o professor!* São Paulo: Avercamp, 2008.

ALFORD, J. Learning language and critical literacy: adolescent ESL students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. *Revista Letras*, n. 2, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 7-14, 1991.

ALMEIDA, J. *A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual*. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. p. 37.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP; TOMITCH (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em:
<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DIAS, N. A. A. *Histórias de Formação de professores de língua estrangeira em contexto de Tandem*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*. Cambridge, v. 31, p. 117-135, 1998.

IFA, S. *A Formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de Doutorado inédita. PUC-SP, 2006.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2006.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MORÁN, J. M. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Como utilizar a Internet na Educação. Disponível em:

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

SÁNCHEZ, A. T. *WebQuest: Aproximación práctica al uso de internet en el aula*. Sevilla, España: Eduforma, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 102.

WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1984.

ENSINO DE INGLÊS E LETRAMENTO CRÍTICO NA UNIVERSIDADE: FOCO NO PROJETO DE EXTENSÃO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO¹

Álex Marcondes da Silva²

Sérgio Ifa³

Resumo

Este artigo visa descrever e interpretar aulas de inglês do Projeto Casas de Cultura no Campus-Comunidades, que foram embasadas na perspectiva do letramento crítico e ministradas a alunos de escolas estaduais. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados foram diários, planos de aula e comentários de alunos. Os resultados apontam que as aulas sobre o tema Moda levaram os alunos a se expressarem melhor, a fazerem críticas e a perceberem os diversos pontos de vista sobre o tema abordado em sala de aula.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Letramento crítico. Pesquisa-ação. Ensino de inglês. Ensino Médio.

Abstract

This paper aims at describing and interpreting English classes of the Project *Casas de Cultura no Campus-Comunidades*. Based on the critical literacy approach, along with the action-research methodology, we have used authentic texts in the classroom for beginners so as to promote students' critical awareness towards Fashion, the topic selected. The results have shown that the thematic classes about Fashion favored the students so as to better express themselves, to make them produce sharp criticism and, last but not least, students could be aware of the different points of view related to the theme constructed in the classroom.

Keywords: Extension project. Critical literacy. Action research. English teaching. High school.

1 Introdução

A contemporaneidade está provocando mudanças expressivas e promovendo questionamentos sobre os conceitos ditos “antigos” em várias áreas. Embora seja explicitado em muitos discursos populares que vivemos períodos difíceis devido a essas influências tecnológicas, concordamos com Castells (2000), quando afirma que a tecnologia é uma marca da sociedade atual e que esta, por sua vez, precisa da tecnologia para ser entendida e representada. Concordamos também com Levy (2001) quando afirma que, embora estejamos recebendo uma inundação tecnológica que pode gerar um fluxo caótico de informações e confusão intelectual, estamos vivendo em uma época sem precedentes por conta das possibilidades propiciadas pelas tecnologias.

¹ Este artigo representa parte de uma pesquisa que foi selecionada por meio do Edital 006/2011 – ProEx/Propep@UFAL - PIBIP-AÇÃO (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa-Ação).

² Professor do Projeto Casas de Cultura no Campus e licenciando de Letras/Inglês na Universidade Federal de Alagoas; pesquisador PIBIP-AÇÃO (2011/2012).

³ Professor doutor da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras, líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET-UFAL), coordenador do Projeto Casas de Cultura no Campus e orientador do PIBIP-AÇÃO (2011/2012).

Por vivermos em um mundo tecnológico que nos insere em contextos cada vez mais amplos e heterogêneos, preocupa-nos entender de que forma a educação, mais especificamente o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pode contribuir para a formação de cidadãos para esta sociedade e a próxima. Adotamos a perspectiva do Letramento Crítico como embasamento teórico porque traz e exige novas formas de compreender o processo ensino-aprendizagem e a formação cidadã.

Este artigo tem como objetivo, portanto, mostrar de que forma articulamos essa perspectiva ao ensino de língua inglesa no Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus-Comunidades na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O projeto oferece aulas de inglês e espanhol para alunos do ensino médio de escolas públicas do entorno do campus da universidade. Objetivamos, portanto, provocar e contribuir com as discussões, relacionando letramento crítico e o ensino de língua inglesa.

2 Letramento: algumas revisões conceituais

O conceito de letramento vem se modificando ao longo dos anos. Há uma linha tênue entre os termos letramento e alfabetização. Ambos carregam a ideia da necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita. O que diferencia a alfabetização do letramento é que, enquanto aquela apenas leva em conta o aprendizado da leitura e da escrita, o letramento traz questões mais abrangentes. Soares (2002, p. 39) esclarece tal diferença:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado [...] é aquele que, além disso, usa socialmente a leitura e a escrita. [...] responde adequadamente às demandas da sociedade.

Entendemos, assim, que o cidadão letrado é aquele que possui e mobiliza os conhecimentos dos usos sociais da linguagem e ciente está do que e do por que usar tais conhecimentos nos contextos em que está inserido.

Desse modo, vemos que não há uma relação hierárquica entre letramento e alfabetização. São apenas focos diferentes a partir de um denominador comum: a aprendizagem da leitura e escrita.

O letramento crítico entende o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um “local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007, p. 6). O letramento crítico (doravante LC) pode ser um fator que promove práticas e ações que nos levam a entender melhor a sociedade na qual vivemos porque nos impulsiona a desenvolver uma visão crítica. De acordo com Lankshear e Knobel (1998, p. 8; tradução nossa):

Letramento crítico é um compromisso discursivo, uma forma de vida, um modo de existir no mundo. Desse modo, as práticas de letramento crítico são um apelo para teorizar o mundo e a língua(gem)/texto/inscrição/letramento em relação ao mundo: Desenvolver um entendimento do mundo social como um campo desigual, e se tornar consciente de como a língua(gem) e os usuários da língua(gem) estão comprometidos em criar, manter ou desafiar esse campo e as representações que o sustentam. O campo, certamente, não é estático, mas está sempre no processo de construção e reconstrução [...].

Pela característica de provocar questionamentos sobre como construímos significados sobre a vida, o mundo e outros temas, o LC se mostrou bastante interessante porque exigiu que nós abrissemos espaços para que os alunos pudessem veicular e (re)pensar suas visões sobre o mundo social e desigual (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998). O uso da língua inglesa ajudou a ver que há pessoas que fizeram uso da língua estrangeira para revelar outros pontos de vista sobre os temas trabalhados durante a coleta de dados da pesquisa.

Os alunos foram, portanto, convidados a refletir sobre o aprendizado da língua inglesa e sobre questões relacionadas aos temas tratados em aula. Tentamos, dessa forma, criar um ambiente propício para o questionamento, as críticas, os posicionamentos sobre as diferenças apresentadas e vividas, bem como sobre como essas diferenças são produzidas e veiculadas em diversos contextos por diferentes pessoas.

Ao conceber o ensino da língua inglesa por meio do letramento crítico, visamos provocar novos horizontes por meio do trabalho com a leitura de forma diferenciada da perspectiva tradicional, isto é, objetivamos ir além da decodificação (alfabetização) para promover a construção de significados situados, isto é, contextualizados.

Entendemos que trabalhar a leitura de um texto, seja oral, escrito, visual, entre outros, sob a perspectiva do LC, é propiciar espaços para questionamentos e reflexões para, se possível, contribuirmos para a formação de leitores críticos, que, segundo Menezes de Souza (2011), podem ser definidos como aqueles que leem se lendo, que têm a consciência dos significados e de como eles são construídos. Um leitor crítico, inserido contextualizadamente, por exemplo, pode se questionar: *Por que entendi assim? Por que acho isso? Que fatores sociais e/ou culturais me fazem pensar dessa maneira? Por quê?*

A partir desses questionamentos e outros, tem-se o intuito de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos (mais) críticos e ativos em sociedade ao fazê-los (1) compreender sua posição e/ou lugar que nela ocupam e (2) desenvolver valores e atitudes essenciais para o exercício da cidadania nas diversas inter-relações que se constroem na sociedade. Queremos contribuir para que os alunos consigam “estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar, criticamente, frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a

economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro” (BRASIL, 2011, p. 35).

3 Projeto Casas de Cultura no Campus-Comunidades (CCCC)

Em agosto de 2011, foi criado o projeto Casas de Cultura no Campus-Comunidades, doravante CCCC. Criado e coordenado pelo prof. Dr. Sérgio Ifa, o projeto visa contribuir com a formação cidadã dos alunos por meio do ensino das línguas inglesa e espanhola. Atualmente, o CCCC se destina exclusivamente às comunidades externas da universidade. Mais especificamente, priorizamos atender os alunos de escolas públicas que não têm condições financeiras de custear um curso de idiomas. No futuro, os adultos desempregados e/ou em situação de vulnerabilidade social serão também contemplados pelo CCCC.

O público-alvo do CCCC são os estudantes do ensino médio da rede pública de ensino do entorno da Universidade Federal de Alagoas. As escolas participantes são: Alfredo Gaspar, Benedita de Castro e Ouvídio Edgar. Tivemos, em 2012, um crescimento significativo: quatro turmas de inglês e duas de espanhol. Cada turma recebe 30 alunos, e as aulas acontecem nas salas de aulas do bloco da Faculdade de Letras da UFAL.

As aulas são ministradas por alunos do curso de letras que passam por uma rigorosa seleção. Esses alunos recebem orientações constantes, tanto para planejamento e direcionamento de suas aulas como para ampliação de perspectivas por meio das reflexões sobre as aulas, os papéis desempenhados e os encaminhamentos futuros.

4 Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação, devido ao seu caráter interacional e reflexivo que possibilita a resolução das situações problemáticas da investigação.

A pesquisa-ação, como o nome sugere, é a união das atividades de pesquisa com atividades de ação. É preciso entender aqui a *pesquisa* como o estudo feito a partir de observações, análises e propostas de um determinado objeto/local/situação e também entender que *ação* se refere às tentativas de modificação dessas realidades percebidas durante a pesquisa. De acordo com Kemmis e Mc Taggart (1988), a pesquisa-ação é caracterizada como espiral. Um ciclo de movimento entre pesquisas, ações e reflexões. Isto é, há, nesse ciclo, as seguintes etapas: o planejamento, a implementação, a descrição do que foi implementado e de como se desenvolveu e a avaliação desse processo. Se necessário, repetimos as ações do ciclo. Salientamos que a aprendizagem se dá em todas as etapas do ciclo. Mais importante é o valor

que se extrai dessa relação entre planejar-aplicar-descrever-avaliar, da qual valorizamos tanto a importância da prática como da teoria.

Assim, a pesquisa-ação procura estreitar, na nossa compreensão, os dois pólos: o teórico e o prático. Evidencia e provoca a busca pelas melhores possibilidades de se resolver os problemas identificados e pelas formas viáveis para conseguir solucioná-los, resultando em mudanças no contexto social pesquisado.

4.1 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 30 alunos⁴, entre 14 e 17 anos, das três escolas estaduais mencionadas. As aulas foram ministradas pelo professor Álex Marcondes da Silva, na época licenciando em Língua Inglesa (UFAL) e bolsista PIBIP-AÇÃO 2011/2012. A pesquisa foi realizada durante o período de agosto de 2011 a julho de 2012.

4.2 Instrumentos de coleta dos dados

O corpus que selecionamos para este artigo consiste na análise de dados coletados por meio de três instrumentos: dois planos de aula, três diários de aula e 30 comentários dos alunos. Descrevemos, abaixo, cada instrumento de coleta.

4.2.1 Planos de aula

Os temas escolhidos nas aulas de letramento crítico, do CCCC, são escolhidos por nós, professores, em conjunto com os alunos, a partir da observação e/ou do levantamento que fazemos sobre interesses, atividades de lazer etc. Os temas funcionam como espinha dorsal das aulas. A partir do tema escolhido pelos participantes, decidimos com quais gêneros textuais/discursivos trabalharemos. Em seguida, escolhemos os aspectos lexicais e gramaticais da língua inglesa como conteúdo linguístico a ser trabalhado. Os temas são geradores das discussões em sala de aula. Diante da grande quantidade de dados coletados e analisados, optamos por focar apenas um tema neste artigo. Nesse caso, o tema moda foi escolhido devido ao interesse dos alunos do ensino médio, entre 14 e 17 anos. A escolha do tema se deu por meio de diálogos entre professor e alunos, fora sala de aula, em uma conversa casual sobre roupas e estilos das pessoas se vestirem. Além do tema ser relevante para os alunos, o

⁴ Os nomes dados aos participantes da pesquisa, mencionados no presente artigo, são de caráter fictício.

rapport que o professor construiu com eles ajudou não apenas na definição do assunto como na condução das aulas.

Trabalhamos com textos autênticos, isto é, textos que são encontrados sem propósitos iniciais para ensino, tais como artigos de jornais, esquemas, fotos de publicidade, história em quadrinhos, músicas, receita, bula, propaganda, dentre outros. São, portanto, textos ausentes de adaptações gramaticais ou estilísticas, por exemplo. Fazemos uso dos textos orais ou escritos porque fazem parte do nosso dia a dia (estão próximos a nós) ou estão no mundo (sabemos que existem, mas não estão próximos a nós) e principalmente porque estamos ou somos rodeados por eles, quer sejam informais ou formais. Nossa experiência de trabalho com textos autênticos nos autoriza a afirmar que usá-los em sala de aula é fundamental porque é visível a maior expressão pessoal e a autonomia dos alunos. Bérard (1991 apud MARTINEZ, 2009, p. 67) afirma que “eles, os textos autênticos, estão mais próximos do uso linguístico real, sendo, portanto, capazes de suscitar conhecimentos e reflexão no aprendiz sobre as condições sociais e culturais de sua produção”.

Utilizamos quatro aulas com o tema, e o objetivo geral foi o de fazer com que os alunos pensassem e refletissem sobre a relação entre moda e sociedade, sobre o que é estar na moda e suas possíveis implicações no cotidiano. Como objetivos específicos da primeira aula, trabalhamos com a compreensão oral, e o texto escolhido foi a música *Fashion*, da cantora Lady Gaga. Enfocamos o trabalho com o conhecimento prévio, as estratégias de predição e identificação das informações específicas. Os objetivos da segunda aula se referiram ao conhecimento prévio sobre moda e sobre a cantora, porque trabalhamos com a letra da música como texto escrito e enfocamos, por exemplo, as estratégias de *skimming* e *scanning*.

4.2.2 Diários de aula

O diário de aula é um registro escrito que os professores do CCCC fazem das aulas ministradas. Nesse registro, além da descrição das aulas ministradas com o maior número de detalhes possível, é sugerido que os professores tentem problematizar e refletir sobre os acontecimentos da aula (favoráveis ou não, bons ou não). O processo de escrita faz com que os professores consigam geralmente perceber momentos da aula que deram certo ou não, procedimentos que poderiam ter sido diferentes e, assim, se questionarem sobre isso e sobre quais encaminhamentos dariam a situações futuras. Assim, podemos considerar o diário de aula como um instrumento poderoso na formação desses professores porque neles promove: (1) a reflexão sobre as atitudes dos alunos nas aulas e a compreensão delas, na medida do

possível, sob outro(s) prisma(s), bem como (2) o exercício da autorreflexão sobre as próprias atitudes durante seu processo de formação.

4.2.3 Comentários dos alunos

O último instrumento de coleta são os comentários dos alunos. Eles registraram, no final da última aula temática, os aspectos mais significativos do processo ensino/aprendizagem, quando responderam à pergunta: “*O que eu aprendi nessas aulas?*”. Como professores e pesquisadores, a experiência tem comprovado que os comentários oferecem informações valiosas porque atendem a um triplo objetivo: (1) reconhecimento dos alunos em relação ao que fixaram e aprenderam; (2) retroalimentação para os professores sobre objetivos alcançados (ou não) e (3) planejamento de futuras ações a partir das reflexões feitas.

5. Interpretação dos dados

A seguir, descrevemos e interpretamos os dados em três seções, com o objetivo de demonstrar o processo da pesquisa-ação deste estudo: a aula de compreensão oral, a de compreensão escrita e os comentários dos alunos.

5.1 Aula de compreensão oral

Ao confrontar plano de aula e diário do professor Álex, percebemos que o professor elaborou e ministrou a aula cuidadosamente. Levantou inicialmente o conhecimento de mundo dos alunos antes de colocar a música para tocar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental - PCN de LE - (BRASIL, 1998, p. 73), o conhecimento de mundo pode apoiar a aprendizagem de uma língua adicional ao motivar os alunos a falarem e escreverem sobre um determinado assunto e ao ajudar na reflexão em relação a outras culturas, hábitos etc. No excerto do diário do professor, datado de 14 de março de 2012, percebemos suas ações para ativar o conhecimento de mundo dos alunos:

[...] eu escrevi a palavra *song* no quadro e os alunos imediatamente falaram que era canção. *Very good!*, eu disse para eles. Disse para eles que eu trouxe uma canção e que gostaria que adivinhassem o tipo de música que eu tinha trazido. A maioria disse rock. Acho que isso reflete um pouco da imagem que eu passo para eles. Apesar de que uns alunos falaram brega e outros falaram pop. Disse aos alunos que eu revelaria a música posteriormente. E que eles teriam que adivinhar conforme a discussão ocorresse. Perguntei que elementos nós precisamos ter para fazer uma *song*. Os alunos saíram falando: Ritmo, harmonia, letra, sintonia e melodia [...].

Outra atividade planejada foi o trabalho das características de uma música. Ao fazer essa atividade, Álex entende que as atividades denominadas *warm-up* são de extrema importância para as aulas, pois elas tanto trazem o aluno para mais perto do tema da aula como também os ajudam em discussões posteriores.

A atividade consistia em fazer perguntas para os alunos para que eles fossem montando, com o professor, as principais características do texto autêntico trabalhado: o gênero música. Seu uso em sala de aula se justificou porque música faz parte do mundo em que vivemos. Segundo Celce-Murcia e Olshtain (2000, p. 125), o aprendiz deve ter a oportunidade de examinar textos que envolvam variados graus de planejamento, diversos níveis de formalidade, assim como diferentes números de participantes em sua construção.

Os alunos do professor Álex se expressaram em português ao elencar as características da música. Ele verteu ao inglês as palavras que os alunos precisavam, escrevendo-as no quadro. Em seguida, fez um trabalho de repetição em voz alta. Fez revisão ao pedir para os alunos soletrarem algumas das novas palavras expostas no quadro. Na descrição do trabalho com o áudio da música, encontra-se no diário (14 de março de 2012):

Os alunos tinham a música dividida em estrofes. Eles tinham que organizar a música enquanto a ouviam. Foi uma atividade em grupo de 6 pessoas. Toquei a música 3 vezes, pois alguns alunos tiveram dificuldades.

Planejamos a atividade de montar a letra da música de acordo com o áudio para experimentar outras formas de trabalho com músicas, além do tradicional preenchimento de lacunas. Pensamos em utilizar a estratégia de *scanning*, pois os alunos deveriam prestar atenção aos sons finais de uma estrofe e iniciais de outra. No momento de corrigir a atividade, trouxemos um *lyric vídeo* da música, que são vídeos em que só aparece a letra da música do artista. Trouxemo-lo para que os alunos corrigissem a música por eles mesmos para, mais uma vez, variar a forma de correção, promovendo uma interação entre os pares na correção ao descentralizarmos a forma de correção professor-alunos. Para a aula seguinte, pedimos para que todos os alunos trouxessem a letra da música impressa ou copiada no caderno. A letra da música seria fundamental para o bom andamento dessa aula.

5.2 Aula de compreensão escrita

O professor iniciou a aula propondo que os alunos fizessem previsões sobre quais palavras eles sabiam, em inglês, sobre o tema da música, e quais dessas palavras eles achavam que estariam na letra da música, trabalhando, assim, o conhecimento prévio dos alunos. Em

seguida, os alunos foram convidados a explicar o assunto da música, utilizando o conhecimento que possuíam de mundo, da língua inglesa e suas percepções.

Nessa relação aluno-texto-explicação, podemos perceber ações condizentes com a perspectiva do letramento crítico, conforme excerto do diário do professor datado de 19 de março de 2012:

Perguntei qual seria o motivo de alguém fazer uma letra dessas, com esse tema. As opiniões foram diversas. Uns alunos disseram que *foi para se mostrar [...]* outros disseram que *foi apenas para fazer propaganda das marcas [...]* Outros falaram que *poderia ser até um protesto sobre a moda.*

Podemos interpretar que o professor, por meio do questionamento, foi promovendo a troca de opiniões ao provocar mais questionamentos. Para isso, foram pensadas algumas perguntas que incitasse opiniões mais críticas dos alunos. Perguntas como: Para qual tipo de público a música foi produzida? Por quê? Qual o motivo que leva alguém a fazer uma música assim? Essa música faria sucesso na época de seus pais? Qual é a mensagem da música? Você concorda? Por quê (não)?

Com essas perguntas foi possível ampliar a discussão e caminhar entre diversos pontos sociais e discutir sobre eles. Os alunos puderam ampliar sua visão ao se depararem com novos pontos de vista trazidos por colegas de turma. Pudemos ainda perceber que os alunos começaram a expressar mais espontaneamente o que pensavam e a compartilhar com os colegas, que, por sua vez, puderam também concordar ou discordar (total ou parcialmente). O excerto abaixo ilustra a conversa descrita pelo professor, em seu diário datado de 19 de março de 2012:

Eu perguntei qual foi a mensagem da música para eles. Uns falaram que nada. A música não mostrou nada demais para eles. Uns falaram que não entenderam bem a pergunta. Eu fiz de novo a pergunta e tentei ser mais simples e, ao mesmo tempo, usar um outro exemplo de música. Uma que eles conheçam. Falei sobre a música “Ai se eu te pego”, Perguntei se a letra da música passava alguma mensagem para eles, se haviam alguma nova ideia, algo que comunicasse uma opinião sobre alguma coisa. Eles começaram a entender. Falaram sobre a música do Michel Teló, primeiramente, dizendo que a música não era boa, que não tinha mensagem nenhuma, que era uma música idiota, que as pessoas que ouviam também eram idiotas. Eu perguntei por que essas pessoas eram idiotas? O que elas faziam para serem chamadas de idiotas. Os alunos falaram da letra da música, da coreografia, mas não chegaram nesse ponto. Eu insisti e perguntei isso de novo, dizendo que não haviam respondido a minha pergunta. Novamente não responderam. Então eu perguntei como eles podem afirmar que alguém é idiota só por que ela ouve uma música? Nessa hora um aluno falou que também é complicado falar assim, pois você vai ouvir a música a todo momento que passa na tv, na rádio. E que a música está famosa no mundo todo e fazendo sucesso. Quer dizer que o mundo todo é idiota? Gostei desse questionamento! Achei bem legal isso, pois o aluno

que falou que tudo era idiota já mudou a feição, ficou meio pensativo. Isso mexeu com ele de algum modo.

O excerto acima mostra a versatilidade das perguntas com uma perspectiva de letramento crítico. Foi possível fazer perguntas para que os alunos refletissem sobre a noção do que é ser ignorante e também se uma pessoa é tola só por ouvir um tipo de música. A partir de uma pergunta, que questionava a mensagem da música da Lady Gaga, foi possível trazer outras situações sociais para a aula, abrindo-se, assim, um leque para outros caminhos, como questionar as mensagens das músicas brasileiras e refletir sobre a noção do que é inepto ou não para eles e por que eles acham que é desse modo. Apesar de muitos poderem afirmar que houve um aparente desvirtuamento do objetivo da aula, entendemos que demos vazão ao que os alunos quiseram expressar, e da forma como se expressaram, eles puderam discutir, conversar, negociar suas visões de mundo. Tentamos, na medida do possível, trazer a discussão para um contexto mais local e próximo da realidade deles: a discussão sobre o sucesso da música cantada por Michel Teló.

Os alunos acharam que quem ouve tal música é idiota, porém, não souberam verbalizar exatamente o porquê dessas opiniões. Quando foram questionados novamente, não souberam responder. Somente após uma pergunta reformulada, talvez mais bem elaborada, fez sentido para os alunos: “Alguém é idiota só porque ela ouve uma música?” Interpretamos essa questão como desencadeadora de uma autorreflexão similar a “Por que penso da forma que penso?” ou ainda “O que me faz pensar assim?”, duas questões que favorecem o trabalho com a perspectiva do LC. Ao fazer tal questionamento, o aluno nos incluiu como aqueles que são bombardeados pela música que toca incessantemente na rádio, e por sua letra não ter nenhuma mensagem importante nos torna também idiotas?, isto é, “Quer dizer que o mundo todo é idiota?”

Concordamos com Silva⁵ (2012), quando este pondera e provoca que o ensino via Letramento Crítico não se resume ao trabalho, em sala de aula, com apenas uma determinada habilidade comunicativa (compreensão e produção oral ou escrita) em um único momento da aula. Deve fazer parte das ações cotidianas do professor em qualquer momento apropriado para que questionamentos possam provocar reflexões e ações. Isto é, concebemos letramento crítico como característica do SER professor, o qual pode ser materializado em palavras,

⁵ O professor Roberto Bezerra da Silva lançou a provocação/o questionamento no encontro anual do grupo de pesquisa Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras, realizado na USP, durante o IV Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts, entre três e cinco de setembro de 2012.

ações, gestos, por exemplo, em situações de ensino e de aprendizagem. Entendemos, portanto, como algo imprescindível a ser trabalhado na formação profissional de professores, bem como no desenvolvimento da cidadania de todos, ao promover espaços e provocações para construção, negociação de opiniões, visões (mais) críticas e abertas sobre os temas trabalhados em sala. Dito isso, interpretamos as ações do professor Álex na sala, ao trazer a discussão para a sala sobre uma realidade local (a música de Michel Teló, tocada e conhecida globalmente), como possíveis e condizentes dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Letramento Crítico. Opomo-nos, portanto, à visão de alguns professores que preferem enxergar a aula como carente de precisão e foco porque o objetivo foi parcialmente cumprido pelo desvio de foco na condução da discussão sobre o tema. No entanto, queremos salientar que não interpretamos como deslocamento do objetivo da aula. Pelo contrário, as ações foram condizentes com a proposta do letramento crítico, cujo foco está na postura do professor, que a qualquer momento da aula pode provocar questionamentos a fim de ampliar a visão dos alunos sobre o tema em questão. Letramento Crítico é, portanto, na nossa concepção, uma característica do ser professor e não um atributo ou uma ferramenta que se usa exclusivamente para ensinar determinados assuntos, habilidades comunicativas ou aspectos linguístico-discursivos, por exemplo.

Acreditamos que o professor Álex conseguiu atingir seu objetivo porque, pelo simples gesto de indagação estampado no rosto de um dos alunos, demonstrou um importante aspecto da abordagem do Letramento Crítico: o de parar para pensar e considerar sobre a questão a respeito da qual estavam conversando.

Mostrar que existem diversos pontos de vista sobre um determinado tema é uma das propostas do letramento crítico. A partir da aula de inglês, os alunos puderam trocar informações e negociar as visões. Nós do CCCC, procuramos, durante as aulas, questionar quem fala, de onde fala, por que fala da forma que fala, com quem fala, por exemplo, com o objetivo de provocar reflexões e (re)considerações nos pensamentos e ações.

5.3 Comentários dos alunos

Depois de todos esses questionamentos, houve uma última atividade com os alunos. Álex dividiu a sala em dois grupos. Um grupo defendeu que a moda é um bem para sociedade, enquanto o outro grupo defendeu que é um mal. Para esse debate, o professor inverteu os papéis dos alunos, isto é, quem, durante as duas conversas anteriores, tinha uma visão favorável da moda, nesta atividade defenderia os pontos desfavoráveis, e vice-versa. Após esse debate, os alunos registraram suas impressões, algumas delas analisadas abaixo:

Hoje a aula me ensinou os dois lados da moda. O bom e o ruim. Aprendi que discutir um assunto nos faz aprender a ver melhor as coisas.

Tivemos muito o que aprender. Principalmente a entender a opinião do outro.

Aprendi algumas palavras novas sobre roupa em inglês. Aprendi a falar sobre moda também. Discutir melhor o tema.

Opiniões diferentes, muito diferentes e postas pra fora. E no fim respeitadas.

(Excertos dos comentários dos alunos sobre a aula do dia 19 de março de 2012).

Os comentários dos alunos revelam, na nossa visão, que o objetivo da aula foi atingido porque provocamos uma possível ampliação da visão sobre o tema Moda. Os alunos conseguiram perceber que há mais de uma visão, exigindo, portanto, ouvir, entender a visão do outro e a respeitá-la. Como afirmam Cervetti, Pardalles e Damico (2001):

[...] todo texto apresenta representações da realidade, moldadas ideologicamente pelas práticas sociais e que o leitor deve conscientizar-se das representações embutidas nos textos para aprender a posicionar-se e situar-se em relação a eles.

O primeiro comentário nos torna mais conscientes de que o trabalho precisa ser continuado e revisado, porque o depoimento “a aula me ensinou os dois lados da moda” ainda sinaliza para uma visão dicotômica entre o lado bom e o ruim. Sabemos que propiciar diferentes visões faz parte de um processo, pois, ao refletirmos sobre nosso planejamento e nossas ações em sala de aula, questionamos a forma como elaboramos e planejamos a aula: um debate final com duas possíveis visões apenas, levando os alunos a pensarem, infelizmente, que há apenas duas visões. Exatamente o que não queríamos, pois objetivávamos mais visões possíveis sobre o tema Moda. Ao mesmo tempo em que isso nos desconcerta, nos provoca a tomadas de novas ações. Isso nos remete a uma característica central da perspectiva do letramento crítico, na nossa interpretação, a da tentativa do estabelecimento do bom convívio com os outros neste mundo heterogêneo e plural.

Analisando os comentários por um prisma positivo e prospectivo, estamos engajados para continuarmos o trabalho com a abordagem do Letramento Crítico aliado ao ensino de língua inglesa para os alunos do Ensino Médio de escolas do entorno da Universidade, porque a convivência com os alunos, valorizando o que aprendem e como conseguem ver o mundo de forma diferente, efetivamente alimenta nosso engajamento, nossas ações para um constante e inquietante repensar das nossas práticas em sala de aula.

6 Considerações finais

Com a integração de uma proposta de letramento crítico na sala de aula de língua inglesa, entendemos que é preciso que haja essa interação entre o que está dentro e fora da sala de aula, e que essa interação seja crítica, questionadora e que até mesmo essa relação possa ser alvo de questionamento.

O trabalho dentro da perspectiva do letramento crítico com a utilização dos textos autênticos tem nos ajudado a trazer um pouco mais de criticidade para as aulas de inglês, independentemente do nível em que nossos alunos estejam. Como é dito por Menezes de Souza (2011, p. 93), “é preciso levar os alunos a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes. Desnaturalizando ideias, crenças e conhecimentos do senso comum”.

É preciso também fazer uma ressalva ao fato de que todos os alunos estão no ensino médio. Para muitos, o ensino médio é onde terminam sua jornada obrigatória de formação educacional. Apesar dessa triste constatação, alguns alunos puderam encontrar uma forma de se engajarem e de se organizarem ao participarem do nosso curso/projeto. Destacamos abaixo duas pequenas entrevistas realizadas por Álex com alunas participantes do projeto, para indicar a importância da continuidade das ações que estamos realizando.

Álex: As aulas de inglês fizeram você mudar de opinião sobre alguma coisa da sua vida? Ou você repensar sobre algo?

Poliana⁶: Acho que não [...] só de ter me dado mais otimismo.

Álex: Por quê? Como assim?

Poliana: Como eu disse, eu já saí meio perdida, sabe. [...] Aí eu não sabia muito o que fazer. Aí, pelo menos, fazer curso de inglês me fez ter mais otimismo para fazer novos cursos.

Álex: E as aulas de inglês fizeram você mudar de opinião, ou repensar sobre um aspecto da sua vida?

Thatianne: Ah, fizeram. Principalmente esse novo ano que fez, que me fez ter contato com pessoas que eu não pensava que teria nunca na vida.

Álex: Como assim?

Thatianne: Tipo assim, você se segurar mais, sabe? Pois tem pessoas na turma, assim, na sala, que você não gosta, mas tem que... se você quer aprender a subir na vida, você tem que aprender a engolir elas.

Álex: Então você diria que aprendeu a conviver melhor com as pessoas?

Thatianne: É. Com certeza. E a ter mais paciência.

Álex: E você acha que o curso tá modificando a vida dos seus colegas?

Thatianne: Acho que sim. Alguns.

Álex: Como você percebe isso?

Thatianne: Pelo jeito que eles falam já, pelo demonstrar. Tem pessoas que não tão nem aí, né...

Álex: Você fala sobre o inglês, ou sobre alguma coisa da vida deles?

Thatianne: Da vida também. Já que tão aprendendo a tolerar também, né. Como eu. ((risos))

(Excertos retirados de entrevistas feitas com os alunos em maio de 2012).

⁶ Nome fictício.

É possível perceber nos trechos acima que a participação das alunas nas aulas do CCCC contribuíram positivamente para (re)pensar e/ou (re)construir o papel delas como alunas, colegas, enfim, como cidadãs, pois as aulas as ajudaram a ter mais vontade de estudar e, conseqüentemente, a se mobilizarem para aprender. As aulas as ajudaram a se organizar, a aumentar a autoestima, ao perceberem que podem aprender e, talvez, fazer outros cursos. Para Thatianne, as aulas têm contribuído para seu desenvolvimento do senso social de convivência, ao exercitar sua paciência diante de situações das quais ela não gosta ou que simplesmente nunca pensou que fosse conhecer.

Buscamos, assim, neste artigo, descrever e interpretar dentro de um viés próprio daqueles que estão inseridos no Projeto CCCC, sendo, portanto, um olhar único, parcial e sempre questionador do próprio processo contínuo de pesquisa-ação, em que ações provocam reflexões que, por sua vez, exigem (novas) ações, levando a (novas) reflexões, porque objetivamos fazer com que nossos alunos possam ser mais cientes e críticos em relação ao meio social no qual vivem e nele participar ativamente. E tudo isso pode acontecer a partir da aula de inglês.

7 Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, M. *Network Society*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2000.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*. v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: maio de 2012.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *The action research planner*. 3. ed. Victoria: Deakin University, 1988.

LANKESHEAR, C.; KNOBEL, M. *Critical Literacy and New Technologies*. Paper presented at the American Education Research Association, San Diego, 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewstechs.html>>. Acesso em: 18 maio 2012.

LEVY, P. *Cyberculture*. Mineapolis & London: University of Minesota Press, 2001.

MARTINEZ, P. A abordagem comunicativa. In: _____. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Cap. III, p. 65-76.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma definição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (Org.). *Formação de professores de línguas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. *Formação “desformatada”*: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

NORTON, B. Critical Literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15. 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.l/org.uk/images/journal/v1issue/norton.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012.

SOARES, M. *Letramento*: um tema e três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

A FORMAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Romilda Del Antonio Taveira¹

Resumo

O objetivo deste breve estudo é demonstrar, por meio de pesquisa bibliográfica, alguns aspectos históricos e linguísticos da formação da língua inglesa, destacando a influência de Shakespeare e a tradução da Bíblia do Rei James, que aconteceram na passagem do Inglês Médio para o Inglês Moderno.

Palavras-chave: Formação da língua inglesa. Inglês Médio. Shakespeare. Bíblia do Rei James.

Abstract

This brief study aims to demonstrate, by analyzing data from a literature search, some historical and linguistic aspects of the English language formation, highlighting Shakespeare's influence and King James' translation of the Bible, both present in the transition from Middle English to Modern English.

Keywords: English language formation. Middle English. Shakespeare. King James' Bible.

1 Aspectos históricos

Quando falamos o provérbio popular “nem tudo o que reluz é ouro”, estamos reproduzindo uma fala da personagem Príncipe de Marrocos da peça *O Mercador de Veneza*, escrita por William Shakespeare, no século XVI. Segue um trecho do ato II, cena VII, em que consta o provérbio:

All that glitters is not gold;
Often have you heard that told:
Many a man his life hath sold
But my outside to behold:
Gilded tombs do worms enfold.

Muitas expressões, palavras e provérbios criados por Shakespeare sobrevivem até os dias atuais, porém a língua inglesa que conhecemos atualmente passou por três fases, a saber: Inglês Antigo (de 450 a.C. a 1150), Inglês Médio (de 1150 a 1500) e Inglês Moderno (de 1500 até o presente). As datas são meras referências ao longo da história, porque as línguas são dinâmicas e não podemos precisar com exatidão as datas do término de uma fase e início da subsequente. A Grã-Bretanha, ou apenas Bretanha, refere-se às regiões geográficas da Inglaterra, Escócia, País de Gales e o Norte da Irlanda. Segundo Silva (2005), existem evidências da presença de humanos na Bretanha em 250.000 a.C., mas as alterações climáticas da Era Glacial não permitiram o estabelecimento efetivo de assentamentos até o ano 3000 a.C. Os primeiros ocupantes da Bretanha, cujos registros estão comprovados por pesquisas arqueológicas, foram os Celtas, que migraram da Europa Central e Ocidental por volta do ano 500 a.C. Houve pouca influência da língua celta na língua inglesa, e a

¹ Professora de língua inglesa e de disciplinas afins no Curso de Letras do Centro Universitário Padre Anchieta.

importância desse povo na história da Bretanha evidencia-se pela preservação de sua cultura e idiomas na Irlanda, noroeste da Escócia e País de Gales.

Os idiomas celtas fazem parte da família de línguas indo-europeias e predominaram na Bretanha até a chegada do Latim, trazido pelo imperador Cláudio e seus quarenta mil soldados no ano 43 da Era Cristã. A romanização da ilha evidenciou-se em vários aspectos, como os banhos romanos, a construção de templos e teatros, a construção de ruas que ligavam importantes centros militares e civis, os sistemas de aquecimento, a pavimentação das ruas em mosaicos, a adoção do cristianismo e o uso do latim. O domínio romano na ilha durou quatro séculos. A língua latina era utilizada como língua oficial, mas não se espalhou o suficiente para substituir os idiomas celtas, que sobrevivem até hoje, sendo que no País de Gales, atualmente 19% da população fala galês (*Welsh*), uma ramificação das línguas celtas. Palavras de origem celta estão presentes nos nomes de rios, como Thames e Avon, cujo significado é rio, e também em nomes de lugares, como Dover, que significa água.

Por volta do ano 499, um fato afetou profundamente a história da Bretanha e, conseqüentemente, a história da formação da língua inglesa. Nessa época começaram as invasões dos povos germânicos denominados Anglos, Saxões e Jutos, os verdadeiros fundadores da nação inglesa. A língua inglesa que conhecemos hoje é o resultado da história dos dialetos falados por essas tribos germânicas invasoras e começou por volta do século V, estendendo-se até o final do século XI. Outras tribos invasoras foram os Vikings, que chegaram à Escócia, Irlanda e Inglaterra em 787, vindos principalmente da Dinamarca. Segundo Borges (2006), eles eram aventureiros grupais, e essa foi uma das causas pelas quais não houve um império escandinavo sendo instalado na ilha; cada grupo era fiel à sua tribo e a seu chefe. Eram excelentes juristas e introduziram a palavra *law* (lei) na língua inglesa. Os vikings usavam métodos violentos para conquistar seus adversários: saqueavam suas riquezas e raptavam os inimigos vencidos, inclusive monges, mas muitos acabavam ficando nas áreas conquistadas e se misturavam com os anglo-saxões. Atualmente, traços da cultura viking são visíveis em York, cidade inglesa fundada pelos romanos em 71. A língua dos escandinavos, denominada *Old Norse*, contribuiu com aproximadamente 1.000 palavras na língua inglesa. Elas incluem *landing, score, fellow, take, get, give, they, them, their*. As influências mais marcantes ocorreram no verbo *to be*: a substituição de *sindom* por *are* e a terminação do -s nas formas verbais da terceira pessoa do singular no tempo verbal do presente simples, por exemplo, *turneth*, que passou para *turns* na fase Inglês Médio (CRYSTAL, 2010).

Outro fato importante na história da Inglaterra aconteceu em 1066. A ilha sofreu a invasão dos normandos, povo da Normandia, que hoje pertence à França. Os normandos

venceram os ingleses na Batalha de Hastings e ocuparam a Inglaterra por 200 anos, introduzindo palavras relacionadas a nobreza, política, religião, lei, artigos de luxo e alimentos cozidos, que foram incorporadas à língua inglesa, como, por exemplo, *parliament*, *prison*, *justice*, *saint*, *diamond*, *pork*, *beef* e *mutton*, estes últimos substituindo os substantivos *pig*, *cow* e *sheep* do inglês antigo. Durante esses dois séculos de ocupação francesa na Bretanha, “é como se as letras inglesas ocorressem de modo subterrâneo”, conforme Borges (2006). Havia uma miscelânea de falares: a corte falava francês, o clero empregava o latim e o povo falava quatro dialetos do saxão que se misturavam com o dinamarquês dos escandinavos Vikings.

2 Características linguísticas

O inglês antigo, denominado *englisc* não era uma língua uniforme, pois variava de uma região para a outra, mas uma característica comum a esses falares eram as flexões e a forte predominância de vocabulário germânico. As flexões variavam para indicar as categorias gramaticais. Substantivos, adjetivos e pronomes tinham desinências nominais para indicar gênero, número e grau, e os verbos utilizavam desinências para indicar tempo e modo. Citamos um exemplo do verbo regular *love* no passado simples: *lufode*, *lufodest*, *lufode*, *lufodon*, respectivamente: *I loved*; *you* (singular) *loved*; *he loved*; *we*, *you* (plural), *they loved*.

Os manuscritos do começo do século XII até a metade do século XV evidenciavam ampla variedade linguística e transformações gradativas no sistema gramatical, que passou do uso de flexões para o sistema de ordem de palavras sujeito, verbo e objeto (SVO), como é atualmente, dando início à fase Inglês Médio. Segue exemplo de um trecho da obra *The Canterbury Tales* (Os Cantos da Cantuária), de Geoffrey Chaucer, escrita no período de 1386 a 1400. A obra é composta de uma coleção de histórias e é considerada uma das consolidadoras da língua inglesa pelo uso regular da estrutura SVO nas orações. Na obra, cada história é narrada por um peregrino de um grupo que realiza uma viagem de Southwark (Londres) à Catedral da Cantuária, para visitar o túmulo de São Thomas Becket, mártir da igreja católica. O trecho que segue abaixo, reproduzido de Mabillard (2000), faz parte da história *The prologe of the Mannes Tale of Lawe* (*The Man of Law's Prologue*), escrito em Inglês Médio, seguido da tradução para o Inglês Moderno, e exemplifica a terminação comum de plural *-ges*, como em *wynnynges* e *tydynges*, a forma verbal *knowen*, resquício do Inglês Antigo que desapareceu com o tempo, e a ordem sintática SVO, como em *Ye seken lond and see*.

Ye seken lond and see for your wynnynge,
As wise folk ye knowen all th'estaat
Of regnes; ye been fadres of tydynges
And tales, bothe of pees and of debaat.

You seek land and sea for your winnings,
As wise folk you know all the estate
Of kingdoms; you be fathers of tidings,
And tales, both of peace and of debate.

No século XVI, período conhecido como Renascimento, houve um interesse pelas ciências, medicina e artes. As descobertas de Copérnico e a exploração da África e das Américas influenciaram sobremaneira a língua inglesa, principalmente no vocabulário. Como não havia palavras na língua inglesa para denominar os conceitos científicos, humanísticos e estéticos e nem para denominar as invenções vindas da Europa, os escritores começaram a emprestá-las de outras línguas. Por exemplo, as palavras *balcony*, *carnival*, *opera*, *violin*, *sonnet*, *lottery*, *design*, entre outras, foram incorporadas à língua inglesa por influência do italiano (CRYSTAL, 2010).

Foi nessa época que William Shakespeare saiu de sua cidade natal, Stratford-upon-Avon, para tentar a sorte como escritor e ator em Londres. Estudiosos da história da formação da língua inglesa concordam que a contribuição dele foi marcante para o estabelecimento do Inglês Moderno. Ele inventou um quarto do vocabulário da língua inglesa devido à sua capacidade de brincar com a língua, adicionando prefixos, sufixos, transformando nomes em verbos e vice-versa. Ele criou palavras como *bubbles*, inúmeras palavras compostas como *puppi-dogges*, *faire-play*, *giant-world*, *baby-eyes*, *ill-tunned*, entre outras, e inúmeras expressões idiomáticas como a *foregone conclusion*, *it's Greek to me*, *I make my day*, *love is blind*. Há registros de palavras que foram usadas pela primeira vez nas obras de Shakespeare e que sobreviveram no Inglês Moderno, tais como *assassination*, *coutless*, *courtship*, *premeditated*, *laughable*, *submerged*, entre outras. (CRYSTAL, 2010). Outra característica da linguagem de Shakespeare era o emprego de uma palavra de determinada classe gramatical com a função de outra. O exemplo que segue ilustra o emprego da palavra *channel* (substantivo) como verbo: *No more shall trenching war **channel** her fields...*

No Renascimento, outra influência importante na formação da língua inglesa foi a publicação da tradução autorizada da Bíblia do Rei James, por volta de 1611. Tratava-se de uma tradução do original grego e hebraico para o inglês, e os tradutores almejavam uma tradução que fosse apreciada e entendida por todos os cristãos. Na verdade, essa tradução não foi determinada por nenhum parlamento, mas foi designada como a leitura obrigatória nas

igrejas, influenciando a língua inglesa. Embora tenha sido considerada uma tradução conservadora, com arcaísmos e ressonâncias do passado, como verbos irregulares nas suas formas antigas: *digged, gat, spake, holpen*, a tradução contribuiu na formação da língua inglesa com a tradução e popularização de expressões idiomáticas bíblicas, tais como *go from strength to strength, can the leopard change its spots?, money is the root of all evil, fight the good fight*, entre outras. (CRYSTAL, 2010).

Essa tradução da Bíblia contribuiu com oito mil palavras novas, menos da metade do total de contribuições da obra de Shakespeare, mas ambas foram significativas na formação da língua inglesa, especificamente na fase de transição entre o Inglês Médio e o Inglês Moderno.

William Caxton foi o responsável por introduzir a imprensa na Inglaterra em 1476, e o seu mérito foi padronizar a língua inglesa, facilitando a expansão do vocabulário, a regularização das flexões e da sintaxe, além de diferenciar a linguagem escrita da falada. Como havia vários dialetos da língua inglesa, ele teve de escolher a variedade de inglês a usar nas suas publicações e nas inúmeras traduções de autores clássicos gregos e romanos e se decidiu pelo inglês falado na região de Londres, porque essa era a linguagem utilizada pelos comerciantes, além de ser entendida no norte e no sul da Inglaterra. As traduções eram difíceis porque a língua inglesa não tinha palavras equivalentes a muitos termos estrangeiros, então ele as emprestava de outras línguas. Recorreu ao latim (*area, peninsula, notorious, capsule*), ao grego (*catastrophe, tragedy, skleton*), ao italiano (*sonata, soprano, violin*) e ao francês (*passport, detail, entrance*), aumentando significativamente o vocabulário da língua inglesa. (FRAENKEL, 2002).

A história da formação da língua inglesa é um assunto vasto, e muitas outras considerações poderão ser feitas em estudos futuros, tais como pesquisar *The Great Vowel Shift*, uma significativa alteração nos sons que afetou a pronúncia das vogais longas da língua inglesa, ocorrida durante os séculos XV a XVIII.

No presente artigo, destacamos que a língua inglesa que conhecemos hoje é originária principalmente dos falares das tribos germânicas que invadiram a Bretanha a partir de 499 e destacamos alguns aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos dessa formação.

Atualmente o Inglês é considerado a língua franca das instituições, além de permitir que os países se comuniquem uns com os outros. O Inglês atual é a língua da tecnologia, da pesquisa, do progresso, das ciências, da música e do cinema e acreditamos que ocupará essa posição por longos anos.

Referências

BORGES, Jorge Luis. *Curso de literatura inglesa*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CRYSTAL, David. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. 2. ed. Cambridge: CUP, 2010.

FRAENKEL, Anne et alli. *English language: life and culture*. New York: McGraw-Hill, 2002.

MABILLARD, Amanda. *Shakespeare's Language*. Shakespeare Online. 20 Aug. 2000. Disponível em: <<http://www.shakespeare-online.com/biography/shakespearelanguage.html>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

SHAKESPEARE, William. *The merchant of Venice*. Disponível em: <<http://shakespeare.mit.edu/merchant/merchant.2.7.html>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

SILVA, M. Alexander. *Literatura inglesa para brasileiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

Obras consultadas

A SHORT description of old English. Disponível em: <http://oldenglishteaching.arts.gla.ac.uk/Units/3_Description_of_OE.html>. Acesso em: 1 abr. 2015.

BAUGH, C. Albert; CABLE, Thomas. *A History of the English language*. 4. ed. London: Routledge, 1993.

CROWTHER, Jonathan. *Oxford guide to British and American culture*. 2. ed. Oxford: OUP, 2005.

GOWER, Roger. *Past into present: an anthology of British and American literature*. Londres: Longman, 1990.

**A LITERATURA E A VIDA: VALORIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA
INFANTO-JUVENIL NO LETRAMENTO DA CRIANÇA**

Francisco Renato Lima¹

Francisca das Chagas Gomes Ferreira²

Resumo

Neste estudo propõe-se uma discussão acerca da importância da leitura e da literatura infanto-juvenil na formação letrada do sujeito, desde o primeiro contato estabelecido no ambiente familiar à inserção na escola. Para esta reflexão, buscam-se os recortes das obras de escritores como Jean-Paul Sartre, Paulo Freire, Lygia Bojunga, Agatha Christie, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Cora Carolina, Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Ziraldo, os quais revelam suas histórias de iniciação leitora quando crianças e como elas influenciaram em suas vidas adultas. Para a elucidação teórico-argumentativa, apoia-se em Antunes (2003), Carvalho (2014), Coelho (2000), Colomer (2003; 2007), Goulart (2006), Kleiman (2003), Pennac (1993), dentre outros. Considera-se que a apresentação do livro e da leitura literária, seja no contexto familiar ou na escola, deve partir do propósito de motivar a criança para que ela crie laços de prazer e encantamento, reconhecendo a necessidade da leitura em sua vida, como forma de compreender melhor o mundo a sua volta e escrever sua própria história, assim como expressam as lembranças desses autores.

Palavras-chave: Leitura. Literatura infanto-juvenil. Letramento. Formação de leitores.

Abstract

In this paper we propose a discussion about the importance of reading and of children's literature in the literate formation of the subject, from the first contact established in the family's environment to the insertion in school. For this reflection, we have tried the clippings of writers' works such as Jean-Paul Sartre, Paulo Freire, Lygia Bojunga, Agatha Christie, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Cora Carolina, Monteiro Lobato, Clarice Lispector and Ziraldo, who reveal their reading initiation as children and how it has influenced their adult lives. For the theoretical-argumentative elucidation, the work is supported by Antunes (2003), Carvalho (2014), Rabbit (2000), Colomer (2003; 2007), Goulart (2006), Kleiman (2003), Pennac (1993), among others. It is considered that the presentation of books and literary reading, either within the family or at school, must start from the purpose of motivating the child so that he or she creates pleasure and enchantment binds, recognizing the need for reading in his/her life, as a way to better understand the world around and write his/her own history, as well as express the memories of those authors.

Keywords: Reading. Children's Literature. Literacy. Readers' formation.

Introdução

[...] Todas as suas leituras eram como dádivas. Não nos pedia nada em troca. [...] não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão... Ele tornava impossível o contra-senso [...] E nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele, os textos não caíam do céu, ele os

¹ Pedagogo (FSA). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM). Especialista em Docência para o Ensino Superior (IESM). Mestrando em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Email: fcorenatolima@hotmail.com.

² Graduada em Letras – Português (UESPI). Especialista em Linguística Aplicada (UESPI). Mestranda em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Email: franciscacgf@gmail.com.

apanhava na terra e nos oferecia para ler. Tudo estava ali, em torno de nós, fremente de vida [...] Nós tínhamos vontade de ler e pronto. Era tudo.

Daniel Pennac, 1993, p. 86-89.

Presente no contexto infantil, a literatura infanto-juvenil possibilita uma viagem pelo mundo do “faz de conta” e do fantástico. A brincadeira e a contação de histórias mesclam o real e o fictício, despertando a curiosidade, o interesse pelo livro, pela leitura e o desenvolvimento cognitivo. Essa é a mensagem transmitida por Pennac, no livro *Como um romance* (1993), do qual foi extraída a epígrafe deste texto. O autor conta, de forma romanceada, como as pessoas se tornam ou não leitoras.

A leitura é de fundamental importância no processo de formação da criança. Tanto aquela apresentada pela família quanto a apresentada pela escola têm um caráter formativo e dialógico. Nesse entremeio, tanto as obras de ficção (da literatura) como os estudos científicos, culturais e históricos transmitidos pelas disciplinas que compõem o tradicional currículo das escolas devem estar vinculados às práticas de leitura, formando o indivíduo, em sentido holístico.

Nessa trajetória, os livros desempenham um papel importante num processo que vai do desejo ao prazer, tendo em vista não só a familiaridade com o universo infantil, mas, especialmente, pelas narrativas que apresentam uma estrutura linear – introdução, desenvolvimento e conclusão –, levando as crianças a descobrirem o sentido da leitura e da própria vida, por meio do envolvimento com os livros.

O texto é um espaço de cumplicidade entre emissor (autor) e receptor (leitor), que modifica seu mundo e sua realidade conforme o conteúdo (mensagem) do texto lido. Esse receptor/leitor é sempre alguém ativo, em movimento e que interage com a leitura. A linguagem literária é uma ponte de interação entre esses sujeitos. Ao ler, o leitor não consegue ficar neutro em relação ao conteúdo da mensagem; e a literatura, com a sua linguagem própria, suas histórias e estórias de ficção, fantasias, estabelece uma relação com a realidade, por isso interfere na vida e na formação do leitor. Desse modo, requer o comprometimento da escola, e em grande parte do professor, na seleção dos textos e de como abordá-los de forma adequada à realidade da criança no contexto da sala de aula.

As produções de literatura infanto-juvenil devem ser escritas e ilustradas com a intenção de seduzir a criança, instigar o imaginário, provocar perguntas e pensar em respostas, despertar emoções grandes ou pequenas, rir, chorar, sentir medo e raiva – enfim, todas as emoções que possam fluir das histórias ouvidas ou lidas.

Neste estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, propõe-se uma leitura acerca das trajetórias de personalidades da literatura ficcional, filosófica, educacional, dentre outras, que inscrevem, em suas histórias, as estórias de vida que os levaram a se tornarem bons leitores e escritores, a partir dos primeiros contatos com a aprendizagem da leitura e da escrita. Para ilustração deste recorte, recorre-se a fundamentação teórico-argumentativa proposta pelas leituras de Antunes (2003), Cagliari (1998), Carvalho (2011; 2014), Coelho (2000), Colomer (2003; 2007), Goulart (2006), Kleiman (2003), Pennac (1993), dentre outros.

A leitura e a literatura infanto-juvenil em contexto familiar e escolar: algumas convergências para a formação de leitores letrados

A completude que se pode alcançar por meio da leitura aguça o desejo de muitos leitores. Em se tratando de “professores-leitores”, esse desejo se acentua a tal ponto que sua satisfação não é a de apenas completar-se, mas também contribuir para com a completude de seus educandos, mostrando-lhes que o livro pode ser o alimento que saciará seus desejos e que é por meio da leitura que se enxerga o caminho que conduz à informação e, mais precisamente, à sua formação.

A busca por esse importante caminho que a leitura pode proporcionar para a sociedade de leitores é empreendida por meio de várias iniciativas, como, por exemplo, discussões acerca da crise no desenvolvimento da capacidade leitora vivenciada na sociedade atual, ocasionada por inúmeros fatores. Dentre eles, ressalta-se a não valorização do objeto livro ainda no seio da família. Quando a leitura é difundida desde cedo no convívio familiar, passa a constituir o interesse da criança, que não olhará o livro apenas como algo formal e de caráter obrigatório, mas o terá como objeto de valor e prazer, proporcionados pelas histórias que eles carregam. Nessa perspectiva, Sandroni e Machado (1998, p. 12) destacam que:

Numa casa onde os pais gostam de ler, mesmo que não disponham de uma boa biblioteca, a criança cresce valorizando naturalmente aqueles objetos cheios de sinais que conseguem prender a atenção das pessoas por tanto tempo. A criança percebe, desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer.

A família deveria inicialmente estabelecer o contato da criança com o livro, uma vez que isso é de fundamental importância para o desenvolvimento de sua capacidade criativa. No entanto, quem, na realidade, geralmente desempenha tal função é a instituição escolar. Ao ingressarem no ambiente escolar, as crianças são envolvidas em ações que envolvem a leitura, como a contação de histórias, o que constitui um passo importante para o estabelecimento do

contato prazeroso entre a criança e o objeto livro. Porém, além da audição de histórias, é fundamental que elas sejam convidadas a explorar o livro por si mesmo.

Geralmente, essa familiarização com o livro, que pode ser vista pelas crianças como uma brincadeira, contribui para inseri-las no caminho que possibilite o desenvolvimento de sua capacidade leitora; por isso, tanto a família quanto a escola devem oportunizar às crianças o envolvimento com o livro, ainda que elas o danifiquem. Considera-se de extrema relevância que, ainda nessa etapa inicial da vida escolar, elas manuseiem o livro-brinquedo³, como a primeira iniciativa da escola rumo ao processo de leitura, mas na realidade isso não tem acontecido. Essa ausência da oferta do livro na educação infantil no cenário escolar brasileiro é apontada por Paiva e Carvalho (2011, p. 26):

No Brasil, a maioria das creches e pré-escola ainda não usa livros-brinquedo para a iniciação à recreação ou gosto formador de leitura pelo desconhecimento, inacessibilidade por causa do custo ou temendo que as crianças não consigam manuseá-los ou compreendê-los. Poucos autores e títulos de livro-brinquedo são conhecidos no País e no período de 0-3 anos pouco se fala em biblioteca para bebês (bebetecas), ainda que o conceito de brinquedoteca venha ganhando espaço. Muitas vezes se desconhece a variedade de materiais e oportunidades comunicativas destes instrumentos (livros-lúdicos), em estágio avançado de desenvolvimento editorial-conceitual.

É errôneo o pensamento de que a criança necessita dominar o código linguístico para estabelecer o contato direto com o livro. Ela pode estabelecer essa relação mesmo que ainda não saiba ler, como uma manifestação de suas primeiras tentativas de leitura, o que favorecerá seu desenvolvimento cognitivo, ultrapassando seu repertório cultural e ampliando seus horizontes e conhecimento de mundo, uma vez que:

As possibilidades de leitura não se esgotam naquilo que a escola apresenta, mas vão além, a outros espaços, permitindo que os sujeitos criem e recriem os objetos da realidade, por meio de processos que consistem em reinventar a linguagem e a experiência, buscando, através da subjetividade, desafiar e ir além das evidências linguísticas, contextualizando e refletindo sobre o objeto cognoscível e, como resultado desta interação, produzir novos textos e superar os limites do mundo, por meio da “minha linguagem”. (LIMA; SILVA; CARVALHO, 2014, p. 289).

³ O livro-brinquedo é um suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e apelos sensoriais. Convoca ao prazer, descoberta, aproximação. Alterado, saído dos formalismos da estrutura do livro modelar e tradicional, e de seus lugares convencionais de uso, o livro-brinquedo pode ser pendurado como livro móvel, mordido, pintado, apertado, levado para o banho, a cama, montado como jogo ou cenário, projetado por lanterna mágica. (PAIVA; CARVALHO, 2011).

Embora muitas vezes as crianças sejam tolhidas do primeiro contato físico com o livro, tanto no meio familiar quanto na educação infantil, elas ainda respondem de forma positiva ao se depararem com a contação de histórias. Porém, o que se percebe é que logo que ingressam no ensino fundamental, algumas perdem o encantamento inicial, fato que se pode atribuir à forma como a aprendizagem escolar é conduzida, conforme Pennac (1993) apresenta em sua obra. Neste sentido, Colomer (2007, p. 103) também afirma que:

Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e a narração de estórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e meninas que dizem ‘é que eu não gosto de ler’ [...] A aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com isso. Em geral as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar.

Esse fracasso possui estreita relação com a formalidade atribuída pela escola às atividades com a leitura. O que a princípio era prazeroso transforma-se em obrigação e assim perde o encantamento que deveria ser inerente ao ato de ler. Voltani (2008), em leitura de Pennac (1993), diz que a escola parece ser o lugar da obrigação e do trabalho; o prazer e a gratuidade não são do universo escolar. Dessa forma, em que o prazer é excluído do ato de ler, não se podem criar expectativas quanto à formação de indivíduos leitores, uma vez que leitura e prazer devem estar entrelaçados.

Pennac (1993, p. 13) aponta que “o verbo ler não suporta o imperativo”, e uma vez apresentado à criança nesse modo de conjugação – impositiva e autoritária –, só abrirá espaços de distanciamento entre o leitor-mirim e o livro. Ressalta, ainda: “Essa aversão pela leitura fica ainda mais inconcebível se somos de uma geração, de um tempo, de um meio ou de uma família onde a tendência era nos impedir de ler”. (p. 15).

Segundo Kleiman (2013, p. 22), “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula”. A concepção de leitura como uma tarefa árdua deve ser desmistificada, superando-se a ideia de que existe apenas uma forma de abordar o texto e, por conseguinte, de interpretá-lo. Desse modo, faz-se necessário o diálogo com concepções que busquem encaminhar esse processo em outra direção. Kleiman (2013, p. 34) ainda aponta que:

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

A compreensão da leitura como algo de fundamental importância para a formação social do indivíduo, como afirma Freire (2011), delega ao professor, mediador no processo de

leitura de seus educandos, a responsabilidade de assumir o compromisso de orientá-los pelos caminhos que lhes possibilitem uma aproximação com o texto. Essa articulação é necessária e reforça os laços entre a escola, a leitura e a vida, como enfatiza Goulart (2006, p. 70):

A melhor coisa que fazemos por nossos alunos é criar espaços na sala de aula para conversas, para manuseio e leitura de materiais escritos variados e situações em que escrevam atendendo a múltiplas propostas, para que possam se tornar íntimos de diversos tipos de texto que, na sociedade letrada, cumprem funções específicas e diferenciadas.

Diversas iniciativas no contexto educacional são postas em discussão sobre a formação do leitor, com o intuito de buscar soluções para a superação das dificuldades em relação ao desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. A relação destes com o texto literário encontra-se no cerne dessa discussão. Assim, a concepção de leitura como “uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 70) encontra, no ensino pautado em textos literários, uma forma de contribuir para a formação de leitores críticos.

A literatura infanto-juvenil no seu percurso histórico, segundo Colomer (2003, p. 59), se “define em função do seu destinatário e responde aos propósitos sociais, que lhe foram atribuídos em cada momento histórico”. Essa perspectiva dialoga com o que diz Silva (2009, p. 35), ao enfatizar que a temática presente na literatura infanto-juvenil busca uma aproximação com esse público-alvo, pois “é mais centrada no restrito círculo familiar, se infantil, a literatura amplia-se para as questões sociais, políticas e amorosas quando se volta para o público adolescente”. Sendo assim, atribui-se à leitura o caráter de prática social, uma vez que está relacionada com o desenvolvimento pessoal do indivíduo e com a sua participação na sociedade letrada em que vive.

O compromisso da escola com a formação de leitores letrados pode ser favorecido por meio da literatura infanto-juvenil, considerando, segundo Coelho (2000, p. 16), que:

A escola é hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

O texto literário, além das características ficcionais, possibilita ao leitor a apreensão das estruturas linguísticas complexas e, por isso, deve ocupar papel fundamental e de destaque no desenvolvimento da capacidade leitora do aluno. Assim sendo, sua utilização torna-se

inevitável no ambiente escolar. No entanto, ao se fazer uso desse material literário, é necessário que se propiciem reais condições de vivência com a literatura. A possibilidade de distorção do texto literário preocupa estudiosos da área, como Soares (1999), que considera o processo de escolarização da literatura inevitável, porém enfatiza a necessidade de isso acontecer de forma apropriada, seguindo os critérios de preservação do texto literário⁴.

A literatura deve ser encarada como um excelente meio para que se consiga estimular o imaginário do leitor, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo. Embora o texto literário apresente situações distantes da realidade em que o leitor está inserido, através dele, ele poderá, além de desfrutar do prazer das histórias, refletir sobre os comportamentos humanos retratados e, assim, contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento intelectual. Coelho (2000, p. 18-19) ressalta a relevância do texto literário, destacando que:

No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. [...] acreditamos que a Literatura (para crianças ou para adultos) precisa ser urgentemente descoberta [...] como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções.

A literatura infanto-juvenil deve ser compreendida como uma possibilidade de o aluno desenvolver uma visão crítica da realidade, despertar a capacidade criativa, como também sua emancipação enquanto sujeito. Ela não pode ser vinculada apenas a fins didáticos, que conduzem à difusão de conhecimentos linguísticos e/ou de comportamentos a serem seguidos. Certas práticas desenvolvidas, muitas vezes no âmbito escolar, assumem o formato de obstáculo, e constituem-se como verdadeiras pedras no caminho do leitor. A forma como a literatura deve ser oferecida ao leitor iniciante precisa envolvê-lo e estimulá-lo cada vez mais, galgando assim, os caminhos para sua formação leitora.

Desse modo, as letras traçam os caminhos e as histórias de inserção do leitor no mundo da escrita literária, favorecendo o reconhecimento de vocações ocultas, bem como

⁴ Segundo Jurado e Rojo (2006, p. 45), “[...] os textos que circulam em sala de aula, à exceção daqueles produzidos para esse contexto – os didáticos, por exemplo – são escolarizados. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada”. Desse modo, para a preservação do texto literário, ao apresentá-lo em sala de aula, devem-se considerar critérios alguns, como o estabelecimento de uma relação direta com a sua forma genuína, mantendo sua integridade, conforme a escrita de seu autor, sem negligenciar ou alterar suas características formais mais específicas, que o identificam com o gênero ao qual pertence originalmente; no caso de adaptação, equilibrar o que é da escrita original e aquilo que faz parte dessa releitura, entre outras questões que envolvem a complexidade da abordagem do texto literário na escola.

despertando talentos, conforme se apresenta a seguir, nos relatos oriundos de obras de autores que tiveram suas histórias de vida determinadas pela presença da leitura desde muito cedo.

Alguns leitores: das histórias de iniciação leitora de crianças à inscrição como autores adultos na história da literatura

A leitura e a escrita, como processos referenciais na formação do sujeito, constituem-se pela regularidade, operando como instrumentos marcadores de transformação e mudança social na vida desse sujeito, uma vez que sua efetiva aprendizagem possibilita o enveredamento por caminhos que levam a mundos da fantasia e podem inspirar e espelhar realidades futuras. Por isso, o investimento em leitura desde cedo tem um papel muito importante na vida e na formação de bons leitores e bons escritores. Isso revelam os depoimentos autobiográficos de Jean-Paul Sartre, Paulo Freire, Lygia Bojunga, Agatha Christie, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Cora Carolina, Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Ziraldo, que, a partir de seus primeiros contatos com o livro, seja em casa, com a família, ou na escola, com o professor, por meio das lembranças expressas em suas obras, dão “indícios sobre como aprenderam a ler” (CARVALHO, 2011; 2014) e contam como foram fisgados pela magia do mundo da leitura e se tornaram sujeitos de letramento.

O filósofo Jean-Paul Sartre, no livro *Tribulações de um chinês na China*, conta suas primeiras aventuras de iniciação com a leitura:

Eu ainda não sabia ler, mas já era bastante esnobe para exigir os meus livros. Meu avô foi ao patife de seu editor e conseguiu de presente Os Contos do poeta Maurice Bouchor, narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto da infância por um homem que conservava, dizia ele, olhos de criança. Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: “O que queres que eu te leia, querido? As Fadas?” Perguntei incrédulo: “As Fadas estão aí dentro?” (SARTRE, 1984, p. 30-36).

Apossei-me de um livro intitulado *Tribulações de um chinês* [de Júlio Verne] e o transporte para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava a história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas. Surpreenderam-me, – ou melhor, fiz com que me surpreendessem –, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como um catecúmeno; ia ao ponto de dar a mim mesmo aulas particulares. Eu montava na minha cama de armar com o “Sem família” de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler. (SARTRE, 1984, p. 15).

A experiência do autor remete a uma noção de leitura para além da materialidade textual-discursiva, compreendendo o ler como um ato de reformular significados e (re)construir sentidos. Veja-se que Sartre, ainda criança, mesmo não sabendo ler, sentiu pelo livro uma necessidade de aproximação e de desfrutá-lo. Assim, o menino, em processo de iniciação leitora, transporta-se para uma realidade recortada em sua imaginação e amplia seus horizontes de fantasia e de realidade, que se entrelaçam e constituem o enredo de sua história como leitor crítico e como futuro escritor de renome, o qual, com suas obras, contribui para a formação de uma sociedade mais crítica, no mundo do letramento.

O educador Paulo Freire, ao começar a escrever o livro *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam, que se tornou um clássico na área de estudo e pesquisa em educação e linguagem, inicia o texto fazendo uma retomada às suas memórias da infância, de quando aprendera a ler no interior de Pernambuco:

Tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2011, p. 21).

O depoimento de Freire remete ao primeiro contato da criança com as letras, às suas ‘primeiras leituras’, referindo-se à importância dos “textos”, das “palavras” e das “letras” que fazem parte do convívio da criança em contexto familiar. Ficam evidentes, desse modo, as relações estabelecidas entre os textos produzidos no cotidiano, expressos na maioria das vezes pela oralidade, e a aprendizagem formal do código alfabético, manifestada pela ação da escola, no ensino da leitura e da escrita.

Vale ressaltar que, na escola, o professor tem papel muito importante, uma vez que é ele quem recebe a criança advinda do contexto familiar, e precisa, portanto, acolher e valorizar suas experiências com a leitura. Para tanto, é necessário que ele promova encontros e relações diversas entre a criança, em fase de adaptação ao novo espaço de aprendizagem, e a leitura, por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos que familiarizem a leitura na vida desses novos jovens leitores em processo de formação.

A escritora Lygia Bojunga, no texto *A troca*, expressa sua experiência com a leitura, revelando sua paixão desde cedo pelo ato de ler, e que influenciou na construção de sua escrita como autora de livros infanto-juvenis:

Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; de barriga assim cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, aranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros e levantar a casa onde ela vai morar. (BOJUNGA, 2010, p. 8-9).

Bojunga dá um exemplo de entusiasmo e amor à leitura. Ela, que desde cedo foi apresentada ao texto literário, faz da brincadeira de ler um exercício de profundo cuidado e zelo, ao qual se dedica em sua vida adulta, como escritora. Comprometida com a educação, Lygia chegou a fundar e dirigir uma escola, na qual, por meio do trabalho com a literatura infantil, pôde desenvolver ações entre a literatura e o teatro, utilizando-se da palavra como uma porta de abertura para a vida, em suas mais expressivas manifestações.

A famosa escritora de romances policiais Agatha Christie, no livro *Autobiografia*, conta como se deu seu processo de alfabetização em contexto familiar:

Quando alguém me lia uma história e eu gostava, pedia o livro e estudava as páginas dele, que a princípio, não tinham para mim o menor significado; gradualmente, porém, elas começavam a fazer sentido. Quando saía com a “nursie” perguntava-lhe que palavras estavam escritas por cima das lojas ou armazéns. O resultado foi que, um dia, estava lendo um livro chamado “Anjo do amor”, sozinha e com muito bons resultados. [...] Minha mãe ficou muito abalada, mas não havia mais nada a fazer. Eu não tinha ainda 5 anos, e o mundo dos livros de histórias já se abrira para mim. A partir daí, como presente de Natal e de aniversário, sempre pedi livros (CHRISTIE, 1977, p. 26).

É marcante no discurso da escritora a presença da leitura no ambiente doméstico, tanto na relação com o pai e a mãe quanto com a sua “nursie” (tradução do inglês: babá), a qual assumia a função de acompanhar a criança nas atividades sociais em que ela se envolvia, incluindo o contato com o livro. Dessa relação informal com a leitura, o mundo conheceu a

escrita de Agatha, que nem mesmo as dificuldades decorrentes da dislexia⁵ foram impedimentos suficientes para desmotivá-la a escrever mais de 300 obras, como consta em sua biografia.

O escritor português Fernando Pessoa, sobre seu momento de descoberta da leitura, poetiza, na obra *Livro do Desassossego*:

Não choro por nada que a vida traga ou leve. Há porém páginas de prosa que me têm feito chorar. Lembro-me, como do que estou vendo, da noite em que, ainda criança, li pela primeira vez numa selecta o passo célebre de Vieira sobre o rei Salomão. «Fabricou Salomão um palácio...» E fui lendo, até ao fim, trêmulo, confuso: depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das ideias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais - tudo isso me toldou de instinto como uma grande emoção política. E, disse, chorei: hoje, lembrando, ainda choro. Não é - não - a saudade da infância de que não tenho saudades: é a saudade da emoção daquele momento, a mágoa de não poder já ler pela primeira vez aquela grande certeza sinfônica. (PESSOA, 1982, p. 259).

O saudosismo e o amor pela língua permearam toda a vida de Pessoa. Isso pode ser visto em sua obra, marcada pela versatilidade em assumir diferentes identidades e papéis na escrita dos seus textos, assinados por heterônimos, os quais, de modo muito particular, expressam opiniões e estilos bastante diversos no uso da linguagem, fato que faz do escritor um modernista da literatura portuguesa, ao introduzir o movimento no país em 1915.

Na sabedoria das palavras de poeta e escritor, Graciliano Ramos conta sua história com a leitura, permeada por uma experiência no contexto familiar e em seguida levada à escola:

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras 25, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno... (RAMOS, 1953, p. 102).

Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas

⁵ Distúrbio genético que acarreta dificuldades para decodificar as letras, levando, assim, à insuficiência no processamento fonológico. Pode ser definida como um distúrbio de linguagem; conforme Condermarin e Blomquist (1989, p. 21), “o termo dislexia é aplicável a uma situação pela qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual leem seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação e incentivos normais, bem como instrução adequada.”

numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala. (RAMOS, 1953, p. 113).

O poeta escritor vivenciou uma série de problemas com a leitura no ambiente familiar, mas quando chegou à escola, suas dificuldades foram amenizadas, graças à boa didática de Dona Maria, sua professora alfabetizadora. O que se percebe pelo depoimento de Graciliano é a importância do professor, do qual sua prática é determinante na vida do aluno, uma vez que ele respeite as individualidades, as dificuldades e as potencialidades de cada sujeito em processo de ensino e aprendizagem, desafiando-o a conquistar um mundo de saberes, mediados pela leitura e pela escrita.

O escritor José Lins do Rego, em *Meus verdes anos: memórias*, relata sua experiência escolar:

Morava João Cabral na própria casa da escola. Era uma sala cheia de bancos onde só havia uma cadeira de palhinha que viera do engenho para mim. Havia meninos de pé no chão, a maioria filhos de gente da vila. Poucos de fora. Apenas os filhos do mestre Firmino que morava em terras do meu avô. O mestre me tratava com indulgência excessiva. (REGO, 2008, p. 141).

Nada aprendi na aula do mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade. Todos na casa estavam seguros da minha burrice. Nada aprendera na aula de Donzinha e João Cabral. Por isto, pela manhã, a tia Naninha me obrigava a estudar. Vinha ela mesma me forçar a ligar as sílabas, a somar quantidades. Tudo me parecia difícilíssimo. As letras boiavam nos meus olhos banhados de lágrimas. (REGO, 2008, p. 143).

Conseguiu Sinhá Gorda, com paciência, empurrar as letras na minha cabeça [...]. Agora já sabia ligar as sílabas e escrever o abecedário. Gostava do X pela facilidade de riscar-lhe a grafia. Mas havia o L, e o N que tanto me confundia com as pernas, e o M, com milhares de pernas, que parecia um embuá. O fato é que Sinhá Gorda operara o milagre. (REGO, 2008, p. 146).

A escola, na vida do escritor, fora, a princípio, algo assustador e “próximo da infelicidade”, o que ele atribui, de certo modo, à figura dos primeiros professores. Esse fato muda quando ele também muda de professor e passa a assistir às aulas de Sinhá Gorda. Assim como no caso de Graciliano Ramos, esse fato reforça a ideia de quanto o professor pode abrir ou fechar caminhos para a aprendizagem do aluno, na medida em que é ele quem cria estratégias que aproximam os conteúdos curriculares à realidade do aluno.

A poetisa Cora Coralina, no poema “Voltei”, por meio da personagem Aninha, conta suas experiências com as famosas cartilhas de ABC, método que por durante muito tempo prevaleceu nos sistemas de ensino das primeiras letras. Veja-se o trecho do poema:

Voltei. Ninguém me conhecia. Nem eu reconhecia alguém.
Quarenta e cinco anos decorridos.
Procurava o passado no presente e lentamente fui identificando a minha gente.

Minha escola primária. A sombra da velha Mestra.
A casa, tal como antes. Sua pedra escorando a pesada porta.
Quanto daria por um daqueles duros bancos onde me sentava,
nas mãos a Carta do ABC, a cartilha de soletrar,
separar vogais e consoantes. Repassar folha por folha,
gaguejando as lições num aprendizado demorado e tardio.
Afinal vencer e mudar de livro. (CORALINA, 2007, p. 135).

As memórias poetizadas por Cora remetem à vigência de um ensino tradicional, uma vez que o percurso histórico da alfabetização a identifica como um processo que se reduzia apenas ao aprendizado mecânico dos códigos e ferramentas da escrita, ou seja, o conhecimento do sistema alfabético, o que significava a capacidade de codificar e decodificar os signos linguísticos e de reconhecê-los por meio de sons, que se denominam fonemas, e de reproduzi-los na escrita, com recurso a sinais chamados grafemas.

Nessa abordagem de ensino, os alunos deveriam apenas receber e respeitar o formato das atividades, assimilando-as e transcrevendo-as, seguindo as orientações de cartilhas, que se configuravam como único material didático utilizado pelo professor. Em crítica aos métodos de silabação, Cagliari (1998, p. 66) aponta que “as cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde todos passam; só pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa”. Assim, “alfabetizar pelas cartilhas (isto é, pelo BaBeBiBoBu) é desastroso [...]” (p. 67), pois isso acaba por habituar o educando naquele modelo de aprendizagem, em que ele encontra sempre um conteúdo pronto para ser decodificado, e, portanto, não é desafiado a alcançar etapas mais avançadas no processo de alfabetização⁶ e aprendizagem da língua escrita.

Monteiro Lobato, na obra *Serões de Dona Benta*, por meio da fala de Pedrinho, apresenta sua experiência de iniciação escolar, fazendo uma crítica ao sistema de ensino. O autor, por meio de sua majestosa e expressiva habilidade com a escrita literária, utiliza-se do enredo de suas histórias fictícias para fazer críticas a estruturas que respaldam a realidade dos sistemas escolares ao longo de toda a história da humanidade. Veja-se:

— Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro... (LOBATO, 1986, p. 201).

⁶ Refere-se às etapas de aprendizagem da língua escrita proposta por Emília Ferreiro, na concepção psicogenética, na qual o aluno é considerado um sujeito ativo no processo de construção da aprendizagem sobre a língua, a partir da interação com os objetos do conhecimento. A autora apresenta algumas hipóteses a serem consideradas no processo de aprendizagem da escrita pela criança em fase de alfabetização: garatuja; pré-silábico; silábico sem valor sonoro; silábico com valor sonoro; silábico alfabético; e alfabético (FERREIRO, 1996; 1999; 2010; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A reflexão do escritor remete à forma como a leitura literária é apresentada na escola. Muitas vezes, os professores levam-na para as crianças, com funções pedagógicas estabelecidas, tais como forma disciplinadora e doutrinária de conteúdos, ampliação do vocabulário, melhoria da escrita, nos aspectos de ortografia e conteúdo (ideias), aquisição de informações e melhoria da capacidade de compreensão, entre outras.

Essa crítica à instituição escolar é endossada por Pennac (1993, p. 30), ao afirmar que ela vive um quadro marcado pela “aprendizagem aberrante da leitura, o anacronismo dos programas, a incompetência dos professores, a decadência dos prédios, a falta de bibliotecas”, o que dificulta o processo de formação de leitores. Ainda sobre suas lembranças com as primeiras leituras, Lobato prossegue, em *A Barca de Gleyre*:

[...] tenho bem viva a recordação das minhas primeiras leituras. Não me lembro do que li ontem, mas tenho bem vivo o Robinson inteirinho – o meu *Robinson* dos onze anos. A receptividade infantil ainda limpa de impressões é algo tremendo – e foi ao que o infame facismo da nossa era recorreu para a sórdida escravização da humanidade e supressão de todas as liberdades. A destruição em curso vai ser a maior da história, porque os soldados de Hitler leram em criança os venenos cientificamente dosados do hitlerismo – leram como eu li o *Robinson*. (LOBATO, 1946, p. 345-346).

Nessa passagem, o autor especifica claramente uma obra que o influenciara em seu processo de formação: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, que lera quando criança e que na fase adulta, como escritor, adapta em duas obras, intituladas *As aventuras de Hans Staden*, contadas por Dona Benta (1926), e *Robinson Crusoe* (1931). O desejo de formar um país de leitores era tão grande em Monteiro Lobato, que afirmou:

Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me como vivi dentro do *Robinson Crusoe* do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no *Robinson* e n’ *Os filhos do Capitão Grant* (LOBATO, 1946, p. 293).

Pretendemos lançar uma série de livros para crianças, como *Gulliver*, *Robinson*, etc..., os clássicos, e vamos nos guiar por umas edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Muller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça de língua. Creio até que se pode agarrar Jansen como ‘burro’ e reescrever aquilo em linguagem desliteraturalizada. (LOBATO, 1946, p. 233).

A obra lobatiana representa um marco na literatura infantil brasileira, uma vez que sua escrita alcança o público-alvo através do prazer e do encantamento presentes em seus enredos, fugindo, dessa forma, do didatismo muitas vezes atribuído pela escola ao texto literário. Sua escrita, empenhada em atrair o pequeno leitor, conquista-o pelo aguçamento da imaginação e da fantasia e pelo prazer, o que, de certo modo, tornam a leitura uma atividade natural no

processo de formação do sujeito. Arroyo (1990, p. 198) atesta esse entendimento, ao destacar a importância da obra *Narizinho Arrebitado*, destinada ao público escolar, no ano de 1921:

Embora estreando na literatura escolar com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à *Imaginação* em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda presos a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. Fase essa expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil.

Portanto, em sua trajetória de leitura e escrita, Lobato, que fora iniciado nas primeiras leituras ainda no ambiente familiar – “Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar” (LOBATO, 1986, p. 201) –, torna-se, em sua fase adulta, como escritor, uma referência que influenciou na formação de muitos outros renomados escritores da atualidade, como revelam Pedro Bandeira (em entrevista ao *Proleitura*, 1998), Ruth Rocha (em entrevista a Ana Maria Lines, do Colégio Bandeirantes, 1999), Lygia Bojunga (na obra *Livro*⁷, 1988) e Ana Maria Machado (na obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*⁸, 2002), e na formação de críticos literários, como Marisa Lajolo (na obra *Monteiro Lobato: a modernidade do contra*⁹, 1985), Zinda M. C. Vasconcellos (em *O universo ideológico de Monteiro Lobato*¹⁰, 1982), Carmem Lúcia de Azevedo, Vladimir Sacchetta e Márcia Camargos (no livro *Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia*¹¹, 1997) e José Roberto Whitaker Penteado (em *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*¹², 1997), entre tantos outros, segundo levantamento feito por Dezotti (2004).

A escritora Clarice Lispector também foi inspirada por Lobato. Em forma de poesia, no conto “Felicidade clandestina”, ela relata sua experiência de iniciação com a leitura:

⁷ BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

⁸ MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

⁹ LAJOLO, M. *Monteiro Lobato: a modernidade do contra*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

¹⁰ VASCONCELLOS, Zinda M. C. *O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato*. São Paulo: Traços, 1982.

¹¹ AZEVEDO, Carmem Lúcia de; CAMARGOS, Márcia; SACCHETTA, Vladimir. *Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1997.

¹² PENTEADO, José Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. São Paulo: Globo, 1997.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformara na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava suave, as ondas me levavam e me traziam.

[...]

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (LISPECTOR, 1996, p. 53-54).

O livro a que Clarice se refere em seu texto é *Reinações de Narizinho*, uma das mais famosas obras de Lobato. A clandestinidade à qual a autora foi desafiada a levou a dominar de tal forma as palavras que ela tornou-se uma escritora de grande sensibilidade em sua escrita. O tema da leitura e da escrita é uma constante em suas obras. Através de um processo metarreferencial, a autora utiliza-se da palavra para enaltecer essa palavra, dizendo do quanto ela fora importante em sua vida: “Minha liberdade é escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo” (LISPECTOR apud WALDMAN, 1983, p. 10).

Em entrevista a Mirna Feitoza, o escritor Ziraldo conta de sua experiência familiar, ao ler na companhia do pai a obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato:

“Não será esta menina aqui a sua Narizinho Arrebitado, pai?” E ele me perguntou: “Como é o nome do autor do livro?” Eu disse: “Um tal de Monteiro Lobato!”

O rosto do meu pai se iluminou e, a partir desse dia, o Monteiro Lobato e eu ficamos amigos para sempre (FEITOZA, 1997, p. 6-7).

O encontro do menino com o livro de Lobato seria o pontapé inicial para uma história da qual Ziraldo se tornaria protagonista, quando adulto, ao se tornar escritor. Essa influência que Lobato teve no processo formativo de Ziraldo pode ser vista em suas obras, uma vez que elas enveredam pelo viés educativo, abordando, de forma leve e descontraída, temas de cunho social, estabelecidos na formação entre a escola e a família. O exemplo disso está em livros como *O menino maluquinho* (famoso pela adaptação em forma de seriado na TV) e *Uma professora muito maluquina*, que trata da importância da leitura e da valorização da escrita do aluno, independentemente da correção gramatical.

A condução ao processo que permitirá a iniciação do indivíduo à leitura pode tomar caminhos diferenciados, no entanto, apesar de não possuir uma direção unilateral, é necessário que esses caminhos levem o indivíduo a extrapolar o código linguístico, à construção da criticidade, ao estreitamento da relação autor/texto/leitor, à valorização dos conhecimentos prévios, ao incitamento à fantasia e ao prazer, ao contato físico com o suporte no qual o texto circula, à propensão à sensibilidade, entre outros fatores que possibilitem ao sujeito o desenvolvimento de sua competência leitora.

O trato inicial a que o leitor principiante é submetido merece a devida atenção e articulação apropriada, para que o torne capaz de construir o alicerce do qual necessitará para a sua formação intelectual, e, dessa maneira, ao atingir um estágio em que seja considerado um leitor mais experiente, seja capaz de oportunizar a continuidade do processo que busca a construção de outros sujeitos leitores, ou seja, aqueles sujeitos que conseguem se apropriar, ainda na infância/juventude, do valor que a literatura representa, poderão, além de contribuir com o seu desenvolvimento, ser capazes de oferecer à sociedade bons exemplos a serem seguidos, pois uma trajetória em que a leitura apresenta bons frutos merece ser seguida.

E assim, com os mais respaldados e sábios depoimentos, conclui-se que o livro deve ser apresentado à criança de forma lúdica e prazerosa, de modo a despertar nela a curiosidade e o estímulo pela leitura. A criança deve ser atraída pelo prazer, pelo encantamento e pela magia das letras, apresentadas como portadoras de novas histórias e possibilidade de se viverem novas aventuras. Por fim, as palavras de Goulart (2006, p. 70) sintetizam a proposta deste estudo, ao enfatizar que:

A relação entre a escola, a leitura e a vida pode ser muito significativa se não distanciarmos os elos dessa cadeia. A melhor coisa que fazemos por nossos alunos é criar espaços na sala de aula para conversas, para manuseio e leitura de materiais escritos variados e situações em que escrevam atendendo a múltiplas propostas, para que possam se tornar íntimos de diversos tipos de texto que, na sociedade letrada, cumprem funções específicas e diferenciadas.

Considerações finais

Este trabalho evidencia alguns aspectos primordiais a serem considerados ao se reconhecer a literatura infanto-juvenil como necessária à promoção de uma visão crítica da realidade, do despertar da capacidade criativa e da emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade do estímulo da família no processo de inserção do público infanto-juvenil no mundo da literatura, como também o aprimoramento das atividades que envolvem a literatura direcionada a esse público pela instituição escolar. Sobre esta última

instância, responsável pela promoção da literatura entre os indivíduos na sociedade, destaca-se que tal aprimoramento deve ser pensado em caráter de urgência, uma vez que é imprescindível considerar que, em boa parte dos casos, a atividade de leitura é uma prática exclusiva desse ambiente.

A articulação entre as duas instituições – família e escola – seria o ideal para que se pudessem alcançar de forma satisfatória resultados mais significativos em relação ao desenvolvimento da competência leitora. Essa articulação propiciaria o que foi apresentado em alguns dos relatos aqui expostos, a repetição de experiências exitosas como as daqueles que já em ambiente familiar se deslumbraram com o mundo da leitura e, ao se depararem com uma nova agência responsável pela oferta da leitura, no caso a escola, chegaram a superar o deslumbramento inicial. Infelizmente, muitas vezes, comportamentos diferenciados são constatados, e a escola passa a ser palco de uma série de fracassos, devido ao desconhecimento e mau direcionamento às práticas de leitura.

É por meio da literatura destinada ao público infanto-juvenil que se pode aguçar a fantasia dos leitores, possibilitando a criação de novos mundos e a articulação com a sua realidade. Ao mesmo tempo em que se apresenta como uma atividade subjetiva, pode ser vista, ainda, como forma de aproximação entre os indivíduos, devido ao seu caráter interacional, ao permitir o diálogo entre autor/leitor. É também concebida como fonte de prazer, se bem direcionada pelas instituições responsáveis pela sua oferta.

Desse modo, constata-se, por meio dos depoimentos de pessoas que apresentam histórias de vida bem-sucedidas em relação à atividade leitora, o quanto a literatura infanto-juvenil é um incentivo para a propagação da leitura entre os sujeitos dotados de sensibilidade, inocência e imaginação, que representam o público apropriado para se plantarem sementes que poderão também gerar relatos de sucesso, como evidenciam os depoimentos aqui apresentados.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BOJUNGA, Lygia. A troca. In: _____. *Um encontro*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Tempo de aprender a ler: a alfabetização narrada por escritores. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, n. 11, p. 8-25, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1623>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

CHRISTIE, Agatha. *Autobiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

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

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

_____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CONDEMARÍN; Mabel; BLOMQUIST, Marlys. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 9. ed. São Paulo: Global, 2007.

DEZOTTI, Magda. *O professor e a mediação de leitura: uma experiência com Monteiro Lobato*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2004. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mdezotti.pdf> >. Acesso em: 6 abr. 2015.

FEITOZA, Mirna. O narizinho que se meteu na literatura. [Entrevista com Ziraldo]. In: *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 13 set. 1997. Folhinha. p. 6-7.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, C. M. A. Escola, leitura e vida. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 68-71.

JURADO, S.; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Leitura em praças públicas: uma proposta para a expansão de eventos de oralidade e letramento em espaços extraescolares. *Revista FSA* (Faculdade Santo Agostinho). Teresina, v. 11, n. 3, p. 287-306, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/613>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: _____. *O primeiro beijo e outros contos*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 52-55.

LOBATO, Monteiro. *Serões de Dona Benta*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

_____. *A Barca de Gleyre*. V. II. São Paulo: Brasiliense, 1946.

PAIVA, A. P.; CARVALHO, A. C. M. Livro-Brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, R. J.; TAGLIARI, B. L. (Org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. V. I. São Paulo: Ática, 1982.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

REGO, José Lins do. *Meus verdes anos: memórias*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VOLTANI, Gisele Gasparelo. Daniel Pennac na Sala de Leitura. *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e em: <<http://www.acoalfaplp.org>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

WALDMAN, Berta. *Clarice Lispector*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

UM DIÁLOGO ENTRE MACHADO DE ASSIS E CAMÕES EM “LUDOVINA MOUTINHO”

Audrey Ludmilla do Nascimento Miasso¹

Resumo

Os três primeiros livros de poemas machadianos, *Crisálidas* (1864), *Falenas* (1870) e *Americanas* (1875), carregam, dentre outros, o traço das epígrafes como um ponto em comum. *Crisálidas*, que no ano de 2014 comemorou seu 150º aniversário, será o mais recheado delas, são quatorze os poemas que contam com epígrafes, de modo que o longo “Versos a Corina”, de seis partes, conta com uma epígrafe para cada parte. Dentre esses poemas está “Ludovina Moutinho”, uma elegia com epígrafe retirada do poema também elegíaco “A D. Telo que mataram na Índia”, de Luís Vaz de Camões. A leitura dessas duas composições nos permite estabelecer uma série de diálogos entre o poema português e o brasileiro que ultrapassam a simples presença da epígrafe, de modo a notarmos que essa epígrafe escolhida para “Ludovina Moutinho” não está ali apenas para preencher um espaço em branco ou por ter um tema em comum. As possibilidades e comprovações de relação entre um e outro poema reforçam a ideia de que as epígrafes nas composições machadianas participam elas mesmas do labor do poeta e requerem do leitor um olhar cuidadoso para elucidar a maneira como um poema se insere no outro.

Palavras-chave: Machado de Assis. “Ludovina Moutinho”. Epígrafe. Luís de Camões. Elegia.

Abstract

The three first Machado’s books of poems, *Crisálidas* (1864), *Falenas* (1870) and *Americanas* (1875), carry among others, the trace of the epigraphs as a point in common. *Crisálidas*, which in 2014 celebrated its 150th anniversary, will be the most filled with them. There are fourteen poems that have epigraphs, so that the long “Versos a Corina”, that has six parts, has an epigraph for each one. Among these poems there is “Ludovina Moutinho”, an elegy with epigraph of the also elegiac poem “A D. Telo que mataram na Índia” by Luís Vaz de Camões. The reading of these two compositions allows us to establish a series of dialogues between the Portuguese and the Brazilian poem that goes beyond the mere presence of the epigraph, so we have noticed that the epigraph chosen for “Ludovina Moutinho” is not there just to fill a blank space or because of the common theme. The possibilities and evidence of relationship between one and other poem reinforce the idea that the epigraphs in Machado’s compositions participate themselves in the poet’s labor and require from the reader a careful look to elucidate how a poem is inserted in the other.

Keywords: Machado de Assis. “Ludovina Moutinho”. Epigraph. Luís de Camões. Elegy.

Aos quinze anos, Machado de Assis (Rio de Janeiro, 1839-1908) debuta no meio literário ao publicar o soneto no *Periódico dos Pobres* “À Ilma. Sra. D.P.J.A.”, dedicado a Petronilha: “Todos os dotes tens, ó Petronilha”. No ano seguinte, publica no jornal *Marmota Fluminense*, de Paula Brito, o poema “Ela” e pouco tempo depois passa a trabalhar na redação do *Correio Mercantil*, periódico oitocentista e ambiente que promoveu seu encontro com outros autores, como Casimiro de Abreu, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida, Pedro Luís e Quintino Bocaiúva.

¹ Especialista em Literatura (Centro Universitário Padre Anchieta). Mestranda em Estudos de Literatura (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). Este trabalho recebe apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Apesar de hoje Machado ser conhecido especialmente por sua obra em prosa, ele iniciou sua carreira escrevendo e publicando poemas nos idos de 1854, tendo publicado seu último livro de poemas em 1901, *Poesias Completas*.² Antes vieram as *Crisálidas*, com 29 poemas, em 1864; as *Falenas*, com 28 poemas, em 1870; e as *Americanas*, com 13 poemas, em 1875. Nesse intervalo, Machado enveredou pela prosa e publicou, no mesmo ano de 1870, seus *Contos Fluminenses*, em 1872, o romance *Ressurreição*, no ano seguinte, uma nova coletânea de contos, *Histórias da meia noite*, e em 1874, um novo romance, *A mão e a luva*.

O poeta e prosador encontrou também os caminhos do teatro³, da tradução e crítica literária, produção em que se destacam “O passado, o presente e o futuro da literatura” (1858), “Notícia da atual literatura brasileira – Instinto de Nacionalidade” (1873), “Literatura realista – *O Primo Basílio*, romance do Sr. Eça de Queirós” (1878) e “A nova geração” (1881).

Na virada para 1880, o poeta começou a perder espaço para o prosador, movimento esse que determinaria os rumos da crítica desde então. Em ensaio escrito em 1939, Manuel Bandeira afirma que “É um perigo para o poeta assinalar-se fortemente nos domínios da prosa. Entra ele nesse caso numa competência muito mais ingrata que a dos seus confrades: a competência consigo próprio.” (BANDEIRA, 1939, p. 11).⁴

² Esse livro é composto por 12 poemas de cada um dos livros de poemas anteriores (*Crisálidas*, *Falenas* e *Americanas*), mais 27 poemas inéditos reunidos no volume *Ocidentais*, único volume de poemas do autor que não apresenta epígrafes.

³ A grande maioria das peças são traduções, como é o caso das peças *Hoje Avental*, *Amanhã Luva* (1860), *As bodas de Joaquina* (1861), *Gabriela* (1862), *Montoye* (1863), *Suplício de uma mulher sem corar* (1865), *Barbeiro de Servilha* (1866), *O anjo da meia-noite* (1866), *O remorso vivo* (1866), *A família Benoiton* (1867), *Monólogo de Hamlet* (1871), e ainda as peças não datadas: *Os burgueses de Paris*, *Tributos da mocidade* e *Força por força*. De autoria do próprio Machado, temos: *Odisséia dos vinte anos* (1860), *Desencantos* (1861), *O caminho da porta* (1862), *O protocolo* (1862), *Quase ministro* (1864), *O bote de rapé* (1878), *Tu, só tu, puro amor* (1880), *Não consultes médico* (1899), *Lição de botânica* (1906) e a peça não datada, *As forcas caudinas*. Não apenas como escritor Machado colaborou para o setor dramático; entre 1862 e 1864 ele foi também censor do Conservatório Dramático, emitindo diversos pareceres acerca de peças a ele enviadas e submetendo suas próprias peças ao órgão.

⁴ No *Jornal do Comércio* de 21 de maio de 1901, no artigo “Poesias Completas – O Sr. Machado de Assis, poeta”, José Veríssimo destaca: “[...] e quer como prosador, quer como poeta, não o é por nenhuma extravagância de pensamento ou de estilo, mas somente pela originalidade do seu engenho, pela singularidade do seu temperamento. Como se diz de outros: é um caráter, numa acepção que todos entendem, pode-se dizer do Sr. Machado de Assis, mais do que de qualquer dos nossos prosadores e poetas: é um temperamento” (MACHADO, 2003, 242-243). J. dos Santos concorda com Veríssimo quando escreve o artigo intitulado “Crônica literária”, publicado n’*A notícia* de 25-26 de maio de 1901: “(...) Veríssimo não foi um louvador incondicional; soube explicar porque o mais puro e perfeito dos nossos prosadores não tem no seu lirismo a exuberância um pouco desordenada de quase todos os poetas de sua geração”. E ainda no mesmo artigo, o autor recomenda: “Quem conhece o prosador maravilhoso que escreveu estas três obras primas: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e *Dom Casmurro*, deve ler as suas *Poesias completas*. Só assim verá o seu talento sob todos os aspectos” (MACHADO, 2003, p. 256-257).

A galeria de nomes, e conseqüentemente de estilos, que em 1881 figurava no “Prólogo ao Leitor” das *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, antes ocupara lugar na poesia, sob a forma de epígrafes que revelam, entre muitos outros caminhos, a leitura que fez o autor da literatura – sua, de seus confrades e de todas as épocas, e o uso que fez dela para a produção de sua própria obra poética.

Em *Crisálidas*, que em 2014 completou seu 150^o aniversário, são quatorze os poemas que contam com epígrafes, de modo que o longo “Versos a Corina”, de seis partes, conta com uma epígrafe para cada parte. “Ludovina Moutinho” é o décimo terceiro poema das *Crisálidas*, antecedido por “Erro” e sucedido por “Aspiração”. Como anuncia abaixo do título nas *Crisálidas*, “Ludovina Moutinho” é uma elegia, um poema consagrado ao luto, no caso, consagrado à morte de Ludovina Moutinho, jovem atriz que morrera em 20 de maio de 1861 (ano de composição da elegia), aos dezessete anos, segundo notícia do *Diário do Rio de Janeiro*, de 27 de maio de 1861, na seção “Noticiário”:

Faleceu no dia 20, na Bahia, de uma pústula maligna no lábio inferior, a atriz Ludovina Moutinho.

Não contava ainda dezessete anos quando a morte a veio surpreender no meio dos seus dias mais famosos e mais felizes.

Há dois anos que se havia casado com o ator Moutinho de Souza, ao qual lega, como penhor de sua extrema afeição, um filho de poucos meses. (*Diário do Rio de Janeiro*, 1861, s/p).

Contudo, parece não haver clareza quando à data em que a atriz morrera, pois, quatro dias depois, no mesmo jornal, lia-se: “A sociedade dramática nacional e os artistas do teatro Gymnásio convidam os parentes, colegas e amigos da atriz Ludovina Moutinho, falecida na cidade da Bahia a 21 de maio do presente ano, a assistirem uma missa [...]” (*Diário do Rio de Janeiro*, 1861, s/p). Ludovina era filha da também atriz Gabriela da Cunha, amiga da juventude de Machado de Assis, à qual, inclusive, o poeta também dedicara versos.⁵

Mesmo antes de sua morte, Machado já escrevera um poema à Ludovina, intitulado “No álbum da artista Ludovina Moutinho” e incluído na seção “Poemas dispersos” na obra organizada por Reis (2009). O poema trata do início da artista nos palcos e reputa seu talento de atriz à herança materna. Jean-Michel Massa atribui as relações de Machado com os artistas de teatro à sua função de crítico, escritor e censor: “Suas funções de crítico teatral deixavam supô-lo; cedo sua atividade de autor, seus encargos de censor o colocaram ainda mais em contato com o mundo teatral” (MASSA, 1971, p. 315).

⁵ Poema intitulado “Gabriela da Cunha”, presente na seção “Poemas Dispersos” da organização feita por Rutzkaya Queiroz dos Reis em *Machado de Assis: a poesia completa* (2009).

“Ludovina Moutinho” fora publicado primeiramente sob título ainda mais explicativo: “Sobre a morte de Ludovina Moutinho”, em 17 de junho de 1861, no *Diário do Rio de Janeiro*. Nessa publicação, após a epígrafe, lia-se o nome de Camões, em seguida “Eleg. XX”. Todavia, a maior diferença entre essa e as outras duas publicações do poema – nas *Crisálidas* e nas *Poesias Completas* – está nos onze versos que foram suprimidos das publicações em livro. Tais versos compunham uma estrofe nova entre a terceira e a quarta estrofes:

Filha d’arte, uma parte de seus sonhos
Nessa segunda mãe depositava;
A sua estrela começava apenas
A subir no horizonte, e a luz celeste
Da santa inspiração dos escolhidos
Já rutilava sobre a fronte dela.
Oh! Sem dúvida o gênio do teatro
A bafeja no seu berço, e um dia,
Pela mão do futuro coroado,
O seu busto gentil avultaria
Entre os filhos da glória.
(ASSIS, 1976, p. 58)

Massa levanta a hipótese de que com a retirada desses versos, a poesia deixa de ser uma poesia de circunstância para se tornar uma elegia:

[...] suprimindo os onze versos diretamente consagrados à breve carreira da artista, retira a este ‘epicedion’ seu caráter de poesia de circunstância para transformá-la numa elegia que encontra naturalmente lugar nas *Crisálidas*. (MASSA, 1971, p. 395).

As publicações em livro trazem três diferenças de uma para outra. A começar pelo título, nas *Crisálidas*, como vimos, o título é “Ludovina Moutinho”, seguido da indicação “Elegia”. Nas *Poesias Completas*, o nome da atriz é retirado e consta apenas “Elegia”. A segunda diferença é que, após a epígrafe, no primeiro livro há a indicação “Camões – *Elegias*”; e no segundo, apenas “Camões”. A última diferença se encontra no décimo segundo verso, que nas *Crisálidas* e no *Diário* é “À borda do meu último jazigo”; nas *Poesias Completas*, lê-se “À beira do meu último jazigo”.

Passando especificamente ao nosso objeto de estudo aqui, o poema “Ludovina Moutinho” vem acompanhado da epígrafe que é exatamente o quinto terceto da “Elegia XX”, publicada na primeira parte de *Rhythmas* (1595), de Luís de Camões.⁶ Todavia, essa divisão em estrofes de três versos cada não foi feita por Camões, que apresentou a elegia num único lance no livro; porém, para que melhor se localizem os versos de que aqui trataremos,

⁶ Não encontramos o volume no inventário feito n’*A biblioteca de Machado de Assis* (JOBIM, 2001).

optamos por adotar a versão em estrofes. No decorrer da análise, veremos que essa epígrafe não é um simples acompanhamento e não dialoga com o poema machadiano apenas por serem ambos elegias, mas por tantos outros aspectos.

“Ludovina Moutinho” traz oito estrofes com número diverso de versos, totalizando 90 versos brancos, entre deca e hexassílabos. Como anunciado logo após o título, trata-se de uma elegia e, portanto, podemos esperar como assunto geral do poema a morte de alguém querido. O poema se inicia trazendo elementos da natureza comuns no romantismo brasileiro; o eu poético inaugura a estrofe com a conjunção condicional “se”, tratando da hipótese de poder dar à Ludovina um novo sepultamento. Esse aconteceria “como outr’ora, nas florestas virgens”. Inferimos que a cerimônia fúnebre nas “florestas virgens” seria tal qual faziam os índios, ao sepultarem seus entes nas matas. O “esquife” de Ludovina estaria então à sombra da “árvore frondosa”, e “certo, não tinhas um melhor jazigo”. Nos últimos quatro versos da estrofe são dadas as características que fazem daquele lugar o mais apropriado para o sepultamento da jovem:

LUDOVINA MOUTINHO.
ELEGIA.
(1861.)

A bondade choremos inocente
Cortada em flor que, pela mão da morte,
Nos foi arrebatada d'entre a gente.
Camões. — Elegias.

Se, como outr'ora, nas florestas virgens,
Nos fosse dado — o esquife que te encerra
Erguer a um galho de árvore frondosa,
Certo, não tinhas um melhor jazigo
Do que ali, ao ar livre, entre os perfumes
Da florente estação, imagem viva
De teus cortados dias, e mais perto
Do clarão das estrelas.

(ASSIS, 1864, p. 59-60)

Já nessa primeira estrofe estabelecemos uma ligação entre o poema e sua epígrafe. Nos versos camonianos, temos que a bondade – que no caso se assemelha a “D. Telo”, de quem trata a elegia portuguesa – fora “cortada em flor”. Nos versos machadianos, “[...] os perfumes / Da florente estação” são a “imagem viva” dos “cortados dias” da senhora Moutinho.

O eu poético continua, na segunda estrofe, a desenvolver a ideia de como seria um sepulcro nas “florestas virgens”.

Sobre teus pobres e adorados restos,
Piedosa a noite, ali derramaria
Do seus negros cabelos puro orvalho;
À borda do teu ultimo jazigo

Os alados cantores da floresta
Iriam sempre modular seus cantos;
Nem letra, nem lavor de emblema humano,
Relembraria a mocidade morta;
Bastava só que ao coração materno,
Ao do esposo, ao dos teus, ao dos amigos,
Um aperto, uma dor, um pranto oculto,
Disse: — Dorme aqui, perto dos anjos,
A cinza de quem foi gentil transunto
De virtudes e graças.
(ASSIS, 1864, p. 60)

Chama atenção no primeiro verso da estrofe o vocábulo “restos”, usado para se referir ao corpo morto de Ludovina. A tais restos são ligados os adjetivos “pobres”, que marca a condição da atriz, e “adorados”, que podemos atribuir ao prestígio que Ludovina tinha nos palcos, dado o texto do *Diário do Rio de Janeiro*, que reproduzimos acima, acerca da missa que seria celebrada em sua homenagem por iniciativa dos seus colegas de teatro.

No verso seguinte, o eu poético se mostra compadecido da morte da senhora Moutinho ao imprimir a “noite” como “piedosa”, aquela que derramaria o “puro orvalho” sobre os “restos” da atriz. Na sequência, mesmo os pássaros renderiam cantos à atriz e o eu poético ressalta que, nesses cantos, “Nem letra, nem lavor de emblema humano”, para que não se lembrasse de uma morte que cortara seus dias de moça.

Do nono verso em diante, é como se fosse composto um epitáfio, em palavras ditas pelo coração materno, pelo esposo, pelos “teus” e pelos amigos; todos, compartilhando o mesmo sentimento apertado de dor, diriam: “[...] Dorme aqui, perto dos anjos, / A cinza de quem foi gentil transunto / De virtudes e graças”. A partir justamente do nono verso dessa estrofe, podemos estabelecer outra relação entre o poema e o texto que lhe serve de epígrafe. De acordo com Francisco Sotero dos Reis, no seu *Curso de literatura portuguesa e brasileira* (1867), a “Elegia XX” fora composta por Camões em homenagem a D. Telo de Menezes, morto em duelo na Índia, “cuja morte o poeta deplora na elegia XX em sentidíssimos versos, nos quais se dirige à mãe do morto, de quem era grande e extremoso amigo” (REIS, 1867, p. 74).⁷

No nono verso machadiano aparece, pela primeira vez, a figura materna, e não é simplesmente chamada de mãe, como acontece com o “esposo” ou com os “amigos” de Ludovina; para tratar da mãe, é trazido o próprio “coração materno”, que além de ser o primeiro, entre aqueles que a jovem deixou e que lamentarão sua morte, está em posição

⁷ A título de curiosidade, lembramos que essa obra de Reis foi comentada por Machado em sua coluna “Semanas literárias” no ano de 1866, no *Diário do Rio de Janeiro*.

especial, pois tem um verso só pra si, diferentemente do “esposo”, dos “teus” e dos “amigos”. É essa figura materna que fará com que voltemos nossos olhos novamente ao texto da epígrafe. Como vimos pelos estudos de Reis, a “Elegia XX” é dirigida à mãe de D. Telo, de quem Camões era “grande e extremoso amigo”.

Nos versos da elegia de Machado, mais especificamente nos três últimos versos da segunda estrofe, a voz que fala não é a do eu poético, mas daqueles que lamentarão a morte de Ludovina; para isso, é, inclusive, utilizado o sinal gráfico do travessão para marcar a fala. Nos versos portugueses, em diversos momentos o eu poético fará referência à mãe, de tal modo que, assim como na tentativa de epitáfio composta pelo eu poético machadiano, o eu poético camoniano dará, da décima primeira estrofe até a vigésima primeira, exatamente dez estrofes, voz à mãe de D. Telo, que lamenta perder o filho.

Nos versos portugueses, a morte de D. Telo aflige tanto sua mãe ao ponto de sentir sua própria alma cortada com a morte do filho: “Da magoada mãe, cuja alma triste / também cortava com agudo corte” (CAMÕES, 1912, p. 239, segundo e terceiro versos da sexta estrofe). Ou ainda, no terceiro verso da décima estrofe, que também ressaltará a dor da mãe: “A mãe de quem não houveste piedade” (CAMÕES, 1912, p. 240).

Desse modo, podemos inferir que, ao trazer um poema português, também uma elegia, para servir de epígrafe ao seu poema, Machado rende homenagens não só a Ludovina, mas a Gabriela da Cunha, mãe da atriz e portuguesa (dado importante se lembrarmos a escolha de uma elegia portuguesa para servir de epígrafe), de quem, como dissemos, Machado fora amigo na juventude, bem como Camões, que era amigo da mãe de D. Telo. Marcelo Sandmann já apontara essa possibilidade de relação entre as mães em artigo publicado em 2008 na revista *Crítica Cultural*:

Tal dado é importante para se entender melhor a pertinência da citação camoniana por Machado, para além do tema fúnebre a vincular as duas elegias. Ludovina Moutinho, morta aos 18 anos de idade em 21 de maio de 1861, era filha da atriz portuguesa Gabriela da Cunha, da roda de relações do jovem Machado de Assis. Lamentando a morte da filha, lamentava Machado também o sofrimento sentido pela mãe, menos através de sua própria elegia, mais pela remissão à elegia apócrifa de Camões. (SANDMANN, 2008, s/p).

Não bastasse, é também nessa segunda estrofe que há menção à mocidade de Ludovina. Será a mocidade o traço que aproximará a atriz brasileira, morta na Bahia, do português D. Telo, morto na Índia. Podemos constatar a mocidade de D. Telo no primeiro e segundo versos da nona estrofe: “Esta é a esperança que nos dava / de ti tua tenra e alegre

mocidade” (CAMÕES, 1912, p. 240). A mocidade de Ludovina continuará sendo lembrada na terceira estrofe.

Mal havia transposto da existência
Os dourados umbrais; a vida agora
Sorria-lhe toucada dessas flores
Que o amor, que o talento e a mocidade
 À uma repartiam.
Tudo lhe era presságio alegre e doce;
Uma nuvem sequer não sombreava,
Em sua frente, o íris da esperança;
Era, enfim, entre os seus a cópia viva
Dessa ventura que os mortais almejam,
E que raro a fortuna, avessa ao homem,
 Deixa gozar na terra.
(ASSIS, 1864, p. 60-61)

Ludovina se foi tão jovem que “Mal havia transposto da existência / Os dourados umbrais”. Ela morrerá justamente no momento em que a vida lhe sorria e teve interrompidos, repartidos o “amor”, lembremo-nos de que ela se casara havia um ano e que recentemente tivera seu primeiro filho, o “talento”, uma vez que era artista, e a “mocidade”. Na continuidade da estrofe, afirma-se que “tudo lhe era presságio alegre e doce” (sexto verso da terceira estrofe). Nesse verso, o vocábulo “alegria” será outro ponto em comum entre Ludovina e D. Telo, que como vimos, vivia uma “alegre mocidade”. E outra característica que ligará a brasileira ao português será a esperança. Nos versos portugueses, vimos que D. Telo dava ao eu poético “esperanças”, assim como Ludovina tinha, na sua frente, “[...] o íris da esperança” (oitavo verso da terceira estrofe). A terceira estrofe se encerrará exaltando Ludovina, denominando-a a “[...] cópia viva / Dessa ventura que os mortais almejam” (nono e décimo versos da terceira estrofe). Contudo, essa ventura raramente é gozada na terra (e talvez por isso Ludovina tenha tido seus dias cortados).

Passando para a quarta estrofe, o ambiente será mais obscuro.

Mas eis que o anjo pálido da morte
A pressentiu feliz e bela e pura,
E, abandonando a região do olvido,
Desceu à terra, e sob a asa negra
A frente lhe escondeu; o frágil corpo
Não pôde resistir; a noite eterna
 Veio fechar seus olhos;
 Enquanto a alma abrindo
As asas rutilantes pelo espaço,
Foi engolfar-se em luz, perpetuamente,
 No seio do infinito;
Tal a assustada pomba, que na árvore
O ninho fabricou, — se a mão do homem
Ou a impulsão do vento um dia abate

O recatado asilo, — abrindo o voo,
Deixa os inúteis restos
E, atravessando airosa os leves ares,
Vai buscar n'outra parte outra guarida.
(ASSIS, 1864, p. 61-62)

A morte, ou melhor, “o anjo pálido da morte”, ao notar a felicidade, beleza e pureza da jovem, descerá para, com sua “asa negra”, esconder a fronte de Ludovina, de modo que o corpo da jovem não resistiu e “[...] a noite eterna / Veio fechar seus olhos” (sexto e sétimo versos da quarta estrofe). Notemos a presença do adjetivo “eterna” para caracterizar a noite, a noite daqueles que vão para a vida eterna, de acordo com os ensinamentos cristãos. A partir do nono verso, será construída na estrofe a imagem da alma que deixa o corpo mortal para ir aos céus. A alma de Ludovina é comparada à “assustada pomba”, e seus restos mortais são agora chamados “inúteis restos”.

A quinta estrofe tratará da saudade deixada pela senhora Moutinho. A estrofe começa com o advérbio de tempo “hoje”, que justamente marca a breve distância temporal entre a morte da atriz e da escrita do poema.

Hoje, do que ora inda lembrança resta,
E que lembrança! Os olhos fatigados
Parecem ver passar a sombra dela;
O atento ouvido inda lhe escuta os passos;
E as teclas do piano, em que seus dedos
Tanta harmonia despertavam antes,
Como que soltam essas doces notas
Que outr'ora ao seu contato respondiam.
(ASSIS, 1864, p. 62)

Consideramos essa distância breve pelo que é desenvolvido na estrofe, a lembrança ainda viva, “E que lembrança!”. Os olhos do eu poético ainda veem a sombra da atriz, seus ouvidos ainda escutam os passos e as teclas do piano que Ludovina tocava. Essas lembranças são bastante típicas daqueles que acabaram de perder pessoas queridas e com as quais se convivia, tal qual parece ser Ludovina para o eu poético, uma pessoa querida com quem se convivia. É ressaltada na estrofe a habilidade da atriz para o piano, que reproduzia, ao contato dos seus dedos, notas harmônicas e doces.

A ideia desenvolvida no final da terceira estrofe de que Ludovina tinha virtudes difíceis de gozar na terra é retomada na sexta estrofe. Para alguém como Ludovina:

Ah! pesava-lhe este ar da terra impura,
Faltava-lhe esse alento de outra esfera,
Onde, noiva dos anjos, a esperavam
As palmas da virtude.
(ASSIS, 1864, p. 62)

Essa “outra esfera” é onde as “palmas” daquela “virtude” esperavam por Ludovina. Além disso, mais uma vez Ludovina é exaltada, chamada, no penúltimo verso da estrofe, “noiva dos anjos”.

A estrofe que segue tratará da inevitabilidade da morte.

Mas, quando assim a flor da mocidade
Toda se esfolha sobre o chão de morte,
Senhor, em que firmar a segurança
Das venturas da terra? Tudo morre:
À sentença fatal nada se esquiva,
O que é fruto e o que é flor. O homem cego
Cuida haver levantado em chão de bronze
Um edifício resistente aos tempos,
Mas lá vem dia, em que, a um leve sopro,
O castelo se abate,
Onde, doce ilusão, fechado havia
Tudo o que de melhor a alma do homem
Encerra de esperanças.
(ASSIS, 1864, p. 62-63)

O eu poético constrói sua argumentação na tentativa de indagar como se pode estar seguro das virtudes da terra se mesmo a flor da mocidade é levada à morte. Essa indagação, além de tudo, é dirigida ao “Senhor”, a Deus, o único que teria poder sobre as venturas da terra e sobre a morte. Como resposta à pergunta, há, objetivamente, “Tudo morre”. A morte é a “sentença fatal” e a ela “nada se esquiva”. Para finalizar a estrofe, o eu poético refere-se ao homem, que constrói em “chão de bronze / Um edifício resistente aos tempos” (sétimo e oitavo versos da sétima estrofe), “doce ilusão”, pois um dia virá em que “[...] a um leve sopro, / O castelo se abate” (nono e décimo versos da sétima estrofe), e, assim, “Tudo o que de melhor a alma do homem / Encerra de esperanças” (décimo segundo e décimo terceiro versos da sétima estrofe). Metaforicamente, podemos entender o castelo de que trata o eu poético como os sonhos do homem, os sonhos que tem em vida e que se encerram com a morte.

Caminhando para o fim do poema, a oitava estrofe trará um pouco da relação do eu poético com a jovem morta. Também de maneira metafórica e se valendo de eufemismo, o eu poético, como quem acalenta uma criança, compõe o primeiro verso da estrofe:

Dorme, dorme tranquila
Em teu último asilo; e se eu não pude
Ir espargir também algumas flores
Sobre a lápida da tua sepultura;
Se não pude, — eu que há pouco te saudava
Em teu erguer, estrela, — os tristes olhos
Banhar nos melancólicos fulgores,
Na triste luz do teu recente ocaso,
Deixo-te ao menos nestes pobres versos
Um penhor de saudade, e lá na esfera

Aonde aprouve ao Senhor chamar-te cedo,
Possas tu ler nas pálidas estrofes
A tristeza do amigo.
(ASSIS, 1864, p. 63)

Ele nos mostra na sequência que não esteve presente no sepultamento da atriz, não pôde “ir aspergir também algumas flores” (terceiro verso da oitava estrofe) e não pôde ir banhá-la “na triste luz do teu recente ocaso” (oitavo verso da oitava estrofe) como seus tristes olhos, justamente ele que “há pouco” (expressão que marca que a morte da atriz era recente) a saudava enquanto artista, enquanto “estrela”. Para compensar essa ausência ao cortejo fúnebre é que são compostos os versos do poema: “Deixo-te ao menos nestes pobres versos / Um penhor de saudade” (nono e décimo versos da oitava estrofe). O eu poético se coloca em posição humilde, ao adjetivar seus versos de “pobres” e dá garantia de sua saudade pelo vocábulo “penhor”.

Para finalizar, o eu poético, além de nos revelar um pensamento cristão, pois diz que foi o Senhor que chamara Ludovina, revela o desejo de que a atriz possa “ler nas pálidas estrofes / A tristeza do amigo” (décimo segundo e décimo terceiro versos da oitava estrofe, últimos versos do poema). Notemos que, ao pintar suas estrofes como pálidas e trazer para si o sentimento de tristeza, o eu poético nos dá pistas de que suas estrofes são reflexos seus, de sua tristeza, uma vez que é comum ligarmos a palidez à tristeza (difícilmente encontraríamos um eu poético que corasse de tristeza).

É nesse último verso do poema somente que o eu poético se revelará amigo da falecida. Essa última estrofe também nos mostra ter sido iluminada pelo poema português, pois processo semelhante se dá nos versos camonianos, nos quais o eu poético também se intitula amigo do falecido e também deseja que D. Telo possa “ouvir” seus versos de onde se encontra, que, como veremos a seguir, é nas “alturas” (o que revela a noção cristã também impressa no poema machadiano de que os bons vão para os céus).

Temos, no poema português, na septuagésima primeira e septuagésima segunda estrofes: “Se ao passar do Leste, não perdeste / a memória de mim, que tanto te amo, / e por íntimo amigo me tiveste, / Com atenção escuta o meu reclamo / não desprezes de ouvir lá dessa altura / a baixa e rouca voz, com que te chamo” (CAMÕES, 1912, 245). A baixa e a rouquidão da voz do eu poético português revelam, além da tristeza, um posicionamento humilde do eu poético, que será ressaltado no primeiro verso da septuagésima quarta estrofe, ao caracterizar sua rima como baixa: “Entretanto as baixas rimas de ofereço” (CAMÕES, 1912, p. 245). Assim, o diálogo aqui se estabelece em três aspectos: no desejo de que o amigo

possa ler/ouvir os versos escritos em sua homenagem, no estabelecimento de uma amizade marcada nos dois poemas pelo vocábulo “amigo” e na humildade perante o labor poético. Esses três aspectos são verificáveis nos versos dos poemas não no emprego de palavras exatamente iguais, mas, sobretudo, no sentido que as composições poéticas constroem.

Ao finalizarmos a leitura desse poema, notamos que o diálogo que ele estabelece com o texto que lhe serve de epígrafe não se limita à ilustração da morte de um amigo, apenas, mas se estende à dor da perda sentida pela mãe – nos dois casos, amiga do poeta em questão –, e se estende ainda à dedicação dos versos, ao desejo de que os homenageados tenham conhecimento da composição, e à crença cristã de que esses amigos estão “no céu”, nas “alturas”, onde o Senhor os chamou.

Tantas possibilidades e comprovações de relação entre uma e outra publicação reforçam a ideia de que as epígrafes não estão nas composições machadianas apenas para nos indicar leituras, mas participam elas mesmas da composição elaborada do poeta e requerem do leitor um olhar cuidadoso para trazer à luz a maneira como um poema está escrito e inscrito no outro, como um poema é lido pelo outro e, conseqüentemente, pelo leitor.

Referências

ASSIS, Machado de. *Crisálidas*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864.

_____. *Poesias completas: Crisálidas, Falenas, Americanas, Ocidentais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; INL, 1976.

BANDEIRA, Manuel. Machado de Assis poeta. In: *Obra Crítica*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962.

CAMÕES, Luís de. *Obras Completas*. Lisboa: Livraria Editora, 1912. v. 1.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, n. 144, 1861.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, n. 148, 1861.

JOBIM, José Luís (Org.). *A biblioteca de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: ABL/Topbooks, 2001.

MACHADO, Ubiratan (org.). *Machado de Assis: roteiro de consagração*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

MASSA, Jean-Michel. *A juventude de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

REIS, Francisco Sotero dos. *Curso de literatura portuguesa e brasileira*. Maranhão: Instituto de Humanidades, 1867.

REIS, Rutzkaya Queiroz dos. *Machado de Assis: A poesia completa*. São Paulo: Nankin, 2009.

SANDBMANN, Marcelo. Presença camoniana na poesia de Machado de Assis: Crisálidas (1864), Falenas (1870) e Americanas (1875). *Crítica Cultural*, v. 3, n. 1, s/p, jan./jun. 2008.

Obras consultadas

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Vol. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. *Machado de Assis Desconhecido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. *Vida e obra de Machado de Assis: aprendizado*. Rio de Janeiro: Record, 2008. v. 1.

MASSA, Jean-Michel. Um amigo português de Machado de Assis: Antônio Moutinho de Sousa. Tradução Lúcia Granja. *Machado de Assis em linha*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 10-25, dez. 2012.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CRONOLOGIA TEATRAL DE TIMOCHENCO

WEHBI

Aurélio Costa Rodrigues¹

Resumo

Este artigo apresentará, além de algum aspecto da trajetória de Timochenco Wehbi como dramaturgo, uma contribuição para a cronologia de seu teatro. O autor prudentino é pouco conhecido no âmbito das Letras, apesar de ter participado ativamente do meio teatral paulista nos anos de 1970-80 – ou até mesmo por isso. Com sua primeira peça recebeu o prêmio de Autor Revelação da Associação Paulista de Críticos de Arte. Daí para a frente, escreveu sete peças – excluindo-se as parcerias – até 1986, quando morreu aos 43 anos de idade.

Palavras-chave: Dramaturgia brasileira. Teatro paulista. Cronologia de Timochenco Wehbi.

Abstract

This article presents a contribution to the chronology of Timochenco Wehbi as a playwright. The author from *Presidente Prudente* is not well-known in the Letters context, despite having actively participated in the São Paulo Theater environment in the years 1970-80 - or even because of it. Due to his first play, he received an award for Revelation Author, from the Associação Paulista de Críticos de Arte. Thereafter, he has written seven plays – excluding the partnerships – until 1986, when he died at the age of 43.

Keywords: Brazilian drama. Paulista Theatre. Chronology of Timochenco Wehbi.

1 Introdução

O nome Timochenco Wehbi parece estar muito mais na memória de quem vivenciou o teatro dos anos de 1970-80. Na época existia certa emergência de novos autores. O jovem sociólogo foi um dos nomes que integrou tal agrupamento.

O contexto histórico não parece muito favorável à prática; sua primeira peça foi escrita em 1969, no auge das atividades dos censores da ditadura militar, que acabara de pôr em ação, um ano antes, seu AI-5. Escrever peças teatrais nesse período, principalmente para alguém sociologicamente orientado, era um exercício árduo.

Wehbi iniciou sua carreira acadêmica na Unesp de Presidente Prudente, sua cidade natal, no princípio da década de 1960; transferiu-se pouco tempo depois para a USP, na capital, onde recebeu o título de Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais. Desenvolveu pesquisa ligada à sociologia do teatro e, no final dessa década, envolveu-se na co-fundação do “Teatro da cidade” de Santo André/SP. As ideias de Bertolt Brecht foram fundamentais em suas pesquisas.

Em 1969 tornou-se professor de História do Teatro Brasileiro, na Fundação das Artes São Caetano, depois de ter passado um tempo como professor de Língua Portuguesa no Ginásio Estadual Benedito Fagundes Marques, em Franco da Rocha/SP. Seguiu carreira

¹ É docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS e mestrando em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.

acadêmica como professor e pesquisador da USP, na FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas)/Departamento de Sociologia e depois na ECA (Escola de Comunicações e Artes).

Seu interesse pela arte remonta ao período em que ainda cursava o então ginásio, em sua cidade natal. Lá experimentou escrever crítica de cinema para o jornal local, *O imparcial*, no final da década de 1950. Daí podemos afirmar que seu interesse pela arte apareceu anteriormente à sociologia ou, talvez, que seu interesse pela arte o levaria à sociologia. Desde que iniciou a carreira acadêmica em ciências sociais, suas pesquisas direcionavam-se para a sociologia da arte, do teatro, principalmente.

Há apenas dois livros com a publicação de suas peças, um de 1980 (Editora Polis) e outro de 2013. Este último, publicado pela editora Terceira Margem, foi intitulado *O teatro de Timochenco Wehbi* (assim como o anterior) e organizado por Dilma de Melo e Silva e Heitor Capuzzo, em três volumes: dois volumes contendo as peças, outro contendo sua dissertação de mestrado, sua tese de doutorado, uma pequena cronologia, críticas sobre suas peças e depoimentos de amigos e pessoas que passaram por sua vida profissional.

Esses dois livros são praticamente os únicos materiais disponíveis sobre a obra de Timochenco Wehbi. O primeiro é de difícil acesso por ter tido uma tiragem pequena. O segundo, mais recente, possibilita mais acessibilidade aos textos. Ao ler esses livros, pudemos observar uma inconsistência significativa na cronologia dada. A partir da inconsistência da cronologia das peças de Wehbi, vamos apresentar considerações com o objetivo de melhorar a visão da cronologia de suas peças, já que, com a referida publicação de 2013, surge a possibilidade de pesquisadores se debruçarem sobre o autor. Até então, qualquer pessoa interessada em pesquisar as peças do prudentino encontrava grande dificuldade, pois só havia a pequena edição de suas peças feita em 1980 pela editora Polis.

2 Desenvolvimento ou considerações sobre a cronologia de Wehbi

A produção teatral de Timochenco Wehbi compreende as seguintes peças: **A vinda do Messias; Palhaços; Curto-circuito; A Dama de Copas e o Rei de Cuba; A perseguição ou O longo caminho que vai de zero a ene; As vozes da agonia ou Santa Joaquina e sua cruel peleja contra os homens de guerra ou contra os homens d'Igreja; Morango com chantily**. Nomeamos as sete peças escritas por Timochenco Wehbi, da primeira à última, excluindo-se a peça escrita em co-autoria com Mah Luly, **Bye, bye pororoca**, a pequena cena escrita para a Revista do Bexiga N° Zero e **Erro de cálculo**, peça que permaneceu inacabada.

A ordem cronológica das peças de Wehbi, ora apresentada, é a que acreditamos mais pertinente. Chegamos a essa organização ao confrontarmos a cronologia dada por Dilma de Melo e Silva e Heitor Capuzzo em *O teatro de Timochenco Wehbi: Reflexões para o teatro* (obra de 2013) com informações postas no livro anterior, além de dados da *Folha de S. Paulo*, em críticas, notícias e notas da época. Acreditamos que a confrontação de tais informações possa colaborar com futuros pesquisadores dessas peças, de modo que possam ter mais acertada tal cronologia.

Embora em pesquisas atuais não haja preocupação com a questão de datas (porque em princípio elas não são mesmo de excepcional relevância, conforme a intenção de pesquisa), é sempre bom não nos esquecermos do que aponta Vitor Manuel de Aguiar e Silva, ao tratar d'A História Literária Segundo a Metodologia de G. Lanson, em sua *Teoria da Literatura* (1979). Segundo o autor, esses problemas de cronologia, embora se afigurem áridos e estéreis, são particularmente relevantes, pois a obra tem de ser situada no seu tempo, tem de ser conhecida e interpretada em função do contexto histórico em que se gerou, relacionando-a com as ideias, as correntes de sensibilidade, os processos literários, etc., de uma determinada época. (1979, p. 533).

Como futuras pesquisas acerca das peças de Timochenco Wehbi provavelmente tenham a publicação organizada por Silva e Capuzzo como uma importante referência – visto tratar-se de uma das pouquíssimas publicações sobre Wehbi – acreditamos pertinente discutir algumas incongruências de datas aí postas, pois o intervalo de tempo que torna equivocada a data da peça **Palhaços**, por exemplo (considerada uma de suas peças mais revisitadas), a colocaria como quinta ou sexta peça do autor.

Sabemos que todo escritor passa por fases e mudanças de estilo à medida que se especializa na escrita, e algumas conclusões de pesquisas se dão tendo essas fases como ponto de considerações. Para tentar minimizar o equívoco ao situar uma ou outra de suas peças, vamos revisar a cronologia dada por Silva e Capuzzo. Para tanto, confrontaremos as informações constantes da obra desses organizadores, associadas às informações contidas no livro publicado pela Editora Polis em 1980, além de buscarmos notas de suas peças nos arquivos do jornal *Folha de S. Paulo* para confirmarmos e ampliarmos nossas considerações neste trabalho.

2.1 A vinda do Messias

Sua primeira peça foi colocada no palco por Bertha Zemel, em 1970, sob a direção de Emilio de Biasi – produção iniciada em 1969. **A vinda do Messias** inaugurou a carreira de Wehbi como dramaturgo e já lhe propiciou a honra da premiação Autor Revelação, outorgada pela Associação Paulista de Críticos de Arte.² Essa montagem também premiou Bertha como melhor atriz, permanecendo em cartaz por cerca de dois anos, pelo que pudemos rastrear nos arquivos da *Folha de S. Paulo*. Posteriormente, em 1985, houve uma nova montagem da peça sob outro título, **O cheiro de homem**, com Georgia Gomide no elenco e dirigida por Plínio Rigon.

A personagem principal, Rosa Maria Aparecida dos Santos, “vive um tempo uniforme, repetitivo, circular em que o presente confunde-se com o passado e o futuro torna-se uma utopia” (WEHBI, 1980, p. 17). Ela não se encaixa na vida especializada industrial, vive isolada em um pequeno apartamento; o que sabe fazer é costurar, e o faz artesanalmente, enquanto espera que seu amor chegue, ou melhor, que volte, pois em sua ilusão o marido saiu para ganhar a vida e estaria prestes a voltar. Como afirma Liana Salvia Trindade:

Rosa constrói as imagens de seu amante através de fragmentos extraídos de ídolos dos meios de comunicação de massa. Nesta impossibilidade efetiva de realização humana faz com que o universo profano, constituído pelos produtos de uma cultura de consumo, adquira a dimensão sagrada da espera messiânica. (WEHBI, 1980, p. 17.)

A personagem é degradada, não é exemplo de nada que se possa seguir, como as peças políticas, comuns à época, faziam das suas personagens protagonistas. Basicamente a mira do autor estaria sobre o processo de industrialização e os possíveis efeitos da mídia sobre a personagem. É por isso que a industrialização e a mídia aparecem como elementos degradadores do homem – ou da mulher, no caso. Toda a história se dá demonstrando o dia a dia de uma pobre personagem que passa o tempo todo só, em uma ilusão matrimonial em que o suposto marido está sempre distante, literalmente, de si. Serão os meios de comunicação a sua companhia, sua “salvação”. Contraditoriamente, será dessa companhia que tirará os elementos de sua ilusão, seu abismo humano.

² *Folha de S. Paulo*, 30 dez. 1970.

2.2 Palhaços

Palhaços será considerada aqui a segunda peça de Timochenco Wehbi, diferentemente do que apontam a professora Dilma de Melo Silva e o professor Heitor Capuzzo:

1974 – Membro fundador da Associação Brasileira de Autores Teatrais. Neste ano, escreve *A PERSEGUIÇÃO OU O LONGO CAMINHO QUE VAI DE ZERO A ENÉ* e **também** *PALHAÇOS*, que se debruça sobre os dramas sociais do homem moderno. Talvez esta seja sua peça mais conhecida e aplaudida pelo público e, ainda hoje, é encenada com sucesso, como demonstra a apresentação ocorrida no Palácio das Artes (Belo Horizonte), em Janeiro de 2013. (SILVA; CAPPUZZO, 2013, p. 21; grifo nosso; caixa-alta dos autores).

O que está registrado leva o leitor a crer que **A perseguição ou O longo caminho que vai de zero a ené** e **Palhaços** foram escritas em 1974. Acontece que a inconsistência de datas encontradas no próprio livro publicado em 2013 leva à conclusão de que há um equívoco no que é aí posto. Devemos levar em consideração, além do mais, que o livro de 1980 publicado pela editora Polis, tendo apresentação da própria Dilma de Melo Silva (tendo sido consultado para a nova publicação), já trazia notas das principais montagens das peças, até aquele momento, numa seção inicial intitulada Fichas Técnicas, na qual se pode ler o seguinte sobre a peça **Palhaços**: “Estreada em São Paulo, no Teatro Brasileiro de Comédia, **em 1971**. Direção de Emilio di Biasi; com Emilio di Biasi (Caretta) e Umberto Magnanni (visitante); cenário de Glória (sic) Catisti” (WEHBI, 1980, p. 5; grifo nosso). Também encontra-se nesse texto a informação de que a peça estreou em Curitiba em 1973.

Ora, mesmo em uma verificação superficial da obra de 1980, podemos constatar que o texto **Palhaços** não foi escrito em 1974, como também não aconteceu nesse ano sua primeira montagem. Cremos que o fato de o projeto criado por um grupo teatral, tendo Fausto Fuzer como diretor da peça, em 1974 – projeto de levar teatro para regiões mais distantes do país – tenha ficado muito marcado na memória dos nobres professores, causando este equívoco. O projeto parece ter sido visto pelas pessoas da época como um grande feito, como podemos observar nas palavras de Clóvis Garcia (crítico teatral), em jornal da época:

O plano previa uma excursão pelo Nordeste, descendo depois para o Centro e a seguir para o Sul do país. Apesar de não ter obtido o apoio do Serviço Nacional de Teatro, que considerou inviável o projeto, ou talvez por isso mesmo, a Companhia já realizou temporadas, desde outubro, em vários Estados do Nordeste, chegando agora em São Paulo e pretendendo continuar para o Sul, cumprindo, assim, o objetivo que se havia proposto. Contando apenas com sua própria iniciativa e auxílios locais, está **realizando uma rara, meritória e quase heróica campanha**. (WEHBI, 1980, p. 51; grifo nosso).

A campanha deve, então, ter marcado os nobres professores e organizadores do livro de 2013, fazendo com que em sua cronologia registrassem a data de 1974. Então, o marco de uma produção cênica da peça foi dado como data de sua escrita.

Para dar maior precisão às nossas considerações, buscamos nos arquivos do jornal *Folha de S. Paulo* notas que pudessem confirmar as datas de montagem da peça; não só confirmamos a montagem de Emilio di Biasi em 1971, como encontramos outra montagem. Em 31 de agosto de 1970³, consta uma nota da liberação da Censura para a peça **Palhaços** dirigida por Sebastião Milaré, com José Fernandes e Jefferson Del Rios, além de divulgação de sua estreia na cidade de Uberaba em 12 de setembro do mesmo ano⁴.

Sebastião Milaré, escrevendo para a seção Depoimento da obra de Silva e Capuzzo, declara que a montagem teve poucas apresentações por cidades paulistas, pois o projeto de grupo dos integrantes não tinha força suficiente, “não havia, verdadeiramente, um projeto artístico comum entre os integrantes que desse sustentação ao grupo.” (SILVA; CAPUZZO, 2013, p. 274). Assim, será possível discordar da cronologia de Silva e Capuzzo com elementos do próprio livro e afirmar **Palhaços** como a segunda peça de Wehbi, escrita, no mínimo, anteriormente a agosto de 1970.

A peça teve diversas montagens, além de ter uma produção televisiva abrigada pelo projeto *Teatro dois* da TV Cultura. Houve montagem dessa peça também em 1981, dirigida por Antonio Ozório com o Grupo Matraca da Cooperativa Paulista de Teatro. Há ainda uma montagem deste texto sob outro título, **Faixa de segurança**, com direção de Afonso Barreira e atuação de João Antonio Ginca e Almir Nillson Rodrigues, em 1984. Outra montagem foi dirigida por Jorge Felix e Nelson Ferreira, com Paulo Azevedo e Arnaldo Apolônio, em 1987. Com direção de Gabriel Catellani e Alexandre Capelli e Mauricio Maia no elenco, a peça foi montada em 1993. Em 1995, foi produzida pelo grupo Eskina, com os atores Felipe Barros e Sandey Luis. Em 1997, foi montada pelo Grupo Ziembinski, com direção de Helio Talma. Ainda em 1997, o diretor Flavio Galhano fez uma fusão de **Palhaços** e **A perseguição ou O longo caminho que vai de zero a ene** numa montagem que ele intitulou **Palhaço de zero a P**. Em 2005, sob a direção de Gabriel Carmona, a peça foi mais uma vez montada, com Adalberto Feliz e Danilo Grangheia no elenco, ficando em cartaz em São Paulo até 2013; em 2014 seguiu para o Rio de Janeiro.

³ *Folha de S. Paulo*, 31 ago. 1970, Ilustrada, p. 3.

⁴ *Folha de S. Paulo*, 12 set. 1970, Ilustrada, p. 3.

2.3 Curto-circuito

A peça intitulada **Curto-circuito** já figurava no livro publicado em 1980 pela editora Polis. Portanto, parece-nos difícil aceitar a afirmação feita por Silva e Capuzzo em sua cronologia, quando apontam: “1986 – Em contato com psicodramatistas, **escreve** seu último texto CURTOCIRCUITO.” (2013, p. 21; grifo nosso; caixa-alta dos autores). No livro de 1980 não há menção a essa peça na seção Fichas Técnicas, mas a obra já trazia o texto teatral intitulado **Curto-circuito** e também duas análises da peça, uma feita por J. Teixeira Coelho Neto, outra por Alfredo Naffah Neto. O que talvez explique a consideração de Silva e Capuzzo seja o fato de a peça só ter tido uma montagem feita por atores conhecidos em 1987, sob a direção de Luis Carlos Moreira, com Celso Cardoso, Cuberos Neto e Iraci Tomiatto. Utilizando esse título, o grupo Teatro da Cidade, em 1991, apresentou a peça no festival de teatro de Pindamonhangaba. Em 1995, o diretor Luis Carlos Moreira reestrou **Curto-circuito**, desta vez com Beto Nunes, Celso Cardoso e outros, levando a montagem até 1997.

Somente o registro feito no livro de 1980 bastaria para afirmar que a peça é anterior ao ano de 1986 e, portanto, para legitimar nossa discordância quanto ao que foi registrado por Silva e Capuzzo. Contudo, a peça já existia sob o título de **Os Pierros**, encenada pelos alunos da Fundação das Artes São Caetano, no ano de 1971. Posteriormente, o autor mudou o título para **A última chuva de verão ou O dia de Pierrot**, tendo havido apresentações no decorrer do ano de 1971, com participação no IV Festival de Teatro Amador no Sesc Anchieta. Em 1972, a peça foi montada pelo Grupo Teatral Pasárgada, com direção de Dionisio Amadi. Diante do exposto, preferimos considerá-la a terceira peça de Timochenco Wehbi.

A peça parece conter material autobiográfico, por retratar um grupo de amigos que estão vivenciando a passagem da vida escolar que compreende o término do “terceiro científico” e as decisões sobre o futuro; são adolescentes envolvidos em situações juvenis, nos planos de saída do interior, nos tabus quanto à virgindade e na homossexualidade latente. Além disso, a peça é apontada como o texto no qual Wehbi mais trabalhou, talvez até o final de sua vida, em 1986. Pode ser que ele permanecesse aprimorando o texto se vivesse mais tempo, mas o fato é que o teor da peça existe desde 1971.

Nessa peça, Wehbi utiliza um recurso que o moderno teatro brasileiro viu pela primeira vez em **Vestido de noiva**, de Nelson Rodrigues; há três planos de ação: Plano do presente, Plano do passado e Plano da imaginação de Kim, personagem central da trama. O autor faz indicações de cenas específicas demonstrando os planos:

Tais planos deverão ser delimitados por luz e som, entrando em cena os mínimos elementos [...] elementos que deverão estar em cena desde o início

assim como todos os atores devem permanecer no palco o tempo inteiro da peça, mesmo não participando diretamente da ação específica. (WEHBI, 1980, p. 175).

2.4 A Dama de Copas e o Rei de Cuba

Sobre **A Dama de Copas e o Rei de Cuba**, constam notas de produção no final de 1972, com estreia no dia 11 de maio de 1973, sob a direção de Odavlas Petti. Consideramos essa peça como o quarto texto de Wehbi. A montagem chegou a ser apresentada em Portugal. Houve ainda diversas outras montagens pelo Brasil. Também participou do Programa *Teatro dois*⁵ da TV Cultura, sendo dirigida por Silvio de Abreu. Teve uma adaptação internacional, com montagem em Bogotá, na Colômbia, em 1980.

O texto conta a história de Izildinha, uma operária de pouca instrução, e sua companheira de quarto, Expedita. Apresenta a ingenuidade de Inha e a consciência de Tita, que logo no início da peça se irrita com a situação da colega que não consegue perceber uma manobra do empregador; irrita-se mais ainda com os gostos de Inha relativos à programação de TV, com suas crenças em horóscopo e em publicação de carta no jornal para arrumar marido.

2.5 A perseguição ou O longo caminho que vai de zero a ene

Esta peça concretiza a incursão de Wehbi pelo teatro do absurdo. Em 1974, foi interpretada por Raimundo de Matos e Jair Assumpção, com direção de Marcio Aurélio. Em 1980, uma montagem teve a direção de Janô, com Carlos Takeshii e Flavio Colatrello, participando da Semana de Arte e Ensino na ECA. Em 1983, o Grupo Olho Vivo a montou, com direção de Luis Fernando de Resende, tendo no elenco Adelmo Rodrigues e Julio Callado. Em 1990, outra montagem teve a direção de Murilo Borges, com Ramon Vasques e Clarisse Costa no elenco. Em 2013, com direção de Vanderley Damaceno, a montagem contou com Anderson Negreiro e David Carolla no elenco.

2.6 As vozes da agonia ou Santa Joanhinha e sua cruel peleja contra os homens de guerra ou contra os homens d'Igreja

As vozes da agonia ou Santa Joanhinha e sua cruel peleja contra os homens de guerra ou contra os homens d'Igreja traz a saga de Joana D'Arc para o sertão brasileiro.

⁵ Foi um projeto de teleteatro da TV cultura, que adaptou para a TV diversas peças importantes na época.

Permanece inédita nos palcos, talvez por ter número elevado de personagens, mas o texto recebeu a Menção Honrosa do Prêmio Anchieta de 1977.

2.7 Morango com chantily

Esta peça apresenta, também, traços autobiográficos, ao tratar de uma família interiorana às voltas com suas vidas, questionando o presente, relembrando o passado, durante um inventário familiar, salpicado por conflitos entre irmãos. A peça foi colocada no palco em 1986, sob a direção de Antonio do Valle, com Françoise Fourton, Antonio Patrics e outros.

3 Considerações finais

Timochenco Wehbi é um autor conhecido de uma parcela de pessoas do meio artístico teatral que vivenciaram um período histórico específico na cidade de São Paulo. Fora desse círculo, talvez, seja um ilustre desconhecido. A contribuição do livro organizado por Silva e Capuzzo é altíssima, já que, até então, só havia uma publicação das peças de Timochenco Wehbi numa edição de difícil acesso. Ainda, o livro traz artigos de críticos da época e depoimentos que auxiliam pesquisadores que queiram adentrar a seara de Wehbi.

Além de rapidamente apresentar o autor, encontra-se neste nosso trabalho um apontamento sobre a inconsistência da cronologia dada no livro organizado por Silva e Capuzzo, possibilitando a percepção dessa inconsistência por pesquisadores que desejarem enfrentar uma empreitada com os textos de Timochenco Wehbi, antes que acatem considerações equivocadas a respeito da evolução de sua escritura.

A discussão aqui posta não apenas faz um alerta quanto aos equívocos registrados na publicação de 2013, mas procura situar melhor a cronologia do teatro de Wehbi, confrontando as inconsistências de registros no interior do próprio livro publicado pela Terceira Margem, contrastando-os com dados do livro publicado pela Polis, além de recorrer a notas críticas e a outros textos jornalísticos da época de montagem das peças.

Referências

AGUIAR e SILVA, V. M. de. *Teoria da Literatura*. 3. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

FOLHA DE S. PAULO. Pesquisa na base de dados. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/resultados/buscade_talhada/>. Acessado em: nov. 2013 a mar. 2014.

SILVA, D. de M. e; CAPUZZO, H. (Org.). *O teatro de Timochenco Wehbi: Reflexões sobre o teatro*. São Paulo: Terceira Margem, 2013.

WEHBI, T. *O Teatro de Timochenco Wehbi*. São Paulo: Polis, 1980.

Obras consultadas

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2006.

KRISTEVA, J. Ideologia do discurso sobre a literatura. In: BARTHES, R. et al. *Masculino, feminino, neutro: Ensaios de semiótica narrativa*. Porto Alegre: Globo, 1976. p. 127-138. (Col. Literatura: Teoria & Crítica).

PAZ, O. Invenção, Desenvolvimento, Modernidade. In: _____. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jeruza P. Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.