

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: ESTUDOS COMPARADOS DE
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

JOANA MARQUES RIBEIRO

METAMORFOSES DO OLHAR
Reflexões sobre a formação do leitor literário
contemporâneo

(Versão corrigida)

São Paulo
2020

JOANA MARQUES RIBEIRO

METAMORFOSES DO OLHAR
Reflexões sobre a formação do leitor literário
contemporâneo

(Versão corrigida)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

R484m Ribeiro, Joana Marques
Metamorfoses do olhar: reflexões sobre a formação
do leitor literário contemporâneo / Joana Marques
Ribeiro ; orientadora Maria Zilda da Cunha. - São
Paulo, 2020.
291 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de
Língua Portuguesa.

1. leitor contemporâneo. 2. mediação da leitura
literária. 3. hermenêutica de Paul Ricoeur. 4.
metamorfoses do olhar. I. Cunha, Maria Zilda da,
orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE
Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Joana Marques Ribeiro

Data da defesa: 12/08/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Maria Zilda da Cunha

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 02 / 10 / 2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

JOANA MARQUES RIBEIRO

METAMORFOSES DO OLHAR
Reflexões sobre a formação do leitor literário
contemporâneo

(Versão corrigida)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 12/08/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha (orientadora)

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria dos Prazeres Santos Mendes

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Vera Lúcia Bastazin

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus

Universidade Federal de Santa Catarina

A Deus
“via et veritas et vita”

A meus alunos

AGRADECIMENTOS

À querida Professora Dra. Maria Zilda da Cunha, pela orientação e confiança em todos os momentos desta travessia. Pela sensibilidade, lágrimas de descobertas e metamorfoses vividas. Serei eternamente grata pelo nosso encontro de vida.

Ao Professor Silvio Barini Pinto, pelo desafio lançado que me trouxe até aqui. Pelas orientações, incentivo e confiança depositada em mim e em minha pesquisa.

À Professora Maria dos Prazeres Santos Mendes, por acompanhar a trajetória deste trabalho ao longo dos anos, pelas constantes orientações e sempre carinhosas palavras, pelas fundamentais considerações no Exame de Qualificação. Ao Professor Dr. Ricardo Iannace, pelas leituras críticas e valiosas contribuições feitas no Exame de Qualificação.

À Universidade de São Paulo, por ser um espaço de rica troca de saberes durante esses meus dezenove anos de jornada pelas letras e por possibilitar-me grandes e (trans)formadores encontros com a literatura. Ao Colégio São Domingos, pelo espaço de reflexão, ensaios e experimentação, pela força e verdade de cada encontro.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP), pelas discussões, leituras e reflexões enriquecedoras. Aos professores do Colégio São Domingos, pela parceria e aprendizado desses tantos anos de trabalho.

A todos os meus alunos, companheiros de leituras nesta extensa caminhada. Por se colocarem em jogo, arriscarem-se, abrirem-se à experiência leitora e aos mundos possíveis engendrados pelo verbo literário. Juntos aprendemos, juntos imaginamo-nos, juntos ensaiamos poética e ficcionalmente novas maneiras de ver e compreender o mundo e a nós mesmos. Pelas intensas metamorfoses do olhar, meu muitíssimo obrigada.

A Nathália Xavier Thomaz, por abrir portas e primeiro conduzir-me pelos meandros das aventuras de Alice.

A Juliana Medeiros, pela parceria acadêmica, amizade e sensibilidade com que tantas vezes fez-me rever rotas de pesquisa e de vida. A Gislene Lacerda, pela inspiração, confiança e brinde amigo!

Ao Álvaro, pela escuta generosa e pelo poético conselho “o que Dom Quixote faria?”.

A Milena, pela amizade. Pela companhia em dias infinitos de solidão e pesquisa. Pela esperança na educação e porque eu também “acredito em nós!”.

A Fabi e Karla, pela amizade e sinceridade de todas as horas. A Syntia, por dividir angústias e pelo afeto tão verdadeiro.

À minha família, pelo amor e apoio incondicionais.

Ao Mauricio, com quem aprendo a cada dia um pouco mais sobre a palavra “nós”.

A Fernanda Zalla Sampaio, pelas aulas de italiano e pela tradução.

A Ester, pelo início deste percurso. A Márcia, pela paciência e por amparar-me em tantos momentos, pelo espaço de escuta e esperança.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desta investigação, muito obrigada.

*“O essencial é saber ver.
Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida),
Isso exige um estado profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.”*

(Alberto Caeiro)

RESUMO

RIBEIRO, Joana Marques. *Metamorfoses do olhar: reflexões sobre a formação do leitor literário contemporâneo* [tese]. São Paulo: “Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020, 289 p.

O presente trabalho propõe reflexões sobre a formação do leitor literário, tendo como base a perspectiva da literatura como pensamento, conhecimento de mundo e da experiência humana e da leitura literária como experiência de formação e transformação do leitor. Para tanto, articulam-se proposições teóricas que abrigam princípios da teoria literária e conceitos centrais da filosofia contemporânea, os quais privilegiam a hermenêutica como exercendo um papel central no processo de conhecimento humano. Às investigações teóricas relacionam-se a prática pedagógica em sala de aula e a cuidadosa observação do processo de aprendizagem de jovens enquanto leitores de obras literárias e escritores de textos, os quais engendram experiências com a literatura. Primeiramente, apresentamos o cerne do paradigma científico moderno e as críticas a que tem sido exposto desde o final do século XIX. Nesse contexto, acercamo-nos de conceitos fundamentais da hermenêutica filosófica tal como postulada por Hans-Georg Gadamer e desenvolvida sob o ponto de vista da literatura por Paul Ricoeur, cujas reflexões abarcam a dimensão ontológica e existencial da literatura, bem como da experiência da leitura literária. Em seguida, aprofundamos duas vias propostas por Paul Ricoeur, esclarecedoras do processo interpretativo pelo qual se dá o encontro entre texto e leitor, quais sejam, a referência metafórica como base do funcionamento e valor cognitivo da linguagem literária propulsora da relação estabelecida entre texto e imaginação produtora do intérprete, e a dialética entre explicação e compreensão, como dinâmica da leitura interpretativa que compõe o círculo hermenêutico ricoeuriano. Os caminhos apresentados rearticularam-se de modo a pensar estratégias de mediação com vistas ao trabalho de formação do leitor literário, sobretudo na aula de Língua Portuguesa. Em um terceiro momento, apresentamos experiências de mediação de leitura da obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, realizadas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma instituição da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Por fim, investigamos nas produções textuais dos estudantes vestígios e indícios do percurso de leitura iniciado em aula e de sua efetivação enquanto experiência autêntica com a obra literária selecionada, acontecimento discursivo entendido como apropriação que, na acepção ricoeuriana, corresponde ao diálogo entre os horizontes do texto e do leitor, processo em que ambos são refletidos e transformados. Notamos ainda como a elaboração de estratégias de mediação de leitura, entrelaçada ao nosso olhar investigativo, também constituiu-se por um exercício hermenêutico, ressignificado em muitos momentos, ampliando os horizontes da pesquisa.

Palavras-chave: leitor contemporâneo, mediação da leitura literária, hermenêutica de Paul Ricoeur, metamorfoses do olhar.

ABSTRACT

RIBEIRO, Joana Marques. *Metamorphoses of perspective, a new look: reflections on the development of the contemporary literary reader* [a PhD dissertation]. São Paulo: “School of Philosophy, Arts and Human Sciences, University of São Paulo”, 2020, 289 p.

This paper proposes a number of reflections on the development of the literary reader from two standpoints: literature as a system of thought, as world cognition and as an understanding of human experience, and the reading of literature as an experience of reader development and transformation. For this purpose, theoretical propositions will be articulated, as they embrace the principles of literary theory and the leading concepts of contemporary philosophy, in particular hermeneutics as it plays a key role in the process of human knowledge. A classroom pedagogical praxis and the meticulous observation of the learning process of young readers of literature and writers of literature processing texts will be correlated to these theoretical investigations. First, we present the essence of the modern scientific paradigm and the criticism to which it has been exposed since the end of the 19th century. In this context, we draw upon the fundamental concepts of philosophical hermeneutics postulated by Hans-Georg Gadamer and formulated from the perspective of literature by Paul Ricoeur, whose reflections embrace the ontological and existential dimension of literature as well as the literary reading experience. Subsequently, we expand two lines proposed by Paul Ricoeur, as they elucidate the interpretation process through which text and reader meet. That is to say, the metaphorical reference as a basis for the operation and cognitive value of the literary language as it generates a relation between text and the interpreter’s creative imagination, and the dialectic relationship between explanation and understanding as the interpretative reading dynamics that make up the ricourian hermeneutic circle. These lines reconnect in such a way as to develop mediating strategies aiming at the education of literary readers, primarily in the Portuguese Language classroom. Thirdly, we present reading mediating experiences of the novel *Alice in Wonderland* by Lewis Carroll (1865) undertaken with 9th grade high school students from a private school in the city of São Paulo. Finally, we examined the students’ text production, looking for traces of the reading journey initiated in the classroom, as well as its assimilation as an authentic experience with the selected literary work. This discursive occurrence is understood as an appropriation, which, according to the ricourian theory, corresponds to the dialogue between the text’s and the reader’s horizons, whereby both are reflected and transformed. We also observed how the elaboration of mediated reading strategies, intertwined with our investigative perspective, similarly built itself as a hermeneutic exercise, which, by often re-signifying itself, greatly expanded the horizons of this research.

Key words: contemporary reader, literary reading mediation, Paul Ricoeur’s hermeneutics, metamorphosis of perspective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I.

LITERATURA E CONHECIMENTO: DA METAMORFOSE DO MUNDO À METAMORFOSE DO SER	23
--	-----------

1.1. Um olhar sob suspeita: o conhecimento e a racionalidade científica moderna	24
1.1.1. Literatura, leitura e ensino pelo paradigma da ciência e da técnica	33
1.2. Pelas vias de “Hermes”: ser e conhecer, experiência e linguagem	36
1.2.1. Enigma e revelação: o lugar ontológico da Literatura	46
1.2.1.1. Conhecer o invisível: ensaios de mundos possíveis	49
1.2.1.2. Compreender-se diante da obra: da metamorfose do mundo à metamorfose do ser	59

CAPÍTULO II.

ABRINDO CAMINHOS E CONSTRUINDO PORTAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	61
---	-----------

2.1. Experiência e leitura literária na escola	65
2.1.1. A metáfora e o círculo: encontro entre mundo do texto e mundo do leitor	67
2.1.2. A leitura do texto literário na sala de aula: a mediação em perspectiva	77
2.1.2.1. A antessala da leitura: percursos imaginados, abertura ao inesperado	80
2.1.2.2. Atravessando o portal: o jogo como fio condutor da mediação literária	84

CAPÍTULO III.

TRANSPASSANDO O LIMIAR: LEITURAS DE <i>AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS</i> NA SALA DE AULA	93
---	-----------

3.1. Entre espelhos e olhares	97
3.2. A queda	105
3.3. O grande enigma	114
3.4. Um conselho	127
3.5. Caminhos e escolhas	135
3.6. Qual a <i>sua</i> leitura?	144

CAPÍTULO IV

METAMORFOSES DO OLHAR148

4.1. Autorretrato: quem é você?150

4.2. Classificados Poéticos166

4.3. Manifesto!183

4.4. Ensaio: “Sobre a experiência de ser, professor”198

CONSIDERAÇÕES FINAIS201

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS209

ANEXOS214

Anexo A: atividades propostas215

Anexo B: produções textuais241

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a questão da leitura tornou-se um dos temas que, sem dúvida, têm despertado grande interesse em pesquisadores, recebendo importância e destaque nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, não faltam, atualmente, eventos, iniciativas, campanhas e similares formas de promoção da leitura. Multiplicam-se também ensaios, livros, revistas e pesquisas acadêmicas que discutem literatura, leitores e práticas de leitura.

Neste cenário, em que os discursos sobre a importância de ler, especialmente livros de literatura, colocam a leitura em um lugar de protagonista, propomos refletir sobre a formação do leitor literário contemporâneo, pois reconhecemos a arte literária como pensamento, conhecimento de mundo e da experiência humana. É a partir da perspectiva do verbo literário como uma complexa via de entendimento da realidade humana que a leitura, para nós, adquire um espaço privilegiado, como experiência capaz de promover metamorfoses no olhar do leitor, provocando deslocamentos, desvios e transformações naquele que lê, experienciando este o alargamento de seu horizonte de existência (CANDIDO, 1995, p. 251).

Nosso estudo parte, então, do princípio de que o ser humano constitui-se como uma possibilidade sempre aberta e em construção, um ser de linguagem que existe compreendendo e compreendendo-se através da mediação e interpretação das leituras que faz. Nesse sentido, a linguagem literária assume uma dimensão ontológica por sua capacidade de expressar de maneira mais fundamental aspectos de nossa existência que não se podem dizer de um modo descritivo direto e possibilitar ao leitor a experiência única e reveladora de ensaiar-se, mediante sua imaginação criadora, nas infinitas possibilidades de ser, compreendendo o mundo e a si mesmo de forma potencialmente transformadora (RICOEUR, 1976).

A abordagem de nossa pesquisa e o desafio de refletir sobre aspectos da formação do leitor literário contemporâneo exigem um olhar cuidadoso para as demandas sociais e culturais de nossa época, além de estar ciente dos percalços que a educação enfrenta em face das transformações paradigmáticas que vivenciamos nesta era. Tais transformações, pelas quais tem passado o mundo nas mais diversas áreas da experiência humana, intensificadas ao longo do século XX, desencadearam a quebra de referenciais nos quais se sustentava o mundo social, o que demandou revisar questões relacionadas ao homem, à sociedade, à ciência, à arte e sobre a ideia de realidade com que lidamos. Acenando para um novo olhar sobre o real, em que o caos e a incerteza convivam com a racionalidade científica, estudos referentes a uma nova concepção

do saber apontam uma maneira de pensar que não descarte nenhuma forma de conhecimento e que, fundamentalmente, coloque o papel das artes e da literatura em destaque como um meio e um modo de compreensão do mundo complexo e multifacetado contemporâneo. Nas palavras da professora e pesquisadora brasileira Maria Zilda da Cunha:

[...] refletir, neste momento da história, acerca de literatura e educação, é refletir acerca do redimensionar das experiências humanas na transição de paradigmas, o que requer, seguramente, um olhar atento para as formas como essas áreas se manifestam e se correlacionam nesse contexto. (CUNHA, 2012, p. 775)

Posto isso, é importante evidenciar que o interesse em investigar aspectos relacionados à formação do leitor literário foi gestado nos anos que seguiram a finalização de nossa pesquisa empreendida no mestrado e em meio a práticas desenvolvidas como educadora e professora de Língua Portuguesa para jovens adolescentes. Apresentemos, pois, o entrelaçamento da pesquisa acadêmica e da vivência da leitura literária cotidianamente com os alunos, bem como os movimentos que encaminharam nosso olhar até aqui.

O percurso do olhar

Nossa dissertação de mestrado intitulada *O percurso do olhar pelo labirinto: os desafios do leitor contemporâneo* (2011)¹ deteve-se no estudo dos processos imbricados no percurso da atividade leitora diante da tessitura das produções artísticas de nossa atualidade. A proposta do trabalho fundou-se na importância de compreender a complexa constituição e arquitetura de formas artísticas contemporâneas com o objetivo de identificar modos que marquem e exemplifiquem a trajetória envolvida no ato de leitura, de modo a apreendermos o perfil do leitor que emerge em nossos dias. Primeiramente, foram apresentados aspectos históricos e sociais relacionados às transformações ocorridas no mundo da linguagem e seus suportes, concebendo a leitura como uma prática cultural que extrapola os limites do verbal. Em seguida, o estudo foi aprofundado compreendendo a leitura em seu caráter perceptivo e cognitivo,

¹ Os resultados de nossa pesquisa de mestrado, também sob a orientação da Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha, estão disponíveis em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-31072012-094422/publico/2011_JoanaMarquesRibeiro_VCor.pdf

tomando como fio condutor o sentido humano da visão e observando como, a partir deste último, a leitura concretiza-se em uma labiríntica ação de olhar, em um movimento interno, mental e cognitivo de busca e produção de sentidos. Em um terceiro momento, a leitura foi observada enquanto atividade individual e única, no que se refere a cada leitura e cada leitor, apresentando reflexões sobre a construção do olhar, ou seja, do ponto de vista de que lança mão o leitor para a leitura dos textos, dos seres e do mundo que o rodeia.

Por fim, foi realizada a análise do filme *O Labirinto do Fauno* (2006), de Guillermo Del Toro, focalizando as relações estabelecidas entre literatura e cinema e demonstrando como os recursos próprios do cinema, bem como sua inter-relação de códigos e linguagens, concorrem para a construção de sentidos. A compreensão da constituição e arquitetura da forma expressiva selecionada possibilitou-nos identificar os caminhos que parecem marcar a atividade leitora e o lugar do leitor diante da complexa tessitura das formas expressivas de nossa atualidade: o lugar do aventureiro diante do labirinto. Um leitor que, nesse jogo labiríntico da leitura, deve possuir como “fio de Ariadne” um “olhar” que percebe, assimila e devolve; capaz de ler o texto como organização de linguagens, como prática intertextual e intersemiótica. Um leitor cujo trabalho intelectual requer um conjunto de estratégias interagindo com diferentes níveis de conhecimento e muita astúcia para alcançar um distanciamento crítico para a compreensão do espaço da obra de arte. A interpretação da obra em estudo permitiu-nos concluir que, certamente, após a leitura do filme, o leitor procurará ler com um novo “olhar”, agora mais amplo, não apenas o filme a que assistiu, mas “a obra de arte em geral e o mundo à nossa volta.” (RIBEIRO, 2011, p. 118).

Do mesmo modo, nossa experiência leitora do filme foi intensa, profunda e labiríntica ao longo dos anos dedicados a tal investigação. Os desafios e percalços de nosso “olhar aventureiro” encerraram um percurso prenhe de novas possibilidades investigativas e descobertas e a reflexão sobre a formação do leitor literário passou a guiar um novo movimento de nosso olhar. Com o término da pesquisa do mestrado, o caminho percorrido gerou algumas questões que ficaram suspensas, permeando todo o trabalho dos anos seguintes como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens – Fase I e II (USP-CNPq), vinculado ao Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP) e coordenado pela Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha, e como professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II no Colégio São Domingos, localizado na cidade de São Paulo.

Desses caminhos trilhados, algumas indagações surgiram e acompanharam-nos insistentemente: que tipo específico de conhecimento é engendrado pela literatura? Se a leitura da literatura proporciona transformações, deslocamentos e metamorfoses no olhar do leitor, por que nem sempre isso acontece? Como promover aulas que deem possibilidades não apenas para que os leitores desenvolvam habilidades necessárias para a leitura da literatura de modo a enfrentar os desafios encontrados e descritos em nossa dissertação, mas que lhes permitam uma experiência transformadora a partir do encontro com o literário? Como perceber e/ou avaliar essas mudanças nos leitores?

O contato com os olhares aventureiros de colegas educadores e pesquisadores e com olhares questionadores, criativos e em transformação constante dos alunos em cada aula oportunizou metamorfoses em nosso olhar de educadora e pesquisadora sobre a prática de mediação da leitura na escola e sobre o tema da formação do leitor literário. Dessa maneira, a pesquisa para a elaboração desta tese de doutorado foi se delineando e se concretizou. Antes de apresentá-la, importa conhecer com mais detalhes o espaço em que parte da investigação se desenvolveu.

O espaço: ensaios e experimentação

No ano seguinte à obtenção do título de Mestre em Letras, deu-se nossa admissão para ministrar aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II no Colégio São Domingos, instituição localizada no bairro de Perdizes na cidade de São Paulo. Já no processo seletivo, o diretor Silvio Barini Pinto demonstrou grande interesse por nossa pesquisa de mestrado e indicou como prioridade o trabalho com a leitura de textos, principalmente literários, nas diversas disciplinas e nos vários segmentos da escola. Assim, são inegáveis tanto o desafio naquele momento de colocar em prática as reflexões e pesquisas de nossa dissertação, quanto a intrínseca relação da prática pedagógica com a elaboração de um projeto de doutorado e reingresso na pós-graduação no início de 2016.

Pela especificidade da proposta pedagógica da instituição em questão, torna-se imprescindível uma breve apresentação de sua história. Em 1959², moradores do bairro de Perdizes mobilizaram-se a fim de criar uma escola alternativa às opções educacionais

² O “Livro CSD 50 anos”, com memórias do projeto, está disponível em: https://issuu.com/nhashizumi/docs/livro3_colegiosaodomingos_28out_2010

existentes, até aquele momento, na localidade. A partir de uma articulação da sociedade civil, surgiu a iniciativa de criação da Associação Cultural São Paulo, entidade jurídica que originou o Colégio São Domingos. Os fundadores propuseram como alicerce e condição do projeto a atualidade das concepções e práticas de ensino, a ausência de finalidade econômica por parte da instituição e que esta fosse particularmente confiada às famílias. Duas instituições de referência em Perdizes atenderam a iniciativa e contribuíram para sua efetivação: a Ordem dos Frades Dominicanos e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Por acordos facilitados pelos Dominicanos e pela reitoria da PUC-SP, houve a aquisição de um casarão, antiga residência de Alexandre Marcondes Machado Filho, político que ocupou cargos de ministro durante a Era Vargas e de presidente do Senado Federal. Bem localizado e com terreno amplo, o imóvel mantém-se restaurado e preservado em meio a outras construções modernas que se fizeram necessárias para atender ao crescimento do colégio ao longo de sua existência. As primeiras orientações pedagógicas contaram com a produção acadêmico-científica da PUC-SP. Desde aquele momento, o diferencial da instituição é o ensino com foco na subjetividade dos alunos e na realidade social. Do apoio original dos Dominicanos e da PUC-SP foi herdado o nome do Colégio São Domingos e a participação da Fundação São Paulo, mantenedora da PUC-SP, como principal cotista da Associação Cultural São Paulo. Desde sua origem, mantêm-se o espírito democrático, a gestão participativa e a atribuição coletiva de responsabilidades pela sustentação e aprimoramento da escola, incluindo alunos, funcionários, professores, direção e mantenedora no Conselho de Escola.

Após sessenta anos de funcionamento do colégio, é visível a coerência do projeto educativo com os princípios estabelecidos em sua fundação. Atualmente, visando à interação entre alunos, educadores e as fontes físicas ou digitais de informações e conhecimentos, as práticas pedagógicas da escola partem do pressuposto de que todos, crianças, jovens e adultos são portadores de saberes, de que sabem ler o mundo com os recursos de que dispõem. Dessa maneira, a partir de concepções e argumentos preexistentes sobre os fenômenos em análise, aprofundam-se e redimensionam-se as noções até então estabilizadas. Os modos de interatividade na construção pedagógica variam entre aulas dialogadas, estudos circunstanciados, investigação orientada, intercâmbio de leituras e escritas.

Os educadores são instigados a proporcionar experiências desafiadoras aos alunos, procurando comprometê-los com sua aprendizagem convidando-os a participar da definição de objetivos e estratégias de trabalho, desenvolvendo nos jovens o sentimento de serem agentes da sua aprendizagem e sendo estimulados a participar e se expressar de maneira reflexiva e

propositiva. Como forma de garantir tal proposta, realizamos o planejamento de cada disciplina em conjunto com as demais, além de reuniões de formação com leituras coletivas, discussões e atividades variadas a fim de refletirmos sobre as práticas realizadas e avaliarmo-nos constantemente.

Foi nesse contexto que, aprofundando as pesquisas realizadas em nosso mestrado, as aulas de Língua Portuguesa priorizaram o trabalho de leitura e produção de textos literários com as turmas de 9º ano, estabelecendo redes de sentidos e diálogos entre as diversas disciplinas. Dentre um vasto conjunto de obras trabalhadas em sala ao longo desses anos, selecionamos o clássico *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, como uma obra instigante aos alunos e à nossa pesquisa, como evidenciaremos a seguir.

Tecendo conceitos e experiências

Avançando o percurso apresentado, nosso estudo propõe-se a refletir sobre a formação do leitor literário contemporâneo, tendo como base a perspectiva da literatura como pensamento, conhecimento de mundo e da experiência humana e da leitura literária como experiência de formação e transformação do leitor. Para tanto, articulam-se proposições teóricas atuais que abrigam princípios da teoria literária e conceitos centrais da filosofia contemporânea, os quais privilegiam a hermenêutica como exercendo um papel central no processo de conhecimento humano. Às investigações teóricas relacionam-se a prática pedagógica em sala de aula e a cuidadosa observação do processo de aprendizagem de jovens enquanto leitores de obras literárias e escritores de textos, os quais engendram experiências com a literatura.

No primeiro capítulo intitulado “LITERATURA E CONHECIMENTO: DA METAMORFOSE DO MUNDO À METAMORFOSE DO SER”, discorreremos sobre o desenvolvimento do paradigma científico moderno, buscando resgatar suas principais características e a gênese de seu pensamento, transformado no grande referencial para a compreensão do mundo durante séculos e que ainda orienta de forma hegemônica a organização do conhecimento, especialmente no âmbito escolar e, por conseguinte, o trabalho realizado com a leitura e a literatura em sala de aula. Embora o racionalismo científico e suas consequências tecnológicas práticas sejam dominantes em nossa atualidade, a justificativa teórica e filosófica de que dependem suas ideias tem sido exposta a profundas críticas desde o final do século XIX, por todo o século XX e nas duas primeiras décadas deste século XXI. Para o desenvolvimento

dessas ideias, apoiamo-nos nos estudos de Abdala Jr. (2007), Agamben (2005), Bosi (1988), Mafessoli (2004) e Santos (2011). No que concerne à crítica ao estudo da literatura e à formação do leitor orientados pelo paradigma da ciência e da técnica, recorreremos às reflexões de Cunha (2012), Chartier (1996), Geraldi (2003), Gregorin (2016), Larrosa (2015), Palo e Oliveira (1986), Perrone-Moisés (2016) e Todorov (2009).

Nesse plano de fundo, de maneira a estabelecer a perspectiva pela qual compreendemos nesta tese a formação do leitor literário, acercamo-nos de alguns conceitos fundamentais da filosofia contemporânea, em que a hermenêutica exerce centralidade no processo de conhecimento. Sob esse viés, a interpretação é considerada um aspecto de todas as formas de entendimento e a linguagem, para além de um mero instrumento do pensamento, é o que nos constitui como seres humanos e o que revela e desvela o nosso ser no mundo. Na medida em que corresponde a um pensar essencial, tal perspectiva indica consciência dos limites da racionalidade e traz elementos para um repensar não apenas a linguagem literária e sua relação com o conhecimento e a experiência humana, mas sobretudo a leitura como fenômeno de formação e transformação do ser. Pautamos nossa reflexão, nesse momento do estudo, nas contribuições da hermenêutica filosófica tal como postulada por Hans-Georg Gadamer (1997), cujo pensamento se enraíza de modo privilegiado na filosofia de Martin Heidegger (2015), e também desenvolvida sob o ponto de vista da literatura pela extensa obra de Paul Ricoeur (1976, 1986, 1988, 1990), cujas densas reflexões abarcam a dimensão ontológica e existencial da literatura, bem como da experiência da leitura literária. Nesse sentido, as reflexões de Barthes (2004), Blanchot (1987), Eagleton (2003) e Gagnebin (2013) ampliaram e iluminaram a abordagem e compreensão, pelo prisma da fenomenologia hermenêutica, de aspectos fundamentais do verbo literário.

No segundo capítulo, “ABRINDO CAMINHOS E CONSTRUINDO PORTAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO”, aproximamos a educação e a perspectiva da hermenêutica filosófica, destacando a possibilidade de superar as fronteiras da razão instrumental e entendendo o processo educacional como a experiência daquele que aprende pela intermediação da linguagem. O sentido da educação, então, não surge de um pensamento teórico, nem de um conjunto de técnicas e métodos, mas na entrega ao acontecimento educativo, aceitando sua imprevisibilidade. Ressaltamos ainda que a formação do ser do educador passa por desvendar a si mesmo como ser humano, dada a simultaneidade no ato de ensinar e de aprender e o fato de que ambos passam pelos domínios do diálogo e da

linguagem. Os estudos de Hermann (2002) e Morin (2003, 2011) foram imprescindíveis para a realização dessas reflexões.

Nessa ordem de ideias, ressaltamos a leitura literária e sua relação com uma nova abordagem do processo educacional, fundamentado num movimento comunicativo e dialógico que descortina a cada acontecimento educativo, via linguagem, novas maneiras de ver e compreender o mundo e, concomitantemente, a si mesmo. Para explorar as potencialidades de sentido desveladas pela interpretação da obra literária, discutimos a importância do conhecimento teórico e da formação do professor de literatura, bem como sua sagacidade em estabelecer estratégias para a condução da dinâmica leitora em aula, acompanhando e mediando o encontro entre o texto e os alunos. Em seguida, aprofundamos duas vias propostas pelo filósofo francês Paul Ricoeur (1976, 1989, 1994, 1997) que se relacionam mutuamente e esclarecem o processo interpretativo pelo qual se dá o encontro e a dinâmica de interação entre texto e leitor. A primeira diz respeito à referência metafórica como base do funcionamento e valor cognitivo da linguagem literária propulsora da relação estabelecida entre o mundo do texto e a imaginação produtora do intérprete. Ao passo que a segunda via corresponde à dialética entre explicação e compreensão, como dinâmica da leitura interpretativa que compõe o círculo hermenêutico ricoeuriano. Entrelaçados ao pensamento de Ricoeur, os estudos de Benjamin (2002), Barthes (2004, 2008) e Candido (1996) auxiliaram-nos a reflexão.

Nos tópicos subsequentes, os caminhos apresentados foram rearticulados de modo a pensar estratégias de mediação com vistas ao trabalho de formação do leitor literário no contexto escolar, sobretudo no espaço da aula de Língua Portuguesa. Desenvolvemos tal discussão a partir da exposição anterior, de pesquisas sobre ensino da literatura e mediação de leitura como as de Bajour (2012), Góes (1996), Palo e Oliveira (1986), Perrone-Moisés (2008) e Rouxel (2013), bem como de nossa própria experiência pedagógica de ensino e mediação de obras literárias com jovens em formação, desenvolvida ao longo dos últimos anos. Por fim, pelo caráter único, revelador, de movimento e abertura da experiência com a literatura em cada leitura e vivenciada por cada leitor, desviamos-nos de alguns lugares-comuns cristalizados nesse campo de estudos, para alcançarmos as sutilezas que o fenômeno apresenta fora de perspectivas esquemáticas ou preconcebidas, de modo a dar conta de sua complexidade. Desde esse ponto de vista, alicerçados em Ricoeur, buscamos em Barthes (2004), Blanchot (1987), Gadamer (1997), Huizinga (1938), Iser (1996), Larrosa (2011) e Petit (2009) a compreensão do aspecto lúdico da leitura e da mediação literária de maneira a possibilitar em aula o estabelecimento de um acontecimento ou evento discursivo potencialmente viabilizador de uma experiência viva e

autêntica de apropriação da obra literária pelo leitor. Dessa forma, ponderamos que a mediação da leitura que avança em jogo abre caminhos e desejos de criação de novos textos poéticos, permitindo ao professor observar a apropriação da obra por parte do aluno na produção textual deste último, em seu desejo de escrever e continuar o jogo da leitura também pela linguagem literária.

No terceiro capítulo, “TRANSPASSANDO O LIMIAR: LEITURAS DE *AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS* NA SALA DE AULA”, as reflexões sobre a formação do leitor literário contemporâneo propostas anteriormente encontram experiências concretas de ensino e mediação de leitura da literatura realizadas com jovens estudantes do 9º ano do Colégio São Domingos, instituição previamente apresentada nesta introdução. Tendo em vista sua extensão, não sendo possível expor nos limites deste trabalho todas as atividades de leitura de diferentes obras realizadas ao longo de nossa investigação, pelo menos desde o ano de 2016, em que ingressamos no curso de Doutorado em Letras na Universidade de São Paulo, selecionamos para apresentação a mediação de leitura de uma obra em específico, a saber, *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll. Realizado em vários momentos com turmas distintas nos anos que compreenderam a pesquisa, pudemos observar a relevância do trabalho por revelar o aprimoramento das atividades de mediação de leitura da obra em questão e por evidenciar a plurivocidade da linguagem literária, acarretando leituras novas e inesgotáveis a cada interpretação realizada no encontro entre o mundo do texto e o horizonte existencial dos jovens leitores que acompanhamos.

O percurso da experiência hermenêutica nas aulas de Língua Portuguesa foi planejado e estabelecido a partir de rotas que poderiam mudar, inverter-se e transmutar-se diante das reflexões colocadas pelos alunos e teve como fio condutor questões que envolvem aspectos da identidade ou identidades do ser humano pulsantes na obra de Carroll e relacionadas tanto com as contradições do homem em sua experiência na modernidade, problemática estabelecida como projeto do 9º ano pelo grupo de professores da série, quanto com as contradições púberes físicas e emocionais vividas pelos alunos cotidianamente. A leitura de textos críticos acerca da obra selecionada foi fundamental para o desenvolvimento de estratégias de mediação levadas a cabo, dentre eles, destacamos as análises de Coelho (2000), Leite (1980), Medeiros e Ribeiro (2017), Palo e Oliveira (1986). Com respeito ao estudo específico do *nonsense* e do paradoxo carrollianos, seguimos os conceitos trabalhados por Bastos (2001), Deleuze (2011), Khéde (1986) e Thomaz (2011). Questões pertinentes à construção de elementos próprios da narrativa

em estudo, como aspectos relativos à personagem de ficção, ao espaço e ao tempo, foram respaldadas por Candido (1974), Lins (1976) e Nunes (1995), respectivamente.

No quarto e último capítulo de título “METAMORFOSES DO OLHAR”, realizamos a análise de produções de textos propostas aos alunos relacionadas aos encontros em sala de aula com a obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. As análises buscaram possíveis efeitos das leituras literárias efetivadas a partir das estratégias de mediação por nós estabelecidas, de maneira a revelar aspectos da interpretação da obra por parte dos jovens, no que diz respeito à concretização do círculo hermenêutico ricoeuriano em sua complexidade. Neste capítulo de nosso estudo, portanto, concentramo-nos em investigar nas produções dos estudantes vestígios e indícios do percurso de leitura iniciado em aula e de sua efetivação enquanto experiência autêntica com a obra literária, acontecimento discursivo entendido como apropriação que, de acordo com a acepção ricoeuriana, corresponde ao encontro dialógico entre os horizontes do texto e do leitor, processo em que ambos são refletidos e transformados.

O trabalho de mediação de leitura da obra de Lewis Carroll com distintas turmas de 9º ano em contextos variados no decorrer de nossa pesquisa promoveu encontros diferenciados a cada ano e diversos gêneros discursivos foram produzidos. As propostas de produção textual apresentadas neste capítulo relacionaram-se também a situações específicas, eventos e projetos da instituição em que desenvolvemos parte de nosso estudo, resultando em textos tecidos por um criativo jogo estabelecido pela linguagem literária e pelo engajamento lúdico dos leitores, desejantes de também escrever literatura. Reveladores de experiências vividas em aula com a literatura e da capacidade dos jovens leitores de se pôr em jogo a si mesmos na leitura da obra de Carroll, pudemos observar nas análises dos textos como, ao suscitar novas variações sobre real, a literatura proporciona ao leitor diferentes formas de se ver e ser no mundo.

Ao final, notamos a maneira como o processo mesmo de elaboração de estratégias de mediação de leitura da obra selecionada, entrelaçado ao olhar investigativo de nossa pesquisa, também constituiu-se por um exercício hermenêutico. Dando ênfase nas relações entre experiência e sentido, priorizamos um espaço de ensino-aprendizagem dialógico e reflexivo, o que reorientou e ressignificou nosso trabalho em muitos momentos e a ampliação dos horizontes da pesquisa. Concomitantemente, nosso olhar de leitora, pesquisadora, educadora e, sobretudo, ser humano sofreu deslocamentos e transformações no decorrer da experiência pedagógica e investigativa, metamorfoses estas que também intentamos apresentar como finalização de nosso estudo.

I. LITERATURA E CONHECIMENTO: DA METAMORFOSE DO MUNDO À METAMORFOSE DO SER

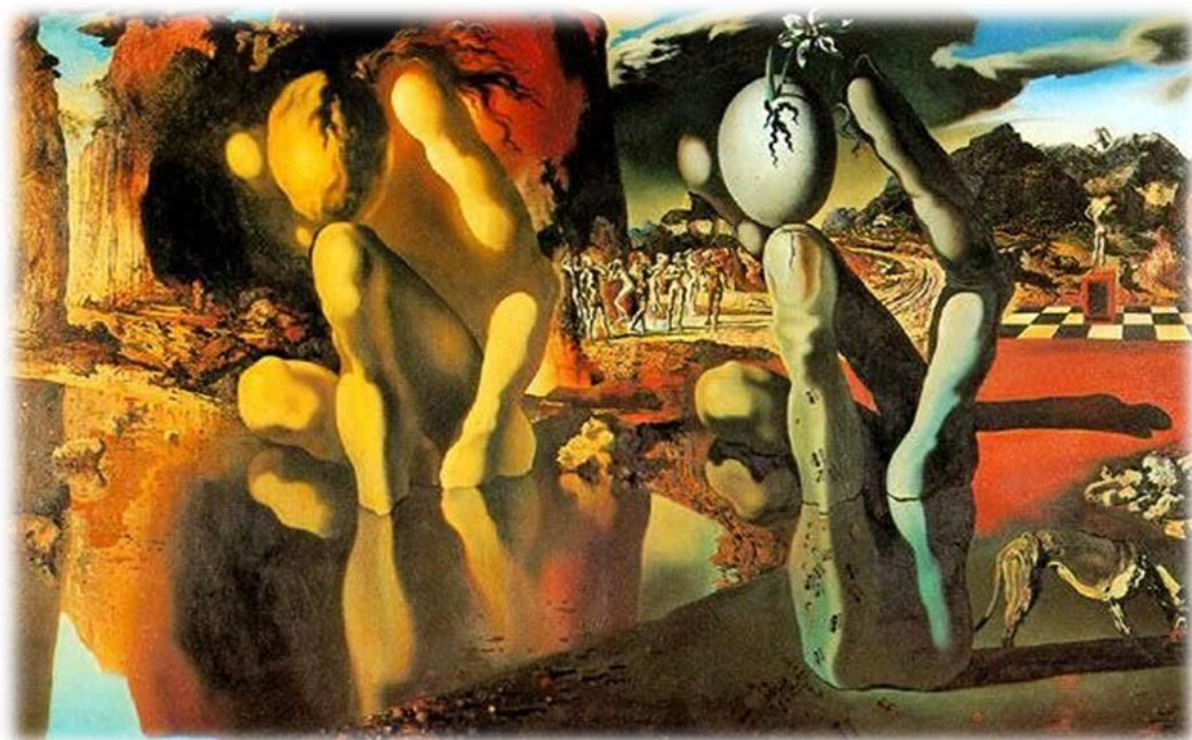


Figura 1- *Metamorfoses de Narciso* (Salvador Dalí, 1937).

A verdade é sempre um contato interior e inexplicável.

Clarice Lispector

Nenhuns olhos têm fundo; a vida, também, não.

Guimarães Rosa

Só me encontro, como leitor, perdendo-me.

Paul Ricoeur

1.1. Um olhar sob suspeita: o conhecimento e a racionalidade científica moderna

Desde tempos imemoriais, o olhar do homem é acompanhado por uma busca genuinamente humana: entender a vida, a existência, o mistério de ser e estar no mundo. Presente nas estórias antigas, o elemento maravilhoso representa o movimento da consciência humana que buscava no pensamento mágico e mítico explicações para fenômenos da experiência que a razão ainda não se desenvolvera para compreender. A literatura seria, sem dúvida, “uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas” (COELHO, 1988, p.11).

No horizonte de expectativas do ser humano sobre a realidade, então, até meados do século XVI, incluíam-se tanto a natureza como o sobrenatural, unidos de forma coerente pela religião, tendo a imaginação um papel fundamental de mediação do conhecimento:

Dado que a imaginação, hoje eliminada do conhecimento como sendo “irreal”, era para a antiguidade o *medium* por excelência do conhecimento. Enquanto mediadora entre sentido e intelecto, (...) ela ocupa, na cultura antiga e medieval, exatamente o mesmo lugar que a nossa cultura confere à experiência. Longe de ser algo irreal, o *mundus imaginabilis* tem a sua plena realidade entre o *mundus sensibilis* e o *mundus inteligibilis*, e é, aliás, a condição de sua comunicação, ou seja, do conhecimento. (AGAMBEN, 2005, p. 33).

Entretanto, a fase na qual o homem começa a experimentar a vida moderna, que se inicia no século XVI e avança até o século XVIII, produziu profundas mudanças nessa relação. Com o nascimento da ciência moderna, à imaginação permeada pelo critério da fé e da revelação, opõe-se o poder exclusivo da razão de discernir, distinguir e comparar. Ao dogmatismo, opõe-se a possibilidade da dúvida e, enquanto no pensamento medieval predominava o teocentrismo, o homem moderno coloca a si próprio no centro dos interesses e decisões. Desenvolvendo a mentalidade crítica, questiona a autoridade da Igreja e o saber aristotélico, assumindo uma atitude polêmica perante a tradição.

Dentre as inúmeras indagações filosóficas e descobertas científicas promovidas no período em questão, bem como os métodos empregados pelos pensadores com vistas à obtenção do que consideravam ser a verdade, é de indiscutível importância o desenvolvimento da interpretação científica dos fenômenos promovida por Isaac Newton (1643-1727) e a preocupação com o problema do conhecimento a partir do pensamento de René Descartes

(1596-1650). As ideias de ambos se constituíram como pilares sobre os quais se assentou o pensamento científico e contribuíram enormemente para a construção de um paradigma³ de conhecimento, próprio da experiência moderna dos séculos posteriores.

Tendo como pressuposto a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, Newton propõe um modelo mecânico e a formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com o objetivo de prever o futuro comportamento dos fenômenos. Para Newton, o mundo era como uma máquina que obedecia a leis lógicas, físicas e matemáticas e que, por isso, era passível de explicação racional. Na concepção newtoniana, “o espaço e o tempo são absolutos em si, independentes da matéria e, como consequência, imutáveis” (FERRARA, 1993, p.168).

O prestígio de Newton e das leis simples a que reduzia toda a complexidade da ordem cósmica converteram a ciência moderna no modelo da racionalidade hegemônica que “pouco a pouco transbordou do estudo da natureza ao estudo da sociedade. Tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (SANTOS, 2011, p.65). Nessa esteira, o inglês Francis Bacon (1561-1626) em sua obra *Novum Organum* (1620) já havia antecipado e conferido ênfase ao desenvolvimento da pesquisa científica e, sobretudo, à sua aplicação prática no cotidiano, discutindo sobre algumas características que deveriam estar presentes na forma de organização social e política da sociedade.

De modo a estabelecer o âmbito e os limites do pensamento humano e procurando colocá-lo na condição certa e segura da ciência natural newtoniana, René Descartes desenhou um método para obter a certeza em sua obra o *Discurso do método* (1637), o que provocou um tremendo impacto no contemporâneo e subsequente pensamento filosófico ocidental. Fundamentado na lógica dedutiva e nas ciências exatas, o método cartesiano constituía-se como um conjunto de regras a ser seguido com vistas a dar segurança ao pensamento, uma rota para evitar complicações e permitir o alcance da maior quantidade de conhecimento possível (CHAUI, 2006, p.128).

Para o desenvolvimento de seu método, o ponto de partida de Descartes é a busca de uma verdade primeira que não possa ser posta em dúvida. Para tanto, o filósofo começa a duvidar de tudo, das afirmações do senso comum, dos argumentos da autoridade, do testemunho

³ Entendemos aqui o conceito de paradigma de acordo com Edgar Morin como uma lógica organizadora composta por conceitos ideologicamente selecionados, com os quais se lê o mundo e nele se atua (MORIN, 2011, p. 25).

dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e da realidade de seu corpo. A cadeia de dúvidas só é interrompida diante do próprio ser que duvida: “Cogito, ergo sum”, *Penso, logo existo*, esse é o fundamento basilar do pensamento cartesiano, essa intuição primeira e indubitável (a existência de um ser que pensa).

De modo a assegurar seu raciocínio contra possíveis ambiguidades, o filósofo esclarece-nos o que entende por “intuição”:

Entendo por intuição, não o testemunho flutuante dos sentidos, nem o juízo falacioso de uma imaginação incoerente, senão uma concepção de puro e atento espírito, tão fácil e distinta, que não fique absolutamente dúvida alguma a respeito daquilo que entendemos ou, o que é mesmo: uma concepção não duvidosa da mente pura que nasce só da luz da razão. (DESCARTES⁴ apud BOSI, 1988, p. 76).

Dessa maneira, só há para o olhar racionalista cartesiano *uma* visão verdadeira e *uma* intuição certa, as quais não atendem ao “testemunho flutuante dos sentidos” nem ao “juízo falacioso de uma imaginação incoerente”. De acordo com a proposta, as ideias que devem orientar o pensamento na observação e na experimentação são as ideias claras e simples, a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso. Pautando-se no estudo fragmentado, busca reduzir o todo do pensamento em partes tão pequenas quanto possível, com o objetivo de aprofundar o estudo sobre elas. Assim, no método elaborado por Descartes, conhecer corresponde a quantificar e reduzir a complexidade do que se deseja conhecer, a partir de raciocínios lógico-dedutivos, passíveis de demonstração precisa por parâmetros matemáticos (SANTOS, 2011, p.63).

No âmbito de nossa pesquisa, além da prescrição da autoridade da razão na busca por um conhecimento indubitável, interessa destacar que o argumento do *cogito*, sendo a pedra basilar da proposta do filósofo seiscentista, diz algo sobre as formas de conhecimento abertas ao homem e sobre a natureza do “eu” na perspectiva paradigmática moderna nascente. O ato de introspecção proposto por Descartes estabelece a verdade como um atributo interno do conhecimento individual, o entendimento seria, portanto, resolvido na privacidade da consciência, já que o homem seria por essência um ser pensante. É imprescindível notar, para que melhor compreendamos tal concepção de ser e de conhecimento, que esse sujeito pensante,

⁴ DESCARTES, René. *Regras para a direção do espírito*. São Paulo: Cultura Moderna, 1938.

sendo universal e impassível e, ao mesmo tempo, um *ego*, não apenas reúne em si as propriedades do intelecto separado da experiência subjetiva vivida, como também desconfia da experiência cuja autoridade se fundamenta no poder da tradição. De acordo com o filósofo italiano Giorgio Agamben:

Em sua busca pela certeza, a ciência moderna [...] faz da experiência o lugar – o “método”, isto é, o caminho – do conhecimento. Mas, para fazer isso, deve proceder a uma refundição da experiência e a uma reforma da inteligência, desapropriando-as primeiramente de seus sujeitos e colocando em seu lugar um único novo sujeito. Pois a grande revolução da ciência moderna não constitui tanto em uma alegação da experiência contra a autoridade [...] quanto em referir conhecimento e experiência a um sujeito único que nada mais é que a sua coincidência em um ponto arquimediano abstrato: o *ego cogito* cartesiano, a consciência. (AGAMBEN, 2005, p. 28 – itálico do autor)

Assim, com base na primazia da razão e pressupondo a ideia de ordem e estabilidade do mundo, tal como prevê a mecânica newtoniana, o conhecimento científico estabelecido pelo pensamento cartesiano assenta-se na separação do objeto investigado e do sujeito investigador. Sujeito este que, independentemente da cultura e da tradição e transcendendo as particularidades de tempo e espaço vividos, aspira à elaboração de leis a partir de regularidades da realidade observada e submetida a experiências e experimentações, objetivando prever o futuro comportamento dos fenômenos do mundo e da vida. Nesse sentido, a experiência deliberadamente buscada passa a ser entendida como experimento e é convertida em um elemento fundamental do método científico, sendo um caminho seguro e previsível por seu caráter de reprodutibilidade e repetibilidade para o alcance da verdade.

Ademais, a separação entre o sujeito e o objeto pressupõe uma lacuna importante entre o pensamento e o mundo observado. Na perspectiva cartesiana, o pensamento busca replicar corretamente o mundo, o caráter mimético entre o pensamento e o mundo descortinado é representado, designado e descrito pela linguagem, ou seja, a razão existe anteriormente à linguagem e esta é um instrumento descritivo de um mundo pré-existente. Segundo Roland Barthes:

Para a ciência, a linguagem não passa de um instrumento, que se quer tornar tão transparente, tão neutro quanto possível, submetido à matéria científica (operações, hipóteses, resultados) que, ao que se diz, existe fora dela e a precede: há por um lado e *primeiro* os conteúdos da mensagem científica, que são tudo; por outro lado e *depois*, a forma verbal encarregada de exprimir esses conteúdos, que não é nada. Não é uma coincidência se, a partir do século XVI,

o progresso conjugado [...] do espírito científico (no sentido amplo do termo), foi acompanhado por um retrocesso da autonomia da linguagem, doravante relegada à posição de instrumento ou de “belo estilo”, quando na Idade Média a cultura humana, sob as espécies do *Septenium*, atribuíam-se em repartição quase igualitária os segredos da palavra e da natureza. (BARTHES, 2004, p. 4-5 – itálico do autor)

A confiança no olhar do racionalismo clássico, com seu método experimental capaz de estabelecer verdades autocertificadas perfeitamente reproduzidas por uma linguagem científica e instrumental, acabou por torná-lo pioneiro e incrivelmente influente na história intelectual subsequente. Nos séculos seguintes, o pensamento passa a ser progressivamente pautado na primazia da razão, fato que ocorre de forma mais expressiva na época do Iluminismo, em meados do século XVIII. A partir do Século das Luzes, o elo entre o método e a razão tornou-se o grande referencial para a compreensão e organização do mundo humano, as “luzes da razão” constituíram-se como o alicerce do ideário liberal-burguês e as forças aptas a combater, expor e extirpar as “trevas da ignorância” das práticas tradicionais costumeiras.

Além disso, ao permitir a separação entre o sujeito e o objeto, o conhecimento científico acabou por facilitar o controle deste em proveito daquele. Dessa forma, a ideia de progresso ganhou corpo no pensamento europeu a partir do século XVIII e tornou-se o grande sinal intelectual da ascensão da burguesia. A ciência aliada à técnica fez surgir o modelo de um novo homem, o homem construtor, o artífice do futuro, que não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas quer conhecê-la para dominá-la. Nesse contexto, o advento da Revolução Industrial trouxe consequências profundas no modo de viver das pessoas já no século XIX. Devido ao incremento que a revolução havia trazido ao capitalismo, cresce nas cidades a circulação de pessoas para atender ao fluxo de capital em expansão, concentrando-se este último cada vez mais nos centros urbanos.

Entre os séculos XVIII e XIX, a arte romântica, sem rejeitar a ciência, observou que a intuição e a imaginação eram meios válidos para captar aspectos da realidade e do eu. As ideias da visão romântica do mundo nasceram em oposição às do Iluminismo e foram pautadas na filosofia de Fichte (1762-1814) e Schelling (1775-1854), na esteira do pensamento filosófico de Kant (1724-1804). Levantando uma importante questão filosófica sobre o relacionamento entre sujeito e objeto no processo de conhecimento humano, a perspectiva kantiana assinala a possibilidade de o mundo não ser pré-formado, mas parcialmente construído (ou constituído) pelo pensamento humano, ou seja, o conhecimento humano seria um conhecimento a partir de uma percepção especificamente humana.

O Romantismo, então, a partir de um conjunto de novos princípios, legitimou a originalidade e o entusiasmo, tendo como matrizes filosóficas o caráter transcendente do sujeito humano e o caráter espiritual da realidade (NUNES, 2002, p.57). Essa perspectiva entrou em choque com a concepção mecanicista da natureza e a uniformidade da razão, bem como com o individualismo racionalista iluminista. Entretanto, como expressão artística, o Romantismo não impediu que o racionalismo tenha se convertido na única via de compreensão e de explicação do homem e da realidade circundante, estabelecido como pensamento hegemônico da sociedade moderna (ROAS, 2014, p.50).

Em uma análise sobre os alicerces do paradigma de conhecimento que foi se delineando na modernidade, o sociólogo francês Michel Maffesoli assinala que tal forma de pensamento desencadeou a busca por uma unidade do mundo e das suas representações, um estado de coisas que pode ser observado em todas as áreas da sociedade moderna. No campo ideológico, os sistemas de explicação do mundo elaborados na segunda metade do século XIX apresentam uma visão positivista, acabada e material da evolução humana:

[...] é a Razão, que “justifica” o indivíduo que é o senhor do mundo, e a História, na qual sua ação pode desenrolar-se. Esclareçamos, porém, que a razão moderna não passa de uma forma da racionalidade humana. Para retomar uma temática própria da escola de Frankfurt, ela é uma “razão instrumental” [...] para a qual só tem valor aquilo que é acabado, que pode ser manipulado, utilizado, entrar numa lógica utilitária. Razão abstrata da estrutura tecnológica que pretende, de fora para dentro, preencher as carências do indivíduo, corrigir os defeitos sociais, em suma, aperfeiçoar o que ainda existe de inacabado na natureza humana. (MAFFESOLI, 2004, p.19-20)

Em consonância com tais observações, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2011) destaca que essa lógica utilitária foi propiciada pelo não desenvolvimento harmônico de três princípios do pensamento de caráter regulador da modernidade: Estado, mercado e comunidade. O desenvolvimento do princípio do mercado sobrepôs-se aos demais, neutralizando os anseios associados à perspectiva de transformação social e de futuros alternativos emancipadores da sociedade (SANTOS, 2011, p.56-57). Dessa forma, embora o projeto da modernidade tenha promovido um indiscutível e quase ininterrupto período de progresso material, tecnológico e intelectual durante todo o século XIX, já nos anos iniciais do século seguinte tornou-se visível não só que muitas das promessas de emancipação do homem em sociedade ficaram por cumprir, mas também que a ciência moderna, não eliminando os excessos e os défices, contribuiu para os recriar em moldes renovados e agravar muitos deles.

Em 1873, no campo da filosofia, as obras iniciais de Friedrich Nietzsche (1844-1900) já delineavam de forma irônica e trágica o “sonho” de domínio de todas as verdades e certezas da modernidade, ao identificar o conhecimento como uma mera, precária e enganosa invenção humana:

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal”: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer. – Assim poderia alguém inventar uma fábula e nem por isso teria ilustrado suficientemente quão lamentável, quão fantasmagórico e fugaz, quão sem finalidade e gratuito fica o intelecto humano dentro da natureza. [...] Aquela altivez associada ao conhecer e sentir, nuvem de cegueira pousada sobre os olhos e sentidos dos homens, engana-os pois sobre o valor da existência, ao trazer em si a mais lisonjeira das estimativas de valor sobre o próprio conhecer. Seu efeito mais geral é engano – mas mesmo os efeitos mais particulares trazem em si algo de mesmo caráter (NIETZSCHE, 1999, p. 53).

Passadas algumas décadas, em 1918, a Europa estava em ruínas devastada pela pior guerra da história e uma onda de revoluções sociais varria o continente, as raízes da ordem social do capitalismo europeu haviam sido abaladas pelo massacre da guerra e por suas turbulentas consequências políticas. A ciência moderna parecia ter-se encolhido a uma míope obsessão pela classificação e categorização de fatos, a filosofia dividia-se entre o positivismo de um lado e um subjetivismo de outro, e a arte refletia essa abissal perda de referências (EAGLETON, 2003, p. 75). Nesse contexto de crise generalizada, em verdade iniciada anteriormente ao advento da Primeira Guerra Mundial, o avanço das pesquisas científicas colocou em questão tanto a mecânica newtoniana quanto o método cartesiano, pilares das certezas e verdades absolutas nos quais se assentou o paradigma moderno durante séculos.

No campo das ciências naturais, a teoria da relatividade de Albert Einstein (1859-1955) aboliu a visão de tempo e espaço como conceitos universalmente válidos e absolutos, compreendendo-os como estruturas relativas, dependentes do estado e movimento do observador, desvencilhando-se assim da teoria sustentada por Newton. Outra vertente de ruptura foi levada a cabo por Heisenberg (1901-1976), criador da física quântica, com o Princípio da Indeterminação. A teoria em questão revelou a natureza paradoxal da realidade, onde prevalecem a probabilidade e o aleatório, de maneira que a própria mudança é o único parâmetro:

De um espaço e tempo como entidades absolutas, invariáveis e determinadas *a priori*, passamos para um tempo que gera um espaço de transições flutuantes e mutáveis [...]. Partindo de um conceito mecânico, atravessamos uma postura racionalista rigorosamente dedutiva, para atingir a concepção empírica de um real observável que cria seu próprio espaço na dinâmica inexorável de um tempo de mudança. Passamos de um tempo mecânico para outro, termodinâmico, que corresponde, de um lado a um espaço pré-desenhado e, de outro, imprevisível. (FERRARA, 1993, p.169).

Com sua teoria, Heisenberg demonstra que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. Destacam-se, pois, não apenas o fato de que o cientista já não pode realizar observações exatas sobre o que analisa, mas a constatação de que sua intervenção é capaz de modificar a natureza do que observa e, por isso, só pode aspirar a resultados aproximados pautados na probabilidade. A ideia de que o que conhecemos do real é o que nele introduzimos está expressa no princípio de incerteza de Heisenberg. Logo, a nossa imagem do mundo e do lugar que ocupamos nele é alterada, a realidade deixa de ser “externa”, sendo afetada pelo indivíduo que interage com ela, prevalecendo uma complexa relação entre sujeito/objeto em influência recíproca em forma de um *continuum*.

Em consonância com as descobertas revolucionárias apresentadas no domínio da física, a crença iluminista no poder da razão sofreu outras oposições relevantes. A primeira com Karl Marx (1818-1883), ainda no século XIX, que sustentou uma visão materialista da história. Para os marxistas, a infraestrutura econômica condiciona a superestrutura política, jurídica e ideológica, em suma, a razão não é livre, como querem os iluministas, sendo restringida por condições materiais (ABDALA JR., 2007, p.57). A segunda oposição contundente à razão tal como entendida pelo pensamento moderno remonta à obra de Sigmund Freud (1856-1939), que, ao desenvolver estudos sobre o inconsciente (um poder de natureza não visível que controla o psiquismo), afirmou não apenas que o homem não é senhor sequer de sua vontade, dos seus desejos e de seus instintos, mas fundamentalmente que o ser se dá à consciência humana através de sequências simbólicas (RICOEUR, 1990, p. 06). Por caminhos diversos, portanto, marxismo e psicanálise assinalam uma concepção de homem enredado nas malhas de sua classe, de sua cultura, de sua família, de sua infância, de sua educação e do seu próprio corpo, concepção que se afasta enormemente da abstração do *ego cogito* da consciência cartesiana, anteriormente apontada por Agamben (2005) e inserida em nossas reflexões.

A crise da ordem das certezas colocou sob suspeita o olhar do paradigma da racionalidade científica moderna. Desde os finais do século XIX e por todo o século XX, e de certo ponto de vista começando com o pensamento de Kant, um extenso e denso pensamento filosófico movimentou-se em priorizar a categoria da vida sobre a reflexão e a razão, acatando qualidades cognitivas como sendo uma parte integral da vida e não qualidades exclusivamente separadas:

É possível que a relativização do cogito se deva, em boa parte, à mudança do eixo de interesse da filosofia pós-clássica, a qual se deslocou das verdades matemáticas, tidas por matriciais, para a consideração do homem em sociedade, espírito limitado pelo tempo, ser de carne e osso. Então, foi preciso refletir sobre a constituição do outro, não mais como objeto, mas como sujeito. A psicanálise, a sociologia do saber, a antropologia cultural e alguns veios da fenomenologia da existência habitam esse espaço comum. (BOSI, 1988, p. 80)

À vista disso, desde as últimas décadas do século XX, a constatação do enorme descompasso existente entre o desenvolvimento do saber (por meio de técnicas, descobertas e invenções que, sem dúvida, constituem avanço notável) e o falho cumprimento das promessas emancipadoras iluministas, somada às transformações irreversíveis promovidas pela modernidade no modo de ser e de estar da vida humana, encaminham-nos na contemporaneidade a uma fase de transição paradigmática:

Hoje, duzentos anos volvidos, somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu. Mas estamos de novo perplexos, perdemos a confiança epistemológica; instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder; admitimos mesmo, noutros momentos, que essa sensação de perda seja apenas o medo que sempre precede os últimos ganhos do progresso científico. No entanto, existe sempre a perplexidade de não sabermos o que haverá, de fato, a ganhar. Daí a ambiguidade e complexidade do tempo presente. Daí também a ideia hoje partilhada por muitos, de estarmos numa fase de transição. Daí, finalmente, a urgência de dar resposta a perguntas simples, elementares, inteligíveis. (SANTOS, 2011, p. 59-60)

1.1.1. Literatura, leitura e ensino pelo paradigma da ciência e da técnica

Como vimos, muitos e fortes são hoje os sinais de que o modelo de racionalidade científica em que se sustenta o paradigma moderno atravessa uma profunda crise, embora sua perspectiva ainda seja difusa em nossa época atual. Mesmo em face das transformações paradigmáticas que vimos enfrentando, permanece sendo o principal referencial para a compreensão do mundo e orientando com predominância a organização do conhecimento, especialmente no âmbito escolar.

De acordo com Wanderley Geraldi (2003), ainda que as pesquisas científicas atualmente avancem em reflexão e estejam mais pautadas no encontro de “verdades” dentro de uma certa perspectiva, a passagem do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino, na maioria das vezes, “cristaliza em verdade absoluta tudo o que a ciência se põe como hipótese” (GERALDI, 2003, p. 96). Por conseguinte, consonante com as antigas aspirações iluministas de tracejar a totalidade da sabedoria humana, é notável a persistência no campo educativo de uma abordagem do conhecimento a ser aprendido como acúmulo de informações e de fatos científicos a partir de experiências sob o controle do método, por meio do qual se pode chegar a uma verdade sobre o mundo e sobre os seres que nele habitam. Conhecimento este que, como germinado no modelo de pensamento da modernidade, é algo fora de nós, do qual podemos nos apropriar e utilizar, no sentido mais pragmático e instrumental do termo. Daí que, como observa o pesquisador e pedagogo espanhol Jorge Larrosa, ainda “costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática” (2015, p. 15).

Nessa ordem de ideias, sob a hegemonia da racionalidade herdada pela tradição moderna, coube historicamente à literatura direcionada a crianças e jovens uma função utilitária e pedagógica, concebida por uma concepção ocidental de criança como um ser cuja mente ainda não está apta a elaborar procedimentos complexos de percepção. Daí derivou-se a ideia de que, sendo a literatura uma arte complexa, seria necessário “traduzi-la” (simplificá-la). Dentro dessa concepção, a literatura seria um meio para atingir uma finalidade educativa, seja para a aquisição de modelos linguísticos seja para apreender do texto infantil uma verdade social (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 06).

No ambiente escolar, a atividade de leitura de textos literários ou não literários, no geral, limitou-se à procura de uma resposta “correta” sem aprofundamento ou reflexão, ou seja, mera

“fixação de sentidos” (GERALDI, 2003, p. 107). Ao longo da história, portanto, a escola constituiu-se em um espaço de aprendizagem no qual não há confrontos de leituras e pontos de vista, mas a imposição de uma leitura “una” e correta (CHARTIER, 1996, p. 242) privilegiada pelo professor, anulando o acontecimento dialógico no interior da sala de aula.

Somadas a esse histórico, as transformações ocorridas no processo de tornar a literatura uma disciplina científica passível de ser estudada na escola ou na universidade contribuíram para que cada vez menos houvesse em sala de aula conexões do texto literário com o mundo ao nosso redor e com a vida contemporânea, refletindo na formação de professores e de jovens leitores de literatura. Atualmente, seja nos anos finais do Ensino Fundamental II, por todo o Ensino Médio e mesmo na universidade, a função pedagógico utilitária anteriormente mencionada caracteriza-se pelo acesso à literatura mediado pela forma de disciplina institucional, ou seja, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária, com a finalidade de aquisição de modelos e estruturas textuais ou linguísticas e de certo conhecimento sobre a sociedade.

Embora tenham se ampliado nas últimas décadas pesquisas sobre o ensino da literatura e projetos de formação de leitores literários, desde as séries iniciais, muitos são os desafios para a efetivação de mudanças nesse cenário. É importante destacar que as dificuldades de inserir o estudo de fato da literatura na escola acentua-se especialmente nos anos do denominado Ensino Fundamental II, como observa o professor e pesquisador brasileiro José Nicolau Gregorin Filho:

Várias propostas são lançadas para o trabalho com a literatura voltada à primeira etapa do Ensino Fundamental, diferente do que se percebe com relação ao ensino de literatura na segunda fase desse nível de ensino. Entre as práticas de leitura literária destinada às séries escolares iniciais e as competências e habilidades exigidas dos alunos do Ensino Médio, que buscam todos os anos o seu ingresso numa universidade, sente-se que algo se perdeu no meio do caminho; talvez seja a vontade de “saborear” a leitura de textos literários, perdida pela falta de contato com esse tipo de texto. (GREGORIN, 2016, p. 67)

Ainda de acordo com o estudioso, a ausência praticamente de leitura literária no segundo ciclo do Ensino Fundamental é atribuída por muitos profissionais da educação ora ao desinteresse dos alunos, provocado pela fase conturbada da adolescência, ora pela pretensa “dificuldade” da linguagem dos clássicos da literatura e mesmo das relações sociais ali

colocadas para o aluno nesta fase do amadurecimento, já que a maioria dessas obras insere-se num passado mais distante da realidade dos estudantes.

Para o jovem, então, a literatura ou está ausente de seu cotidiano escolar ou passou a ser mais uma dentre tantas matérias escolares devendo ser aprendida em sua classificação e periodização, e não uma experiência única e reveladora de conhecimento sobre o mundo, sobre os homens, sobre a vida. Tzvetan Todorov, cujos estudos contribuíram enormemente para a difusão do formalismo russo no Ocidente, investe justamente contra essa perspectiva em sua obra *A literatura em perigo* (2009), indicando que os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra, mas “é preciso ir além”, uma vez que “a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana” (TODOROV, 2009, p. 77), estando profundamente ligada à compreensão de nossa condição de seres humanos. Em consonância com o estudioso, a pesquisadora brasileira Maria Zilda da Cunha avança a reflexão e assevera-nos que a leitura literária pode constituir-se como “terreno fértil para semeadura de uma nova forma de estar no mundo e de compreender a aventura humana também em face dos novos desafios que estão postos neste milênio” (CUNHA, 2012, p. 777).

No que concerne especificamente ao Brasil, além das questões levantadas, a estudiosa Leyla Perrone-Moisés (2016) aponta que a discussão sobre o ensino da literatura para a elaboração dos denominados *Parâmetros Curriculares Nacionais* se prolongou por mais de uma década sem que se chegasse a uma conclusão⁵. No documento, a literatura é incluída na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, isto é, a literatura é vista como uma técnica de linguagem verbal, sendo a linguagem verbal apenas uma entre outras linguagens (2016, p. 76). Em dezembro de 2017, o documento foi substituído por outro intitulado *Base Nacional Comum Curricular*, em vigor até o momento e que não apresenta mudanças significativas na perspectiva do estudo da literatura na escola, apenas reforça o lugar destinado ao texto literário pela proposta anterior.

Diante desse panorama, não há como negar que, não apenas a razão instrumental, lógica e formal não abarca a complexidade e multiplicidade da realidade humana e de nossa relação com o mundo, como a sujeição do conhecimento à ciência experimental afastou-o progressivamente de uma aprendizagem na prova e pela prova, aproximando-o a uma

⁵ A pesquisadora publicou uma análise dos *Parâmetros Curriculares* no ano de 2006 (*Literatura e sociedade*, São Paulo, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, n. 9, pp. 17-29).

acumulação progressiva de verdades objetivas que, especialmente no âmbito escolar, tornam-se externas, nem sempre atuando significativamente na vida dos jovens ou nela inserindo-se e transformando-a. Situação que se torna ainda mais problemática em se tratando do estudo da literatura e da formação do leitor literário.

Surge, então, a necessidade de uma outra atitude diante do conhecimento, mais receptiva e aberta a formas alternativas de abordagem da “verdade”, que seja capaz de encontrar novas possibilidades de respostas a antigas questões. Nessa direção, aproximar-nos-emos a seguir de alguns conceitos fundamentais da filosofia contemporânea, que privilegiam a hermenêutica como exercendo uma função central no processo de conhecimento humano. Sob esse prisma, a interpretação é considerada um aspecto de todas as formas de entendimento e a linguagem, longe de ser um mero instrumento do pensamento, é o que nos constitui como seres humanos e o que revela e desvela o nosso ser no mundo. Enquanto um pensar fundamental, tal perspectiva apresenta uma consciência dos limites da racionalidade e traz, a nosso ver, elementos essenciais para um repensar não apenas a linguagem literária e sua relação com o conhecimento e a experiência humana, mas principalmente a leitura literária como fenômeno de formação e transformação do ser.

1.2. Pelas vias de “Hermes”: ser e conhecer, experiência e linguagem

Retomemos por agora o movimento de suspeita em filosofia que passou a privilegiar, já nas décadas finais do século XIX e ao longo do século XX, a esfera da vida sobre a razão, estando esta inserida num contexto mais amplo da experiência vital e sendo uma dentre outras formas do conhecer humano. É precisamente nesse ponto, aliás, que podemos observar a marca de nossa contemporaneidade, um olhar que não absolutiza o *cogito*, porque o situa no interior de uma existência vulnerável e finita e, ao mesmo tempo, inquieta e interrogante.

Essa reorientação da filosofia abalou a compreensão de nossa relação com o mundo promovida pela modernidade e ganhou grandes contribuições da proposta da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), cujo pensamento se enraíza de modo privilegiado na filosofia de Martin Heidegger (1889-1976), e da reconsideração da relação entre fenomenologia e hermenêutica (em sua forma ontológico-existencial), prevista pela extensa e densa obra de Paul Ricoeur (1913-2005), como veremos nos próximos tópicos.

Em sua origem, o termo “hermenêutica” remete-nos à Antiguidade Clássica e provém do grego *hermeneuein*, que significava interpretar. Para os gregos, a interpretação era a elucidação e explicação das mensagens e sinais sagrados realizada por Hermes, o mensageiro dos deuses. Desenvolvida a partir da ideia de tornar os caminhos de Deus conhecidos pelos homens e desejando entender a escritura de maneira menos alegórica, a teologia protestante do século XVII criou a hermenêutica como a “arte” de interpretação com procedimentos e técnicas próprias. Considerando a palavra bíblica a divina revelação, esta teria que ser interpretada a partir de padrões e procedimentos corretos. Dentre eles, destaca-se a noção de circularidade do procedimento hermenêutico: “a perspectiva de que partes individuais devem ser consideradas em relação ao todo e às outras partes” do texto (BLEICHER, 1980, p. 25). Assim, no princípio hermenêutico que considera as partes inseridas no todo, estava presente o pressuposto dogmático da unidade da Bíblia.

Seguindo uma trajetória de estudos previamente inaugurada por Schleiermacher (1768-1834) e Dilthey (1833-1911) e revista pela fenomenologia heideggeriana, o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer estabelece uma hermenêutica filosófica através do pensamento de que todos os aspectos do entendimento humano pressupõem uma dimensão hermenêutica. Nesse sentido, a hermenêutica se transforma em um procedimento mais abrangente para o entendimento em si que, caracterizado em termos de um “círculo hermenêutico” e tendo na linguagem sua condição e centralidade, adquire um caráter de universalidade. Tais noções são, sem dúvida, a contribuição singular de Gadamer para o pensamento contemporâneo e de extraordinária relevância para o desenvolvimento de nossa tese, em cujo cerne concentra-se a reflexão sobre a leitura e a formação de leitores. Ora, o caráter hermenêutico de todo entendimento assinala sua essência interpretativa e, porque não dizer, constitui-se como uma atividade de leitura, num sentido amplo do termo, realizada pelo ser humano sobre o mundo e sobre si mesmo.

O argumento central dos estudos de Gadamer pode ser compreendido reportando-nos ao título de sua obra principal: *Verdade e Método* (1960). Como vimos, desde Descartes, o método representa o caminho, a rota para o alcance da verdade, a verificabilidade tornou-se a medida das pretensões de conhecimento, as quais se baseavam na certeza proveniente da adesão a um método. Gadamer inicia sua crítica a esse paradigma pela reivindicação e legitimação de verdade do conhecimento proveniente também de esferas extra científicas da experiência, pelo viés da reflexão sobre a natureza do fenômeno da compreensão:

Entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo. Na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. O que importa a ele, em primeiro lugar, não é a estruturação de um conhecimento seguro, que satisfaça os ideais metodológicos da ciência – embora, sem dúvida, se trate também aqui do conhecimento e da verdade. [...] Mas que conhecimento é esse? Que verdade é essa? (GADAMER, 1997, p. 31)

Para responder as questões levantadas e sustentar a sua proposta filosófica, Gadamer parte da denominada hermenêutica da facticidade de Martin Heidegger. A principal obra de Heidegger, *Ser e tempo* (1927), ocupa-se com a questão do ser e procura compreender o modo de ser que é especificamente humano. A existência humana, ou o *Dasein*, para o filósofo, é em primeiro lugar e sempre o ser-no-mundo, expressão hifenizada justamente para enfatizar o caráter uno do fenômeno (GÖRNER, 2017, p. 47). Na perspectiva heideggeriana, o mundo não é algo fora de nós, a ser analisado racionalmente, contrastado com um sujeito contemplativo e mera presença no mundo. Pelo contrário, surgimos como sujeitos de dentro de uma realidade que jamais podemos objetivar totalmente e que, envolvendo tanto o “sujeito” como o “objeto”, é inexaurível em seus significados e nos gera tanto quanto nós a geramos.

Dessa forma, afastamo-nos drasticamente da consciência abstrata do *cogito* cartesiano e da noção de que podemos fazer uma introspecção e dar ao nosso conhecimento fundações neutras e absolutas:

A existência humana é um diálogo com o mundo [...]. O conhecimento humano afasta-se sempre, e move-se dentro, daquilo que Heidegger chama de “pré-entendimento”. Antes de chegarmos a pensar sistematicamente, já partilhamos de uma quantidade de pressupostos tácitos, obtidos de nossa ligação prática com o mundo, e a ciência ou a teoria nunca são mais que abstrações parciais dessas preocupações concretas, como um mapa é abstração de um terreno real. O entendimento não é, em primeiro lugar, uma “cognição” isolável, um ato particular que pratico, mas parte da própria estrutura da existência humana. (EAGLETON, 2003, p. 86)

Isso se dá porque, na proposição central de Heidegger, o *Dasein* é um ser aí lançado no mundo, uma possibilidade aberta e em construção. Daí não ser exequível apreender a existência como um objeto concluído, por constituir-se como pura possibilidade e novidade, ser sempre lançado para além de si mesmo. A característica de humanidade dessa existência é justamente a projeção constante adiante, reconhecendo e realizando novas possibilidades de ser,

transformando-se e nunca sendo idêntico a si mesmo. Nesse sentido, Heidegger promove um redirecionamento radical do círculo hermenêutico e expõe sua estrutura no âmago da vida:

Com o entendimento diário nós estabelecemos um relacionamento com o mundo e, involuntariamente, adotamos um modo de ser que Heidegger chama de “hermenêutico”. [...] É hermenêutico, porque o *Dasein*, através de seus envoltimentos práticos no mundo já culturalmente interpretado, está se projetando constantemente para o futuro, enquanto permanece enraizado em entendimentos tácitos no presente e no passado. A existência não está presa nos pré-entendimentos, pois eles são a condição na qual buscamos entender o mundo de maneira mais explícita e autoconsciente. [...] Em outras palavras, estamos sempre interpretando o mundo, até mesmo antes de tentar algum tipo de entendimento filosófico dele. (LAWN, 2007, p. 80)

Nessa esteira, sobressai a percepção da historicidade⁶ e, ao mesmo tempo, do caráter dialógico do entendimento, cuja intrínseca relação entre a situação e o contexto social, histórico e cultural vivido faz com que conheçamos o mundo como um sistema de inter-relações e não por meio de uma contemplação. Ressalta-se ainda que a reorientação da filosofia realizada por Heidegger assenta-se na contraposição de uma verdade proposicional e capturada dentro de uma estrutura teórica, própria do método da ciência moderna, a uma verdade como abertura e revelação. Essa nova perspectiva depende de uma dimensão da experiência mais primordial do que a da aquisição metodológica de conhecimentos.

De maneira ainda mais fundamental, o entendimento torna-se em Heidegger uma dimensão do *Dasein*, a dinâmica interior da existência: “conhecer é um modo de ser da presença enquanto ser-no-mundo, isto é, que o conhecer tem seu fundamento ôntico nesta constituição de ser” (HEIDEGGER, 2015, p. 107). O achado fenomenológico de que conhecer é um “modo ontológico do ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2015, p. 107) ressignificou as preocupações propriamente epistemológicas da hermenêutica para subordiná-las a preocupações ontológicas segundo as quais “*compreender* deixa de aparecer como um simples modo de *conhecer* para tornar-se uma *maneira de ser* e relacionar-se com os seres e com o ser” (RICOEUR, 1990, p. 18 – itálico do autor).

⁶ Estudos anteriores já haviam indicado, de maneiras distintas, o aspecto epistemológico da hermenêutica. Schleiermacher apontou que os significados não são fixos, uma vez que sofrem influência de contextos culturais e históricos no momento da interpretação. Dilthey estabeleceu o elo fundamental no entendimento humano entre o passado e o presente observando que “o entendimento da vida no mundo, na época atual, está sempre conectado com o passado cultural, que é a história das ciências e dos estudos humanos, manifestados nos artefatos culturais e textuais do passado” (LAWN, 2007, p. 76).

A leitura existencial do círculo hermenêutico promovida por Heidegger, dando ênfase na pré-estrutura do entendimento, tem consequências radicais para as concepções tradicionais e oferece o ponto de partida para Gadamer lançar a proposta de uma redefinição, ou melhor, de uma versão mais fundamental da verdade. Um dos principais questionamentos do filósofo é que a dependência moderna ao método acaba por obstruir um encontro com a verdade, já que são outras as dimensões da verdade que ele procura mostrar. Gadamer principia com a ideia de que a verdade não pode ser capturada dentro de uma estrutura teórica, observada com distanciamento e de forma objetiva, mas deve ser participada ou encontrada, ou seja, a verdade é algo experienciado.

De acordo com o filósofo, “quando se considera a experiência na perspectiva de seu resultado passa-se por cima do verdadeiro processo da experiência” (GADAMER, 1997, p. 521). Nessa perspectiva, Gadamer opõe-se à noção de experiência como repetição, em que se pauta o método experimental descrito no primeiro item deste capítulo, e chama a atenção para o caráter de não-repetitividade e único da experiência:

Mas com isso o conceito de experiência de que se trata agora adquire um momento qualitativamente novo. Não se refere somente à experiência no sentido de que esta ensina sobre tal e tal coisa. Refere-se à experiência em seu todo. Esta é a experiência que cada um constantemente tem de adquirir e a que ninguém pode se poupar. A experiência é aqui algo que faz parte da essência histórica do homem. (GADAMER, 1997, p. 525)

Em seu processo e assim entendida, a experiência da verdade é essencialmente hermenêutica. Seguindo a noção de verdade como revelação de Heidegger, para Gadamer a verdade é aquilo que acontece no diálogo, que se manifesta entre o familiar e o desconhecido, em que a “parte” modifica a noção do “todo” e tem a capacidade de surpreender e frustrar expectativas, ao invés de confirmá-las. A experiência da verdade, desse modo, encontra-se no novo, no inesperado, ressignifica o que já sabemos e nossa visão sobre o todo da vida, é o que nos acontece e nos atravessa, é única, singular, individual e intransferível.

No sentido em que a verdade é abertura à experiência, esta última implica um momento de conhecimento e, se for de fato autêntica, de autoconhecimento:

Experiência é, pois, experiência da finitude humana. É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo

plano. Nele consuma-se o valor da verdade da experiência. Se em cada fase do processo da experiência adquire uma nova abertura para novas experiências, isto valerá tanto mais para a ideia de uma experiência consumada. Nela a experiência não chega ao seu fim, nem se alcança uma forma suprema de saber (Hegel), mas nela é onde, na verdade, a experiência está presente por inteiro e no sentido mais autêntico. Nela chega ao limite absoluto todo dogmatismo nascido da volátil possessão pelo desejo do ânimo humano. A experiência ensina a reconhecer o que é real. Conhecer o que é vem a ser, pois, o autêntico resultado de toda experiência e de todo o querer saber em geral. (GADAMER, 1997, p. 527)

Rejeitando o conceito iluminista da verdade como acúmulo de experiências sob o controle do método, a perspectiva da experiência hermenêutica não implica um desejo da totalidade do conhecimento ou do conhecimento definitivo, pelo contrário, é precisamente por meio de uma abertura a novas experiências que encontra sua realização. A abertura à experiência não é o mero reconhecimento do que está diante de nós, mas proporciona uma fissura, uma fresta em nossa percepção existencial, a partir da qual podemos ter a consciência de nossas limitações. A consciência de nossa falibilidade e de que o futuro está ainda aberto a novas perspectivas é o que permite que nos projetemos, avancemos adiante nas ainda inumeráveis possibilidades da existência humana.

Por conseguinte, o conhecimento adquirido pela experiência é precisamente a consciência da impossibilidade de controle absoluto sobre o mundo e sobre nossa própria experiência no mundo, por mais tecnologia e avanço científico que alcancemos. No pensamento de Gadamer, essa seria a sabedoria genuína que teríamos perdido no mundo moderno e cuja verdade é confirmada apenas pela exposição a experiências autênticas.

Em suma, tendo em vista a noção de Heidegger da pré-estrutura do entendimento, a experiência que se efetua no processo que conduz a uma nova compreensão é de caráter hermenêutico e, em sua base, distinta da experiência subjacente à formulação de métodos científicos. É nesse sentido da “verdade” como algo que só pode ser alcançado e revelado, ou ainda, construído por meio de um processo de interpretação que Gadamer, avançando as pesquisas de seus antecessores, postula os principais conceitos de sua hermenêutica filosófica. Assim sendo, em *Verdade e Método* (1960), há um denso e longo trabalho que se concentra na verificação fenomenológica da estrutura da compreensão na prática efetiva de interpretação em três esferas que compõem a experiência humana e indicadas como experiências básicas da verdade: a esfera da arte, a esfera da história e a esfera da linguagem. Apresentaremos de forma sucinta os principais conceitos da hermenêutica desenvolvidos no enlace dessas três esferas da

experiência humana, de modo que possam orientar nossas posteriores reflexões acerca da experiência fenomênica da leitura literária e da formação do leitor.

Primeiramente, na busca por descortinar outras dimensões da verdade, marginais ou triviais para o olhar do paradigma moderno, o filósofo destaca a arte como uma experiência crucial de acesso a verdades fundamentais sobre o mundo e sobre o significado do que é ser humano:

O fato de sentirmos a verdade numa obra de arte, o que não seria alcançável por nenhum outro meio, é o que dá importância filosófica à arte, que se afirma contra todo e qualquer raciocínio. Assim, ao lado da experiência da filosofia, a arte é a mais peremptória advertência à consciência científica, no sentido de reconhecer seus limites. (GADAMER, 1997, p. 33).

A arte é, para Gadamer, não a única experiência da verdade analisada em sua extensa obra, mas o ponto de partida na procura de um conceito de conhecimento e de verdade, que corresponde ao todo de nossa experiência hermenêutica:

O que nos importa, portanto, é ver a experiência da arte de tal maneira que venha a ser entendida como experiência. A experiência da arte não deve ser falsificada como um fragmento da formação estética que está em sua posse e, com isso, não deve ter neutralizada sua reivindicação própria. Veremos que nisso reside uma consequência hermenêutica de longo alcance, na medida em que *todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado e, ela mesma, uma parte desse acontecimento.* [...] A experiência da arte confessa, de si mesma, que não consegue apreender num conhecimento definitivo a verdade consumada daquilo que experimenta. (GADAMER, 1997, p. 171-172 – itálico do autor)

A compreensão de como se dá nosso encontro com a arte, sendo esta revelação e abertura a novas possibilidades de significados sobre o mundo e sobre nós mesmos, uma experiência autêntica e transformadora, pode nos iluminar a compreensão da experiência da verdade:

Vemos na experiência da arte uma genuína experiência em obra, que não deixa inalterado aquele que a faz, e dirigimos nossa indagação ao modo de ser daquilo que é experimentado assim. Assim é que podemos ter esperança de compreender melhor qual é a verdade que nos vem ao encontro. (GADAMER, 1997, p. 173)

No cerne da dinâmica da experiência hermenêutica promovida pela arte está, para Gadamer, o jogo e o símbolo que, imbrincados, nos lançam em significados inescrutáveis, não imediatamente aparentes e sempre renovados. Por seu caráter simbólico, a arte revela aspectos de um mundo humano e um modo de ser capazes de ampliar novos horizontes de compreensão e nos conduzir a ensaios de um autorreconhecimento. É precisamente nesse caminho que, como veremos nos próximos itens do presente capítulo, o filósofo francês Paul Ricoeur adensa a reflexão acerca da experiência hermenêutica advinda especialmente da leitura da arte literária. Ambas as proposições, como veremos, parecem-nos substanciais para tecer novas perspectivas e propostas de mediação de leitura de modo a compor nossas reflexões sobre a formação do leitor literário contemporâneo.

No que diz respeito à esfera da experiência histórica, intrinsecamente relacionada às reflexões sobre a experiência da arte, as hermenêuticas de Gadamer dependem da ideia de um diálogo constantemente retrabalhado entre passado e presente, em oposição à relação estabelecida pela proposta científica iluminista com a tradição. Na concepção de Gadamer, nós estamos, desde sempre, inseridos numa história e a verdade inerente à experiência humana tem seu fundamento na consciência da pertença a uma tradição, assim, atos de interpretação são dialógicos e uma constante conversação dentro da tradição. A partir dessa realidade, podemos construir e compreender a nossa própria existência. Portanto, compreender implica tomar consciência da nossa inscrição prévia na história e da sujeição aos seus efeitos. A tradição é entendida, então, como parte fundamental de um plano de fundo para o nosso engajamento no mundo e a tomada de consciência de nosso lugar nesse “todo” acarreta o reconhecimento dos meios que tornam possível a escolha das melhores ou mais promissoras perspectivas. Para isso, a compreensão é inserida numa tradição em que o passado e o presente se fundem, resignificando-se constantemente.

Nessa ordem de ideias, se todo entendimento é interpretação, ele é orientado por aquilo que Gadamer chama de “fusão de horizontes”. Partindo da ideia de que a possibilidade de compreender encontra seus limites na situação presente daquele que interpreta, Gadamer chega à noção de horizonte, que pode ser entendido como uma perspectiva sobre o mundo. Por um lado, esse conceito indica a vinculação da compreensão à situação, mas, por outro, a possibilidade de sua expansão, pois, ainda que sejamos seres históricos e parte da tradição, não estamos fincados nela e inseridos num círculo fechado e vicioso, pelo contrário, estamos num presente através do qual o passado nos fala, logo, “*ser histórico quer dizer não se esgotar nunca*

no saber-se” (GADAMER, 1997, p. 451 – itálico do autor). O horizonte é caracterizado da seguinte maneira:

Nós determinamos o conceito de situação justamente pelo fato de que representa uma posição que limita as possibilidades de ver. Ao conceito de situação pertence essencialmente, então, o conceito de *horizonte*. Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto. Aplicando-se à consciência pensante falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes etc. [...] Aquele que não tem horizonte é um homem que não vê suficientemente longe e que, por conseguinte, supervaloriza o que está mais próximo. Pelo contrário, ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso. Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que caem dentro deles, segundo os padrões de próximo e distante, de grande e pequeno. (GADAMER, 1997, p.452 – itálico do autor)

Daí que o entendimento é sempre parte de um diálogo entre horizontes, ou seja, não é o caso de um sujeito ativo projetar um significado num objeto, pois ambos têm horizontes que podem ser aproximados produtivamente. Assim, a interpretação está situada dentro do horizonte mútuo do intérprete e da coisa a ser interpretada. A ideia é que um horizonte é colocado em contato com outro horizonte e, invés de um apagar a voz do outro, acontece um processo de fusão. Desse modo, um verdadeiro diálogo pressupõe a fusão de horizontes, em que o horizonte do outro se abre para o intérprete como uma possibilidade legítima de compreensão e a coisa ou o tema sobre o qual buscamos o entendimento aparece no confronto de nossas opiniões prévias. Esse movimento dialógico é o que acaba por promover a modificação e o deslocamento do horizonte, não sendo este fixo, mas passando constantemente e sempre por um processo de expansão.

Experiências hermenêuticas da verdade adquirem autenticidade nesses encontros dialógicos, o que pode acontecer em movimentos diacrônicos ou sincrônicos. Ademais, a metáfora da fusão alarga-se para além da relação entre passado e presente ou entre textos do passado e do presente histórico, podendo referir-se também ao entendimento entre texto e leitor, ao entendimento interpessoal e até mesmo intercultural, uma vez que um texto escrito, um objeto cultural, uma obra de arte, ou mesmo um evento dentro do mundo que interpretamos, tem seu próprio horizonte de significado (LAWN, 2007, p. 92).

No que tange ao nosso estudo da leitura e interpretação da literatura, a proposta de Gadamer é extremamente elucidativa e fecunda:

Para ele, o significado de uma obra literária não se esgota nunca pelas intenções de seu autor; quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos, e é provável que eles nunca tenham sido imaginados pelo seu autor ou pelo público contemporâneo dele. [...] Para Gadamer, toda a interpretação de uma obra do passado consiste num diálogo entre passado e presente. (EAGLETON, 2003, p. 98)

No contexto de nosso estudo ainda, é imprescindível destacar que o entendimento do fenômeno da compreensão gadameriano influenciou enormemente, no final da década de 60, a chamada “teoria da recepção” ou também conhecida como “estética da recepção” que, tendo como principais representantes os estudiosos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, deslocou o foco de interesse da crítica moderna para a figura do leitor, tendo em vista a obra literária como um objeto mutável por efeito das leituras que a transformam (LIMA, 2011, p. 18). Além disso, a noção de fusão de horizontes ganhou importante dimensão no âmbito dos estudos da literatura comparada, nos quais nossa pesquisa se insere, pois favoreceu a definição das condições de compreensão e de interpretação de uma dada obra e dos processos literários quando eles migram de um sistema literário a outro (CARVALHAL, 2006, p. 72).

Por fim e de maneira central, a busca do sentido construído no diálogo com a arte e com a tradição articula-se somente através da linguagem. Na perspectiva da hermenêutica filosófica, a linguagem não é concebida como um veículo ou um instrumento do pensamento, ou seja, não é antecedida pela cognição humana, mas constitui-se como o meio universal no qual se realiza a própria compreensão: “todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no médium de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria do seu intérprete” (GADAMER, 1997, p.566-567).

É nessa direção que a natureza do homem é entendida como linguística e o ser que pode ser compreendido é linguagem. É na linguagem que o sujeito tem a sua origem e o seu lugar específico e, fundamentalmente, apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a então cartesiana “apercepção transcendental como um ‘eu penso’” (AGAMBEN, 2005, p. 56). Concomitantemente, a linguagem faz muito mais que descrever e designar um mundo, mas constitui o mundo humano, estando sua capacidade de representar o mundo subordinada ao poder das palavras em expressar algo que se relaciona com o que significa ser humano:

[...] a linguagem não afirma, por sua vez, uma existência autônoma, face ao mundo que fala através dela. Não somente o mundo é mundo, apenas na

medida em que vem à linguagem – a linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A humanidade originária da linguagem significa, pois, ao mesmo tempo, a linguisticidade originária do estar-no-mundo do homem. (GADAMER, 1997, p. 643)

A linguagem, então, está intrinsecamente relacionada à condição do ser-no-mundo. Em decorrência disso, somos seres de linguagem e nos conhecemos a nós mesmos por meio das expressões que construímos.

Dessa forma, a linguagem atinge o cerne da filosofia hermenêutica, sendo elemento constitutivo de toda a compreensão. Essa viragem ontológico-existencial, sob a orientação da linguagem, promove profundas mudanças na própria apreensão do trabalho filosófico hermenêutico, cujo caminho passa a ter como foco a compreensão da existência em termos de uma linguagem que se nos dirige do interior de si mesma. Assim sendo, longe de ser concebida como uma objetivação, a linguagem é, em si mesma, aquilo que nos fala. Colocada no âmago da existência, a linguagem passa a ser abertura e revelação do humano em sua complexidade e mistério de ser. Nas palavras de Roland Barthes: “Jamais atingimos um estado em que o homem estivesse separado da linguagem, [...] é a linguagem que ensina a definição de homem, não o contrário” (BARTHES, 2004, p. 15).

1.2.1. Enigma e revelação: o lugar ontológico da Literatura

Em consonância com as reflexões apresentadas anteriormente, sendo considerada uma das mais ricas e profundas de nossa contemporaneidade, a obra do filósofo francês Paul Ricoeur adensa a questão ao propor que é na linguagem, antes de mais nada e sempre, que toda a compreensão do ser atinge a sua manifestação. Na perspectiva de Ricoeur, após o profundo abalo da confiança na transparência do conhecimento pessoal desde Nietzsche, Marx e Freud, o homem só se pode conhecer a si mesmo em sua complexidade a partir de suas expressões, logo, o acesso a um conhecimento do humano passa sempre pela mediação das representações, das ações, das obras, das instituições, dos monumentos, dos signos, da cultura, sobressaindo o que o estudioso denomina dialética entre distanciamento e apropriação. Segundo Jeanne-Marie Gagnebin, estudiosa da obra de Ricoeur:

[...] as hermenêuticas de suspeita o confirmam em seu empreendimento de questionamento do *cogito* cartesiano, da transparência da consciência para si mesma, e inauguram essa reflexão sobre um “*cogito* ferido”, sobre um sujeito que tenta se apreender e se dizer pela mediação dos signos – e não pelo caráter imediato da consciência. (GAGNEBIN, 2013a, p. 44 – itálico do autor)

Para superar a ilusão da modernidade sobre a consciência imediata e intuitiva de si, a filosofia reflexiva é desafiada a percorrer o caminho longo e indireto de uma interpretação da experiência humana e, nesse sentido, a linguagem é sempre o ponto de partida do exercício hermenêutico. A escolha da via da linguagem relaciona, pois, de maneira intrínseca a fenomenologia e a hermenêutica ou, nas palavras do filósofo, corresponde ao “enxerto da hermenêutica na fenomenologia” (RICOEUR, 1988, p. 8).

De tal modo, Ricoeur elabora seu projeto hermenêutico a partir do diálogo com seus antecessores e, sem tirar o crédito da ontologia da compreensão aos moldes de Heidegger, em que a compreensão torna-se um modo de ser do ente que só existe compreendendo, propõe o que ele considera a “via longa” a qual começa pela análise e investigação da linguagem como exteriorização da experiência do ser-no-mundo ou *Dasein*, concordante com as últimas proposições da obra de Gadamer. Nesse caminho, a apreensão mesma de nossa existência ganha novos contornos, quais sejam: na medida em que o ser só existe compreendendo, isto é, em que conhecer é um “modo ontológico do ser-no-mundo” e se o homem só pode conhecer-se através da mediação e interpretação de suas expressões, logo a interpretação leva ao conhecimento indireto de nossa própria existência, em outros termos, “toda a compreensão visa a extensão da autocompreensão” (RICOEUR, 1976, p. 55). Assim sendo, de acordo com Ricoeur:

Mas o sujeito que se interpreta ao interpretar os sinais já não é o *Cogito*: é um existente que descobre, pela exegese da sua vida, que está posto no ser mesmo antes de se pôr e de se possuir. Assim, a hermenêutica descobriria uma maneira de existir que permaneceria de ponta a ponta *ser-interpretado*. (RICOEUR, 1988, p. 13 – itálico do autor)

No centro da preocupação hermenêutica de Ricoeur situa-se, pois, a preocupação em compreender o ser, em procurar uma resposta à grande questão: “Quem sou eu?”. Ressoando a voz heideggeriana, o homem descobre-se especialmente como possibilidade de ser. O percurso da via longa exigido por Ricoeur é percorrido por um sujeito finito que não tem conhecimento ou evidência imediata de si e só mediatamente, pelas distintas e conflitantes interpretações que faz, sendo que nenhuma delas é única ou soberana, mas lhe permitem desvendar-se através das

obras que expressam o esforço e o desejo humano de existir, num jogo sempre inacabado de figuração, refiguração e reconfiguração que tece o círculo de interpretar e ser interpretado. No limite desse pensamento, “o percurso em direção a si-mesmo só é possível afinal pela *via longa*, através do outro, tomando aqui *o outro* no sentido lato, de tudo o que é outro face a mim, seja o texto, a narração ou o outro-eu” (FONSECA, 2009, p. 4 – itálico do autor).

É precisamente nesse caminho proposto por Ricoeur que a experiência hermenêutica promovida pelo encontro com a obra de arte e, mais especificamente, com a obra de arte literária ganha relevo em seus estudos e adquire um lugar ontológico, capaz de iluminar efetivamente o extenso esforço do filósofo em compreender a nós próprios e o mundo em que vivemos. Para adentrarmos nessa seara, salientemos que Ricoeur vê na linguagem um processo de exteriorização da vida, em que as impressões se transcendem em expressões linguísticas, estas portanto extrapolam a mera função comunicativa e a exteriorização passa a ser:

[...] a contrapartida de um movimento prévio e mais originário, que começa na experiência do ser-no-mundo e avança desde a sua condição ontológica para a sua expressão na linguagem. É porque existe primeiramente algo a dizer, porque temos uma experiência a trazer à linguagem que, inversamente, a linguagem não se dirige apenas a significados ideais, mas também se refere ao que é. (RICOEUR, 1976, p. 33)

Dessa maneira, para o filósofo, a linguagem corresponde a um grande enigma que, superando os limites da comunicação cotidiana, surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. Solidão aqui é entendida não no sentido de, muitas vezes, nos sentirmos sós ou isolados de outros seres, mas num sentido mais essencial de “ser”, na medida em que o que é experienciado por uma pessoa não pode ser transmitido ou transferido como tal a outra pessoa. Como vimos, no olhar da filosofia hermenêutica elucidada por Gadamer, a experiência de cada ser é única e irrepitível, no entanto algo se transfere de um ser a outro, de uma esfera de vida a outra. Esse elemento transferido não é a experiência em si experienciada, mas a sua significação.

Na convicção de Ricoeur, o discurso pretende, em todos os seus usos, trazer à linguagem uma experiência, uma maneira de habitar e de ser-no-mundo que a precede e pede para ser dita. É nesse plano de fundo que sobressaem suas análises na busca por compreender a referência da linguagem empreendida em enunciados metafóricos e simbólicos que constituem, não apenas mas principalmente, as obras literárias:

É esta convicção da precedência de um ser-a-dizer em relação ao nosso dizer que explica a minha obstinação em descobrir, nos usos poéticos da linguagem, o modo referencial apropriado a esses usos, através do qual o discurso continua a dizer o ser, mesmo quando parece distanciar-se de si mesmo para se celebrar a si mesmo. Esta veemência em fracturar a clausura da linguagem em si mesma herdei-a do *Sein und Zeit*, de Heidegger, e de *Wahrheit und Methode*, de Gadamer. (RICOEUR, 1986, p. 45 – itálico do autor)

A fim de realizar tal descoberta, partindo da investigação existencial, Ricoeur ancora-se nos estudos da linguística moderna, cuja abordagem concebe a linguagem enquanto discurso, na busca de uma filosofia compreensiva da linguagem que possa explicar as múltiplas funções do ato humano de significar e as suas inter-relações, de modo a compreender a linguagem no que concerne às produções literárias. Por conseguinte, passa a perscrutar a problemática da hermenêutica do discurso em sua modalidade escrita, chegando a construir uma teoria da interpretação, a qual traz elementos essenciais para um repensar o fenômeno da leitura, sobretudo literária.

1.2.1.1. Conhecer o invisível: ensaios de mundos possíveis

De forma preliminar, para Ricoeur, o texto corresponde “a todo o discurso fixado pela escrita” (RICOEUR, 1986, p. 141). O filósofo parte dessa definição a fim de propor uma noção positiva e produtiva do distanciamento espacial e temporal entre o intérprete, no momento da leitura, e o acontecimento de fixação do discurso pela escrita materializado pelo texto. Tal definição torna o texto, a seu ver, “muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância” (RICOEUR, 1990, p. 44).

Para elucidar essa acepção de texto e suas implicações para a hermenêutica, Ricoeur procura compreender as relações existentes entre a escrita e a fala tendo como alicerce os estudos de uma semântica da enunciação e do discurso do linguista Emile Benveniste em sua obra *Problemas de linguística geral* (1966), bem como do esquema de comunicação descrito por Roman Jakobson apresentado em seu famoso artigo “Linguística e Poética” (1960). Nessa perspectiva, o discurso, ainda que oral, apresenta um traço incoativo de distanciamento que

Ricoeur caracteriza a partir da dialética do evento e da significação e que, na escrita, tem sua plena manifestação.

Por um lado, o discurso se dá como um evento, ou seja, é um acontecimento realizado temporalmente e no presente; remete sempre a seu locutor, por meio de uma complexa gama de indicadores gramaticais, tendo assim um caráter autorreferencial; ao mesmo tempo, refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar; pressupõe a existência de um interlocutor ao qual se dirige, constituindo-se o evento como o fenômeno temporal da troca, estabelecendo o diálogo. Em seu conjunto, todos esses elementos constituem o discurso em evento e aparecem somente quando efetuamos nossa língua em discurso, em outras palavras, quando desempenhamos e atualizamos em performance nossa competência linguística. Por outro lado, “se todo o discurso é efetuado como evento, todo o discurso é compreendido como significação” (RICOEUR, 1976, p. 23). Isso se dá porque o que intentamos compreender do discurso não é o evento, uma vez que este é fugaz e transitório, mas a sua significação que permanece. Da mesma maneira como a língua, ao articular-se e efetuar-se como discurso, ultrapassa-se como sistema e realiza-se como evento, ao ingressar no processo da compreensão, o discurso ultrapassa-se, enquanto evento, na significação.

Ainda que breve, esta exposição sobre as principais características inerentes à proposição da linguagem enquanto discurso mostra-se de fundamental importância na análise de suas implicações para a hermenêutica e para a teoria do texto proposta por Ricoeur. A passagem do discurso oral para o discurso fixado pela escrita, gerando a comunicação na e pela distância, acarreta profundas transformações não apenas na relação entre a linguagem e as diversas subjetividades envolvidas na comunicação, a do escritor e a do leitor, mas também nas relações entre linguagem e mundo, embora não cancele a estrutura fundamental do discurso.

Na medida em que distancia o evento da significação, a inscrição do discurso ocasiona um triplo processo de autonomia semântica, a saber, autonomia do texto em relação à intenção do autor, autonomia em relação ao contexto social e cultural de sua produção e autonomia do texto em relação ao seu público, que passa a ser um número indefinido de leitores com interpretações singulares em um período de tempo indeterminado. Todavia, essa autonomia semântica do texto é ainda governada pela dialética do evento e da significação, pois a escrita é a plena manifestação do discurso. De acordo com Ricoeur:

A escrita pode salvar a instância do discurso porque o que ela efetivamente fixa não é o evento da fala, mas o ‘dito’ da fala, isto é, a exteriorização

intencional constitutiva do par ‘evento-significação’. O que escrevemos, o que inscrevemos é o noema do ato de falar, a significação do evento linguístico, e não o evento enquanto evento (RICOEUR, 1976, p.39).

A noção de autonomia semântica permite ao filósofo francês opor-se aos pressupostos da tradição da hermenêutica romântica, tal como deriva de Schleiermacher e Dilthey, que tendeu a definir a interpretação como o reconhecimento da intenção de um autor do ponto de vista dos endereçados da situação original do discurso. A prioridade concedida à intenção do autor e ao auditório original promovia, segundo Ricoeur, uma concepção psicologizante da hermenêutica, entendida de acordo com o *slogan* “compreender um autor melhor do que ele a si mesmo se compreendeu”. A afirmação da autonomia do texto, sua independência diante das intenções psicológicas do autor, da situação inicial do discurso e dos primeiros destinatários, permite que o texto possa atravessar tempos e espaços e dizer-nos ainda alguma coisa, ultrapassando o horizonte finito vivido pelo seu autor. Gadamer, da mesma maneira, acentua esse aspecto ao afirmar que “o sentido de um texto supera seu autor não ocasionalmente, mas sempre. Por isso a compreensão não é nunca um comportamento somente reprodutivo, mas é, por sua vez, sempre produtivo” (GADAMER, 1997, p. 444).

É importante ressaltar que o conceito de autonomia semântica torna-se extremamente importante para a hermenêutica, porém não implica que a noção de significado autoral tenha perdido sua significação. Ricoeur questiona tanto o engano de uma interpretação textual que sustenta a intenção do autor como critério único para qualquer leitura válida do texto, quanto a indicação do texto absoluto que o reifica como uma entidade sem autor, esquecendo-se de que em um texto permanece um discurso dito por alguém a mais alguém acerca de alguma coisa e não “coisas que não são feitas pelo homem, mas que, como calhaus, se encontram na areia” (1976, p. 42). Dessa maneira, a autonomia semântica adensa a complexidade da relação entre evento e significação e o significado autoral converte-se justamente em uma dimensão do texto. Na medida em que prevalece a distância no processo comunicativo do discurso escrito, “o significado autoral é a contrapartida dialética da significação verbal e tem que construir-se em termos de reciprocidade” (1976, p. 42).

Para elucidar essa questão, a qual afeta irremediavelmente a relação do texto com as subjetividades do autor e do leitor, Ricoeur nos adverte que acreditamos saber o que é o autor de um texto porque dele se deriva a noção de locutor da fala. Entretanto, partindo da perspectiva de Benveniste, o sujeito da fala é aquele que se designa a si mesmo ao dizer “eu” e, por isso,

quando o texto escrito assume o lugar da fala, não é possível falar propriamente de locutor, não no sentido de uma autodesignação imediata e direta daquele que fala na instância do discurso. Pelo contrário, a proximidade do sujeito falante com a sua própria fala é substituída por:

[...] uma relação complexa do autor com o texto que permite dizer que o autor é instituído pelo texto, que ele próprio se mantém no espaço de significação traçado e inscrito pela escrita; o texto é exatamente o lugar onde o autor sobrevive. [...] A colocação à distância do autor pelo seu próprio texto é já um fenômeno de primeira leitura. (RICOEUR, 1986, p. 145)

Quais as relações que a inscrição do discurso estabelece, então, entre autor – texto – leitor? De acordo com Ricoeur, efetivamente, a relação escrever/ler não é um caso particular da relação falar/responder, ou seja, não é uma relação de diálogo, pelo menos não no sentido habitual do termo, em que os interlocutores estão presentes face a face bem como toda a situação em que o discurso acontece. Com efeito, a escrita reclama a leitura numa relação em que o leitor ocupa o lugar do interlocutor e, simetricamente, o texto escrito “ocupa o lugar da locução e do locutor” (RICOEUR, 1986, p. 142). É justamente porque o texto é autônomo e não apenas porta-voz de seu autor, que compreendê-lo não é reconstruir uma vida passada, mas é uma participação atual no que o texto diz, em outros termos, não é mais uma relação entre pessoas num sentido autêntico, mas uma participação e um diálogo com o que o texto nos comunica ou, na acepção de Ricoeur, com o “mundo do texto”.

A noção de “mundo do texto” está intimamente relacionada ao que se entende pela referência do discurso. Em toda proposição, podemos distinguir o seu sentido e a sua referência, o “o que” do discurso e o “acerca do quê” do discurso, respectivamente. Partindo dos postulados de Gottlob Frege⁷ sobre a questão da referência discursiva, Paul Ricoeur esclarece que enquanto o sentido é imanente ao discurso, a referência exprime o movimento em que a linguagem se transcende a si mesma e se relaciona ao mundo circundante, é seu valor de verdade ou sua pretensão de atingir a realidade. A passagem da fala para a escrita não apenas liberta a significação textual das intenções do autor, mas a sua referência dos limites da referência situacional, o que acarreta profundas transformações também nas relações entre linguagem e mundo. O funcionamento da referência é alterado de maneira profunda na escrita, quando já não é possível mostrar a coisa de que se fala como pertencendo à situação comum dos interlocutores do diálogo, pois escritor e leitor não compartilham mais o “aqui” e “agora” do

⁷ FREGE, Gottlob. *Écrits logiques et philosophiques*. Paris, 1971.

evento discursivo, ainda que os textos escritos possam reestruturar para os leitores as condições de referência ostensiva e situacional graças a procedimentos linguísticos de identificação singular.

A primeira extensão que se pode considerar do alcance da referência ao extrapolar os limites estreitos da situação da oralidade é a possibilidade de o ser humano não ter apenas uma situação, mas um “mundo” que é instituído pela escrita e por suas marcas materiais. Nessa ordem de ideias, para Ricoeur, o “mundo é o conjunto de referências abertas pelos textos” (RICOEUR, 1976, p.47) e é nesse sentido, por exemplo, que podemos considerar o mundo grego ou o mundo bizantino, ambos presentificados pela escrita e designados pelas referências não situacionais exibidas pelos relatos descritivos da realidade. A relação linguagem/mundo em que o discurso visa às coisas, aplica-se à realidade objetiva e exprime o mundo circundante de forma denotativa ou ainda com pretensões científicas seria uma relação referencial de “primeiro grau” e é possível afirmar que no texto, a partir dela, um mundo é apresentado ao leitor (ou um horizonte de mundo na concepção gadameriana). A hermenêutica, então, não deve buscar as intenções psicológicas do autor, escondidas sob o texto ou atrás dele, mas procurar interpretar e explicitar diante do texto o mundo que ele mostra, abre e propõe, revelando o potencial polissêmico do texto em cada leitura.

A questão adensa-se em complexidade quando lidamos com uma segunda extensão do alcance da referência, que caracteriza particularmente a linguagem própria da literatura, seja a ficção ou a poesia. O discurso literário pode, efetivamente, suprimir ou abolir completamente a referência à realidade cotidiana e ocultar o mundo circunstancial. Para Ricoeur, é precisamente essa característica que torna possível a literatura:

Sem dúvida é essa abolição do caráter mostrativo e ostensivo da referência que torna possível o fenômeno que denominamos “literatura”, onde toda a referência à realidade pode ser abolida. [...] Este é, me parece, o papel da maior parte de nossa literatura: destruir o mundo. Isto é uma verdade da literatura de ficção – conto, mito, romance, teatro – bem como, de toda literatura denominada poética, onde a linguagem parece glorificada em si mesma, em detrimento da função referencial do discurso ordinário. (RICOEUR, 1990, p. 55-56)

Tal capacidade inerente ao fenômeno literário só é possível, de acordo com Ricoeur, devido à especificidade da linguagem própria da literatura submetida a uma composição e a uma espécie de “artesanato, que nos permite falar de produção e de obras de arte e, por extensão,

obras do discurso” (1976, p. 44). Enquanto exteriorizado, o discurso pode se objetivar numa obra, constituindo mais que a sequência de uma só frase, já que a obra é mais que a justaposição de elementos isolados, é o resultado de todo um trabalho de organização e de composição, que faz dela um conjunto organizado e irreduzível em suas partes.

Por um lado, esse trabalho de composição submete-se a um conjunto de regras e normas, que constituem os “gêneros literários”, os quais apresentam certas características e paradigmas estruturadores da obra e a partir dos quais (ou pela transgressão deles) é possível engendrar um número infinito de novas obras. Poemas, narrativas ficcionais e ensaios são essas obras do discurso esteticamente elaboradas e trabalhadas em sua estrutura e composição, características estas que, em princípio, são indiferentes à oposição fala e escrita. Com a escrita do texto literário, porém, os processos de inscrição e produção sofrem uma sobreposição e o texto de literatura corresponde a um discurso escrito e trabalhado, objeto de uma *práxis* e de uma *techné*, além de produzir um novo tipo de distanciamento, que permite o envio e a recepção de uma obra numa forma dada. Por outro lado, o processo de construção de um texto mostra uma configuração singular e individual, o “estilo”, que faz com que o vestígio daquele que o produziu o distinga de outros textos e obras, a noção de autor aparece então como o correlato da individualidade da obra mesma e uma dimensão instaurada pelo texto, como vimos quando discutimos questões referentes à autonomia semântica. No esquema de comunicação proposto por Roman Jakobson, essa ênfase na mensagem por si mesma à custa da referência concretiza a função poética da linguagem, incluindo a literatura ficcional, quer seja lírica ou narrativa.

Em contrapartida, para Ricoeur, a elipse da referência no sentido ostensivo não equivale a afirmar que o texto é sem referência, poucas exceções como a poesia de Mallarmé satisfazem o ideal de um texto sem referência (RICOEUR, 1976, p. 48). Efetivamente, os textos literários falam acerca do mundo, mas não de um modo descritivo. Enquanto o discurso cotidiano, descritivo, constataivo ou didático opera através de referências de um primeiro nível, a literatura elimina tais referências e, por meio de sua arquitetura e composição em obra singular, libera referências de segundo nível, que atingem o mundo não somente no plano dos objetos manipuláveis, mas num plano mais fundamental e ontológico. Isso se dá graças aos valores referências da linguagem metafórica e, em geral, simbólica elaborada pela composição literária que traz à tona, consonante com a concepção heideggeriana, aspectos do nosso ser-no-mundo que não se podem dizer de um modo descritivo direto, mas só por sugestão e alusão (RICOEUR, 1976, p. 48).

Na perspectiva de Ricoeur, é justamente essa dimensão referencial definitivamente original de obras poéticas ou de ficção que coloca o problema hermenêutico mais fundamental. A primeira oposição do filósofo à hermenêutica romântica relaciona-se, como vimos, ao fato de que o trabalho hermenêutico não se define pela procura das intenções psicológicas do autor do texto. A segunda oposição contundente refere-se à tradicional dicotomia estabelecida por Dilthey que limitava o procedimento de “explicação” às ciências da natureza e o de “compreensão” às ciências humanas. Devido às características da composição literária e ao fato de tal discurso se verificar nas e pelas estruturas da obra, sendo a literatura um discurso “como”, o processo da leitura interpretativa deve compreender uma dinâmica entre a explicação, entendida por Ricoeur como a análise estrutural, e a compreensão que, em seu estágio final, corresponde à apropriação da obra por parte do leitor. Para o filósofo francês, a explicação ou a análise estrutural é um caminho necessário da compreensão, o que não significa que possa, em contrapartida, eliminar a compreensão, pois o procedimento explicativo torna-se mera abstração quando isolado de todo o processo interpretativo. Portanto, os dois procedimentos são momentos distintos e interrelacionados da interpretação como um todo, constituindo o círculo hermenêutico⁸ de Ricoeur, que permite ao intérprete atingir o plano referencial e ontológico da obra.

Diante desse novo cenário de entendimento do trabalho hermenêutico, cuja procura não é resgatar as intenções do autor por trás do texto e menos ainda reduzir a interpretação à desmontagem das estruturas da obra, o que permanece para ser interpretado? De acordo com Ricoeur, “interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado *diante* do texto” (RICOEUR, 1990, p. 56 – itálico do autor). De modo a esclarecer essa definição, o filósofo recorre ao conceito heideggeriano de “compreensão”, como estrutura da existência ou do ser-no-mundo e como projeção dos possíveis mais adequados no cerne das situações onde nos encontramos (*Dasein*). Assim, retendo a ideia de projeção dos possíveis e aplicando-a à teoria do texto, o filósofo defende a interpretação como a explicitação de um “projeto”, isto é, de um esboço de um novo modo de estar-no-mundo manifestado diante do texto, organizado e estruturado pela obra literária:

De fato, o que deve ser interpretado, num texto, é uma *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar os meus possíveis

⁸ No segundo capítulo do presente trabalho, aprofundamos as ações envolvidas nos procedimentos de explicação e compreensão que compreendem o círculo hermenêutico proposto por Ricoeur, de modo a refletir sobre estratégias de mediação de leitura do texto literário em sala de aula.

mais próprios. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a *este* texto único. (RICOEUR, 1990, p. 56 – itálico do autor)

Esse mundo do texto de que fala Ricoeur não é, portanto, o da linguagem cotidiana, mas o da linguagem literária, cujo mundo introduz o distanciamento na nossa apreensão do real. De acordo com o que vimos anteriormente, uma narrativa de ficção ou um poema não existe sem referente, mas este estabelece uma ruptura com o referente da linguagem habitual. Através da literatura, novas possibilidades de ser-no-mundo são abertas na realidade cotidiana:

Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo de ser-dado, mas sob a maneira de poder-ser. Sendo assim, a realidade quotidiana se metamorfoseia em favor daquilo que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera sobre o real. (RICOEUR, 1990, p. 57)

O discurso literário corresponde à transcrição do mundo, não como reduplicação, e sim como metamorfose do mundo, procedimento revelador que atinge a realidade humana em sua mais profunda essência. Tal fato promove um distanciamento do leitor com relação ao mundo objetivo em que vive e, ao mesmo tempo, aproxima-o de sua realidade existencial. Podemos aprofundar a questão da originalidade da dimensão referencial mencionada e, por conseguinte, melhor compreender o funcionamento da significação das obras de literatura recorrendo, sobretudo, aos estudos realizados por Ricoeur acerca da metáfora. O filósofo francês toma a linguagem metafórica como a pedra de toque do valor cognitivo das obras literárias e como o paradigma da criatividade na linguagem por sua capacidade de inovação semântica. A relação entre o sentido literal e o sentido figurado numa metáfora é, segundo Ricoeur, como uma versão abreviada dentro de uma frase singular da complexa interação de significações que caracterizam a obra literária como um todo.

O estudioso afasta-se da retórica clássica, em que a metáfora dizia respeito à palavra, e procura inserir a metáfora na semântica do discurso. Dessa maneira, o sentido de uma metáfora só se realiza dentro de uma enunciação, pois é um fenômeno de predicção, não de denominação. Logo, a metáfora resulta não da tensão entre dois termos numa enunciação metafórica, mas da tensão entre “duas interpretações opostas da enunciação. É o conflito entre essas duas interpretações que sustenta a metáfora” (RICOEUR, 1976, p. 62) e, por essa razão, ela não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação, responsável por explicitar sua dupla referência. Essa duplicidade é obtida no jogo entre o sentido figurado e o sentido literal,

revelado como um “absurdo lógico” ou uma “impertinência semântica” e que se autodestrói numa contradição significativa. Assim, “é este processo de autodestruição ou de transformação que impõe uma espécie de torção às palavras, uma extensão de sentido, onde uma interpretação literal seria literalmente absurda” (RICOEUR, 1976, p. 62). A metáfora diminui, então, o choque gerado por duas ideias até então incompatíveis, estabelecendo uma nova relação de semelhança resultante da interação, e não da substituição, entre um sentido literal e um sentido figurado. A produção de uma nova pertinência semântica constitui-se na instauração de uma proximidade entre significações até então afastadas: “o que está em jogo numa expressão metafórica é o aparecimento de um parentesco onde a visão ordinária não percebe qualquer relação” (1976, p.63).

Dessa proximidade decorre uma nova maneira de ver. Retomando o conceito de Aristóteles de que metaforizar é ver o semelhante, Ricoeur esclarece que a visão do semelhante produzida pelo enunciado metafórico não é direta, mas mediada. O ver metafórico é um “ver como”, é uma lente a partir da qual percebemos novas conexões entre as coisas, possuindo uma verdadeira função heurística. Ressalta-se ainda que uma metáfora é uma criação instantânea, uma inovação semântica que não tem estatuto na linguagem já estabelecida e que apenas existe em virtude da atribuição de um predicado inesperado. Na interpretação de uma enunciação metafórica, a colisão entre a linguagem literal e figurada rompe a visão ordinária da realidade e as estruturas do real, pois inventa e recria o mundo pelo viés de uma ficção imaginativa, abrindo novas possibilidades de ser-no-mundo e novas formas suscetíveis de abalar nossa compreensão acerca do mundo circundante e de nós mesmos. Nas palavras de Ricoeur:

Ao falar desse modo, nada mais digo do que o que Aristóteles afirmou ao ocupar-se da tragédia na sua *Poética*. A composição de uma história ou de um enredo – Aristóteles fala aqui de um *mythos* – é o caminho mais curto para a mimese, que é o ideal central de toda a poesia. Por outras palavras, a poesia só imita a realidade recriando-a a um nível mítico do discurso. Aqui ficção e redescritção vão a par. (RICOEUR, 1976, p. 80 – itálico do autor)

Diante da impossibilidade de dizer descritivamente certos aspectos do real, a estratégia da metáfora bem como da ficção é recorrer ao “ser como” e é quando, paradoxalmente, atinge-se o âmago mesmo do real. Para Ricoeur, é nesse momento que a linguagem exprime nossa experiência ontológica fundamental, nossa situação no ser e somos introduzidos no estado nascente da linguagem (RICOEUR, 1990). Momento em que não é mais o sujeito que domina

a linguagem, nos moldes da cartesiana oposição sujeito/objeto, mas é a linguagem que o interpela e o reclama, recriando seu ser no horizonte de suas interrogações fundamentais.

Assim é composto o “mundo do texto” da obra literária. A tensão referencial que ele apresenta entre o “ser” e o “não ser” de significados aponta, todavia, para uma tensão ainda mais fundamental e ontológica. De acordo com Ricoeur, o objetivo na leitura não é buscar a solução dessa tensão, pelo contrário, a literatura é justamente o uso do discurso em que várias coisas se especificam ao mesmo tempo e onde o leitor não é intimado a entre elas escolher, ou seja, é o uso positivo e produtivo da ambiguidade, em outros termos, na literatura “o sentido está no enigma, sendo ao mesmo tempo sua expressão e revelação” (GAGNEBIN, 2013a, p. 43).

A interpretação da obra no ato de leitura, percorrendo uma dinâmica circular em níveis distintos entre explicação/análise e compreensão, torna possível a apreensão da proposição de mundo que o texto abre e revela diante do leitor. Este, então, reconhece novas possibilidades abertas pelo texto para nelas se projetar, o que faz do “mundo da ficção um laboratório de formas no qual ensaiamos configurações possíveis da ação para experimentar a sua consistência e a sua plausibilidade” (RICOEUR, 1986, p. 29). Enquanto laboratório de ensaios de mundos possíveis, a literatura suspende a linguagem cotidiana e possibilita ao leitor experimentar outros modos possíveis de ser, ensaiando poética e ficcionalmente variações imaginativas sobre o real e sobre si mesmo.

É nesse sentido que a imaginação desempenha um papel fundamental na proposta da fenomenologia hermenêutica de Ricoeur e tem por função a projeção e exploração das possibilidades humanas. Imaginando suas potencialidades o homem pode exercitar suas profecias e predições a respeito da própria existência, ao mesmo tempo em que amplia a capacidade de situar-se em sua realidade cotidiana. Momento este em que entra em cena a subjetividade do leitor, concretizando uma nova dimensão do círculo hermenêutico agora entre texto e intérprete, entre compreensão do texto e compreensão de si mesmo, aspecto em que nos deteremos a seguir.

1.2.1.2. Compreender-se diante da obra: da metamorfose do mundo à metamorfose do ser

Como vimos, a obra literária constitui-se por uma estrutura imanente de sentido, capaz de recriar a realidade, não mais sob a forma do que é, mas sob a forma de um vir a ser. Assim, o poder metafórico do texto literário, poético ou narrativo, e a imaginação produtora do intérprete devem relacionar-se de modo a revelar o possível, estando o sentido de tal proposição de mundo não atrás do texto, como algo ou alguma intenção oculta, mas à sua frente, como algo a ser desvendado e descoberto. Esse mundo do texto, então, assinala uma abertura para fora de si mesmo e só pode ser atualizado pela mediação de um intérprete no ato de leitura, caso contrário seu estatuto ontológico permanece em suspenso, como um excesso relativamente à estrutura, estando à espera da leitura.

O ato de leitura concretiza o encontro do mundo do texto, até então estranho ao leitor, com o mundo do leitor. Instaura-se nesse momento uma questão antiga pertinente à hermenêutica relativa ao conceito de “apropriação” e que Ricoeur procura ressignificar. Apropriar-se do que é estranho continua sendo o último estágio do objetivo da hermenêutica, uma vez que a interpretação ao fim e ao cabo procura tornar contemporâneo e aproximar o discurso que foi distanciado pela fixação em texto escrito. Esse objetivo só é atingido na medida em que a interpretação atualiza a significação do texto para o leitor presente, isto é, embora potencialmente o texto dirija-se a quem quer que possa ler, o sujeito que lê (no aqui e agora da leitura) torna-se seu real destinatário. De acordo com Ricoeur, a interpretação realiza-se como apropriação somente quando a leitura constitui-se como um evento do discurso, um evento no momento presente da leitura. Por conseguinte, enquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento e, finalmente, uma experiência da verdade única e reveladora tal como entendida por Gadamer e explicitada aqui anteriormente.

Além disso, levando em consideração que o que importa apropriar-se na leitura da obra literária é uma proposição de mundo, em outros termos, é o genuíno poder referencial do texto que corresponde ao desvelamento de um modo possível de olhar para as coisas, a apropriação deixa de ser entendida como uma espécie de posse, como um modo de dominar e agarrar a “coisa do texto”. A leitura literária não consiste em impor ao texto a capacidade própria e finita de compreender, como um sujeito que teria a chave da interpretação, mas em expor-se ao texto e receber dele um *si* mais vasto. O escritor e crítico literário francês Maurice Blanchot (1907-

2003), cujo pensamento enraíza-se nos estudos realizados com Heidegger, ilumina-nos acerca dessa experiência de apropriação própria da leitura literária, ao afirmar que:

A leitura não é um anjo voando em redor da esfera da obra e fazendo girar esta em seus pés munidos de asas. Ela não é o olhar que, do lado de fora, atrás da vidraça, capta o que se passa no interior de um mundo estranho. Ela está vinculada à vida da obra, está presente em todos os seus momentos, é um deles e, alternadamente e ao mesmo tempo, cada um deles não é somente a lembrança deles, a sua transfiguração última, retém em si tudo o que realmente está em jogo na obra [...]. (BLANCHOT, 1987, p. 204)

O desvelamento de novos modos de ser e de novas formas de vida proporciona ao sujeito uma nova capacidade de a si mesmo se conhecer. A compreensão, então, aproxima-se ao que Gadamer denomina de fusão de horizontes, entre o mundo do texto e o mundo do leitor, processo em que ambos são refletidos e transformados. Contrariando a tradição do *cogito* e a pretensão de um sujeito que, conhecedor de si mesmo por uma intuição imediata, projeta sua autocompreensão no texto e julga dominá-lo, ao final, compreender é compreender-se diante do texto, tomando como percurso o “grande atalho dos sinais da humanidade depositados nas obras de cultura” (RICOEUR, 1990, p. 58).

Assim entendida, a apropriação implica um momento de despojamento do *ego* egoísta e narcisista do intérprete e a abertura genuína à experiência leitora. Na leitura da obra literária, a subjetividade do leitor só advém a ela mesma na medida em que é colocada em suspenso, irrealizada e, por isso, potencializada. Para alcançar a apropriação, é exigido um momento de distanciamento e desapropriação de si mesmo, para só depois encontrar-se, nas palavras de Ricoeur: “só me encontro, como leitor, perdendo-me. A leitura me introduz nas variações imaginativas do *ego*. A metamorfose do mundo, segundo o jogo, também é metamorfose lúdica do *ego*” (1990, p. 59). Portanto, ao abrir-lhe a novas possibilidades de habitar o mundo e ampliar seu horizonte de existência, pela suspensão e pelo jogo livre da imaginação, a literatura proporciona ao leitor uma experiência transformadora de ensaiar-se e experimentar-se nas infinitas potencialidades de ser, culminando no deslocamento e transformação de seu próprio olhar sobre o mundo e sobre si mesmo.

II. ABRINDO CAMINHOS E CONSTRUINDO PORTAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Mas durante uma leitura ocupo o lugar de outra pessoa. Minha visão da condição humana, do mundo, da situação que nele ocupo pode ser profundamente modificada com isso. [...] Numa obra literária está em jogo a linguagem, é através dela que a experiência vivida é dada em sua singularidade: não poderíamos comunicá-la com outras palavras.

Simone de Beauvoir

Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo.

Roland Barthes

Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós [...].

José Saramago

No capítulo anterior, de maneira a estabelecer a perspectiva norteadora das reflexões propostas nesta tese sobre a formação do leitor literário, aproximamo-nos de conceitos fundantes da filosofia contemporânea, em que a hermenêutica cumpre um lugar central no processo de conhecimento humano. Opondo-se ao método científico racional do paradigma da modernidade para atingir a verdade sobre o mundo e sobre o homem, a hermenêutica constitui-se como um modo filosófico de pensar o mundo, em que a verdade, longe de ser um saber absoluto e um atributo interno do conhecimento individual, é algo revelado por meio de uma experiência essencialmente hermenêutica, sendo inúmeras as formas de chegarmos até ela.

Por esse viés, a interpretação é um aspecto de todas as formas de entendimento, realizando-se por um processo dialógico, e a linguagem torna-se o elemento constitutivo da

compreensão e, por extensão, da autocompreensão. Colocada no cerne da existência, a linguagem adquire centralidade no processo de conhecimento humano, sendo não apenas o que constitui o mundo, mas fundamentalmente o que nos constitui como seres humanos, expressando e revelando significados relacionados intrinsecamente ao que é, em essência, ser humano. Em contraposição à tradição do *cogito* cartesiano, a existência humana é em princípio um ser-no-mundo, uma possibilidade sempre aberta e em construção, um ser de linguagem que existe compreendendo e compreendendo-se através da mediação e interpretação das leituras que faz, condição ontológica tecida pelo círculo de interpretar e ser interpretado.

A nosso ver, no que concerne à educação, a perspectiva da hermenêutica filosófica adquire grande relevância, destacando-se pela possibilidade de superar as fronteiras das normas técnicas e científicas da razão instrumental e entendendo o processo educacional como a experiência daquele que aprende intermediado pela linguagem. Assim compreendido, segundo a pesquisadora Nadja Hermann em sua obra *Hermenêutica e Educação* (2002), o sentido da educação não surge de um pensamento abstrato ou de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade no conjunto de técnicas e procedimentos metodológicos, mas na entrega à própria “experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade. Trata-se da lógica do acontecimento, que não é captável pela lógica dos conceitos” (HERMANN, 2002, p.87).

Vale ressaltar que pensar a experiência educativa como experiência hermenêutica acaba por inserir tanto o aluno quanto o educador em situações de revelação, de exposição ao risco, ao estranhamento e a surpresas inesperadas. A situação tradicional e habitual de assimilação de verdades e certezas do conhecimento transmitido ao aluno pelo professor é quebrada e, inevitavelmente, instala-se uma certa desorientação, sensação de caos e mal-estar. Em contrapartida, essa nova situação torna-se necessária para que aconteça uma reorientação e uma abertura que possibilitem não apenas a ampliação de horizontes no processo dialógico de ensino-aprendizagem, mas principalmente a elaboração de estratégias para o enfrentamento dos imprevistos, do inesperado e das incertezas inerentes às possibilidades infinitas de nosso estar-no-mundo.

Segundo o filósofo francês contemporâneo Edgar Morin, “todo o nosso ensino tende para o programa, ao passo que a vida exige estratégia e, se possível, serendipidade e arte” (2003, p. 62). Seria justamente a capacidade de elaborar estratégias, e não necessariamente planos ou programas fechados de ação, que habilitaria alunos e professores ao inesperado da experiência educacional e, por conseguinte, da própria vida:

A estratégia deve prevalecer ao programa. O programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, os contratempos ou as boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. [...] A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. (MORIN, 2011, p. 79)

Nesse contexto, que entende a verdade como abertura e revelação e em que se prioriza a relação entre experiência e sentido, a educação é o espaço do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão que, ultrapassando o objetivo de apropriação como “posse” de conhecimentos, pode nos dirigir à expressão e exercício de nossa situação ontológica de ser-no-mundo que se faz compreendendo e compreendendo-se, conduzindo à formação pessoal como um processo contínuo, ininterrupto e sempre inacabado de deslocamentos e transformações. Ademais, tendo em vista a simultaneidade no ato de ensinar e de aprender e o fato de que ambos passam pelos domínios do diálogo e da linguagem, a formação do ser do educador como profissional da educação efetua-se pelo desvendamento de si mesmo como ser humano, no decorrer também da experiência pedagógica.

Desde esse ponto de vista, acolhendo as considerações de Gadamer (1997), vemos na linguagem artística uma potente via de acesso à experiência efetivamente educativa, levando em consideração a capacidade da arte de proporcionar a riqueza de viver a experiência como experiência autêntica de conhecimento, permitindo o acesso a verdades fundamentais sobre o mundo e sobre o significado do que é ser humano, que não seria alcançável por outro meio nem aprendida a partir de um método, conceito ou teoria. Na medida em que “todo encontro com a linguagem da arte é o encontro com um acontecimento inacabado e, ela mesma, parte desse acontecimento” (GADAMER, 1997, p. 171), esse evento proporciona uma relação sem objetificações, revelando uma verdade que somente a própria experiência permite, como manifestação aberta ao mundo e ao intérprete de infinitas possibilidades de ser, não fechando ou esgotando sentidos, mas instaurando-se como contínua possibilidade.

A verdade revelada pela arte tece-se na confluência de acordos e na intersubjetividade dialógica, por meio da fusão de horizontes decorrente do encontro entre obra e intérprete. Dialética esta capaz de ampliar nosso mundo ou nosso horizonte existencial pela manifestação de uma verdade sem pretensões de ser absoluta e que sempre se atualiza. Conseqüentemente, a

arte requer uma abordagem no contexto escolar que possibilite e promova a vivência e o encontro hermenêutico efetivo entre aluno e obra de arte, extrapolando o estudo de teorias ou técnicas de produção artística a serem absorvidas, compreendidas e reproduzidas pelos alunos em aula.

Da mesma maneira, o ensino da literatura adquire relevância podendo ser ressignificado e assumir um lugar diferenciado em relação àquele que tradicionalmente tem ocupado no âmbito educacional. Como forma de pensamento, conhecimento do mundo e da experiência humana, a linguagem literária assume uma dimensão ontológica capaz de expressar aspectos de nossa existência de maneira mais fundamental e possibilitar ao leitor uma experiência única e reveladora de ensaiar-se nas infinitas possibilidades de ser, compreendendo o mundo e a si mesmo de forma potencialmente transformadora.

Conforme a proposição da fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur apresentada no capítulo anterior, o mundo referenciado pelo texto literário, elaborado e metamorfoseado através de sua arquitetura e composição em obra singular, choca-se com a visão ordinária da realidade. Por meio da linguagem metafórica, a qual introduz uma ficção imaginativa do “poder ser” e do “como se”, a literatura inventa e recria o mundo, introduzindo o distanciamento do leitor na apreensão do real e abrindo novas possibilidades de ser-no-mundo e modos possíveis de olhar para o mundo e para os seres que nele habitam. Assim entendida, a experiência da leitura literária está intrinsecamente relacionada a uma nova abordagem do conhecimento no processo educacional, não mais limitado a um saber objetivado e tecnicista, mas fundamentado num movimento comunicativo e dialógico que descortina a cada acontecimento educativo, via linguagem, novas maneiras de ver e compreender o mundo e, concomitantemente, a si mesmo.

As ideias expostas levam-nos a crer na necessidade de ampliar os campos de discussão e de compreensão sobre o ensino da literatura na escola e sobre a formação do leitor literário contemporâneo. Cabe ressaltar que se, por um lado, é fundamental que a leitura literária permeie os vários contextos e ambientes da escola, além de ser esperado e pertinente o trabalho com a literatura nas diversas disciplinas ou áreas do saber que compõem o currículo escolar, como também o caminho inverso, ou seja, o estudo da literatura buscar diálogo com outras áreas do conhecimento a fim de trabalhar com os possíveis significados das obras, pois como bem coloca Barthes “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles” (BARTHES, 1978, p. 18); por outro lado, compete especialmente ao professor de Língua Portuguesa o desenvolvimento do trabalho com a leitura de textos literários, haja vista a especificidade de tal discurso constituído por um “poder ser” acessado pelo “como”.

Para explorar as potencialidades de sentido desveladas pela interpretação da obra literária, na perspectiva da fenomenologia hermenêutica aqui apresentada, faz-se substancial o conhecimento teórico e a formação do professor de literatura, bem como sua perspicácia em estabelecer estratégias para a condução da dinâmica leitora em aula, acompanhando e mediando o encontro entre o texto e os alunos. É desse modo e a partir desse prisma que passamos a refletir sobre possíveis abordagens da literatura na escola e estratégias de mediação de leitura da obra literária sobretudo no espaço da aula de Língua Portuguesa.

2.1. Experiência e leitura literária na escola

Iniciemos nossa reflexão a partir da experiência de um pequeno leitor, tecida brevemente pelas palavras de Walter Benjamin:

CRIANÇA LENDO. Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores os livros são distribuídos. Vez ou outra apenas se ousa expressar um desejo. Frequentemente veem-se com inveja livros almejados caírem em outras mãos. Por fim, recebeu-se o seu. Durante uma semana o leitor esteve inteiramente entregue à agitação do texto, que, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Adentrou-se assim o interior do livro com ilimitada confiança. Silêncio do livro que atraía mais e mais. Cujo conteúdo não era assim tão importante. Pois a leitura caiu naquela época em que se inventavam na cama as próprias histórias. A criança vai rastejando esses caminhos semicobertos. [...] Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura. (BENJAMIN, 2002, p. 104)

A narrativa benjaminiana nos traz, de maneira sensível e poética, vários elementos da experiência hermenêutica da leitura da obra literária descrita e conceituada por Paul Ricoeur. Podemos observar a “criança lendo” e perdendo-se nas possibilidades imaginativas que o texto lhe proporciona, ao revelar um novo modo de estar-no-mundo. Inteiramente absorvido, suspenso e esquecido de si mesmo, o pequeno leitor parece chegar à interpretação realizada como apropriação da obra lida, apropriação entendida como exposição e abertura, ensaios e experimentação de si. O mundo do texto, então, funde-se ao mundo do leitor e este, ao perder-

se na aventura de compreender o texto e atingido pelo acontecimento discursivo, compreende a si mesmo, já transformado e envolto pela neve que soprava da leitura.

Ao mesmo tempo, sobressai na imagem do jovem leitor benjaminiano o tradicional contexto escolar ainda predominante em nossos dias, expondo algumas implicações entre o livro e a leitura: a divisão dos estudantes por séries e, conseqüentemente, a seleção de livros a serem lidos e distribuídos de acordo com tal seriação; o livro de literatura reservado ao espaço da biblioteca ou à esfera privada como tarefa de casa, principalmente nos anos avançados do segundo ciclo do Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio; a não possibilidade de escolha pelo estudante do livro que será lido, afastando o desejo da leitura literária na escola, “espaço da obrigação, do qual fica fora o prazer” (ZILBERMAN, 2014, p. 259).

É notável que, mesmo em meio aos entraves estabelecidos, o leitor de Benjamin alcança um verdadeiro encontro a sós com o texto, interiorização desejante que lhe permite entregar-se às descobertas que o mundo do texto lhe suscita, tal o poder de revelação existencial que se tece pelo verbo literário. Ao ressaltar que “a criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto”, o narrador reafirma o olhar benjaminiano sobre o fato de a percepção infantil ter ainda um acesso privilegiado à linguagem, pois, para ela, “as palavras não são primeiro instrumentos de comunicação, mas, sim, ‘cavernas’ a serem exploradas ou ‘nuvens’ nas quais se envolve e desaparece” (GAGNEBIN, 2013b, p. 82). Embora o encontro individual e reservado que acompanhamos com essa breve narrativa seja uma das variáveis possíveis da leitura fora ou dentro da escola e tenha sido bem-sucedido na experiência descrita, sabemos que desafios desse tipo são grandes para os jovens leitores em formação e, na maioria das vezes, o saldo positivo é a exceção.

Diante disso, depreender os caminhos que envolvem o encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor, sobretudo o movimento de interação entre ambos que permite a exposição e o despojamento do intérprete a um novo modo de ser referenciado pela obra, torna-se essencial para que possamos refletir sobre possíveis trabalhos de mediação de leitura com vistas à formação de leitores na escola, especialmente no espaço da sala de aula, uma vez que a atuação do professor instaura-se justamente nesse intermeio dos dois mundos ou horizontes existenciais confrontados no ato da leitura. É importante destacar nesse contexto, como veremos mais adiante, o professor enquanto sujeito leitor, cujo horizonte engendra experiências leitoras, saberes e estratégias de ações substanciais para o trabalho de aprendizado da leitura na escola.

Para tanto, aproximar-nos-emos do fenômeno da leitura literária, ou seja, do ato de ler em si que, se vivido enquanto experiência autêntica, é capaz de culminar na apropriação da obra pelo leitor, momento este que, na perspectiva de Paul Ricoeur, constitui parte orgânica de todo projeto interpretativo e o último segmento do arco integral hermenêutico que “se eleva da vida, atravessa a obra literária e retorna à vida” (RICOEUR, 1997, p. 304). A seguir, aprofundaremos questões fundamentais a partir de duas vias propostas pelo filósofo francês que se relacionam mutuamente e nos parecem esclarecedoras do processo interpretativo pelo qual se dá o encontro e a dinâmica de interação entre texto e leitor. A primeira diz respeito à referência metafórica como pedra de toque do funcionamento e valor cognitivo da linguagem literária propulsora da relação estabelecida entre o mundo do texto e a imaginação produtora do intérprete. Enquanto a segunda via corresponde à dialética entre explicação e compreensão, como dinâmica da leitura interpretativa que compõe o círculo hermenêutico ricoeuriano. Nos tópicos subsequentes, os caminhos apresentados serão rearticulados de modo a refletir sobre estratégias de mediação de leitura com vistas ao trabalho de formação do leitor literário no contexto escolar.

2.1.1. A metáfora e o círculo: encontro entre mundo do texto e mundo do leitor

De forma preliminar, atentemos ao fato de que a relação entre o leitor e o aspecto referencial do texto literário é basilar para a compreensão do fenômeno em questão. No capítulo anterior, vimos que a noção proposta por Ricoeur de “mundo do texto” relaciona-se de maneira intrínseca à referência do discurso. No que concerne à literatura, o filósofo apontou-nos que a função poética da linguagem não se limita à celebração da linguagem por si mesma, à custa da referência. Ao revés, a suspensão da função referencial direta e descritiva é a condição de uma função referencial mais dissimulada do discurso, que é de certo modo liberada pela suspensão do valor descritivo dos enunciados:

É assim que o discurso poético traz à linguagem aspectos, qualidades, valores da realidade, que não têm acesso à linguagem diretamente descritiva e que só podem ser ditos em favor de um jogo complexo entre a enunciação metafórica e a transgressão regrada das significações usuais de nossas palavras. (RICOEUR, 1994, p. 11).

Tomando a linguagem metafórica como fundamento do valor cognitivo das obras literárias e como paradigma da criatividade na linguagem por sua capacidade de inovação

semântica, seja em poemas ou narrativas ficcionais, Ricoeur atribui ao enunciado metafórico o poder de descrever uma realidade inacessível à descrição direta, sugerindo ser o “ver como” revelador de um “ser como”, no nível de nossa experiência ontológica mais radical.

Podemos encontrar, portanto, no próprio funcionamento da linguagem poética o meio de compreender e de transpor a lacuna aberta quanto à referência entre os dois mundos que se chocam na leitura, e cuja inovação semântica pode ser reportada à imaginação produtora do leitor. A imaginação do intérprete em atuação no processo metafórico constitui-se pela competência de produzir novas espécies lógicas por assimilação predicativa, a despeito da resistência das categorizações usuais da linguagem, assim, a ação criativa da imaginação leitora atua segundo a lógica da associação por similaridade.

Destaca-se que a ação cognitiva promovida pelo raciocínio analógico e associativo coloca em realce o aspecto criativo da leitura literária, pois, na relação metafórica, não é bem a semelhança entre fatos ou ideias que permite a associação, mas é a associação, como controle do raciocínio, que produz a semelhança sugerindo sentidos apenas possíveis. Por conseguinte, a metáfora assemelha-se mais a um enigma do que a uma associação simples baseada na semelhança, não sendo traduzível e não havendo a possibilidade de exaurir seu sentido inovador, o que lhe permite revelar sempre algo novo acerca da realidade do mundo circundante e de nosso ser-no-mundo.

Sobre essa especificidade da lógica poética, o crítico literário brasileiro Antonio Candido afirma que, além de ser um recurso admirável de reordenação do mundo, ela abre caminho “a uma expressividade mais agressiva, que penetra com força na sensibilidade, impondo-se pela analogia criada arbitrariamente” (CANDIDO, 1996, p. 89). Desse modo, torna-se evidente que, se a construção de sentido da linguagem metafórica própria da literatura cabe à imaginação do intérprete, é na medida em que esse ato “é a obra conjunta do texto e de seu leitor” (RICOEUR, 1994, p. 118).

Com a intenção de instigar-nos a compreender essa lógica própria do fenômeno da leitura literária, Roland Barthes tece a seguinte indagação em seu breve ensaio intitulado “Escrever a leitura”, inserido na obra *O rumor da língua*⁹ (2004): “Nunca lhe aconteceu, ao ler

⁹ Escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês, Roland Barthes (1915-1980) ganhou visibilidade como intelectual estruturalista ligado ao pensamento do linguista Saussure. Sua trajetória acadêmica, todavia, foi marcada por uma grande reviravolta. Barthes colocou-se de forma crítica tanto com relação à teoria literária do século XIX, exaltadora da biografia do autor e da historicidade da obra; como no que concerne à ânsia estruturalista do começo do século XX em homogeneizar tudo em categorias, especialmente os textos. Por realizar essa autocrítica de sua atuação no estruturalismo, a obra de Barthes foi recontextualizada e seus estudos foram

um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça?*” (BARTHES, 2004, p. 26 – itálico do autor). Essa leitura em que a pessoa “levanta a cabeça” é, de acordo com Barthes, “ao mesmo tempo desrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre” (2004, p. 26).

Como se pudesse “filmар em câmara lenta” esse ir e vir que compõe o movimento de interação entre texto e leitor, Barthes procura “escrever” a leitura, captando o “texto que escrevemos em nossa cabeça quando a levantamos” (2004, p. 27). O resultado da empreitada do estudioso francês não só reitera o que assinalamos sobre a ação cognitiva da imaginação criadora do leitor como também amplia nossa compreensão da dinâmica instaurada entre texto e leitor que constitui o fenômeno da leitura da literatura. Se, por um lado, essa dinâmica segue a lógica associativa e, por isso, dispersa e dissemina, associando sempre ao texto material “*outras ideias, outras imagens, outras significações*” (2004, p. 28 – itálico do autor); por outro, essas associações são geradas pela letra do texto, ou seja, não são anárquicas, logo, mesmo a leitura mais subjetiva passa por um “jogo conduzido por certas regras” (2004, p. 28) próprias da linguagem literária e de padrões dessa lógica poética, que derivam de tempos imemoriais e de um imenso espaço cultural do qual somos herdeiros e com o qual, inevitavelmente, estamos envolvidos.

Dessa maneira, o processo da leitura perfaz-se na interação dinâmica e dialógica entre texto e leitor e, sendo o discurso literário abertura a uma proposição de mundo a ser desvelada e descoberta pela interpretação sem que esta tenha a pretensão de encontrar a chave de sentido da leitura, Barthes nos leva a reconhecer que:

[...] não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer o nosso corpo trabalhar [...] ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamalotada das frases. (BARTHES, 2004, p. 29)

Longe de ser uma prática passiva, ler seria, nessa perspectiva, um momento de entrega através de uma relação lúdica atualizada como um evento discursivo, ou seja, como um

compreendidos como pós-estruturalistas. A obra *O rumor da língua* foi publicada em 1984 e apresenta um conjunto de ensaios, reflexões e provocações, em diálogo com esse panorama de renovação.

acontecimento que reside no espaço do aqui e agora da leitura. Esse trabalho lúdico¹⁰, imprevisível e intenso da imaginação leitora é penetrado e conduzido pelo desejo da descoberta e é por meio dele que o leitor é capturado, ou suspenso e exposto ao mundo do texto como prevê Ricoeur, e tem o prazer que Barthes chama de “prazer do texto” (BARTHES, 2008). É importante ressaltar que o mesmo prazer é também evocado por Wolfgang Iser em sua obra *O ato da leitura* (1999): “a leitura só se torna um prazer se a criatividade entra em jogo, se o texto nos oferece uma chance de pôr nossas aptidões à prova” (ISER, 1999, p. 10).

Para Barthes, ainda, a leitura deveria ser capaz de captar a multiplicidade simultânea de sentidos, dos pontos de vista, das estruturas da obra, um trabalho aventuroso próprio da interação entre texto e leitor, na qual este último está direta e completamente envolvido e, ao mesmo tempo, é atravessado, deslocado e transformado pela experiência da leitura. Enfim, teríamos um leitor que “não decodifica, ele *sobrecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia” (BARTHES, 2004, p. 41 – itálico do autor).

Os caminhos dessa leitura que experimenta o texto literário como um evento, concebida como uma experiência viva e autêntica advinda da interação dinâmica entre mundo do texto e mundo do leitor, são ainda aprofundados quando nos aproximamos da teoria da interpretação da obra literária proposta por Ricoeur, a qual delinea sua proposição de círculo hermenêutico. Como mencionamos no capítulo anterior, o filósofo afasta-se da hermenêutica tradicional proposta por Dilthey no tocante aos conceitos de compreensão, explicação e interpretação. Evidenciando a dinâmica entre explicação (análise estrutural) e compreensão como parte de um único processo, Ricoeur sinaliza que a polaridade entre ambas na leitura não deve ser tratada em termos de dualidade, mas como uma dialética complexa e altamente mediada. Assim, o termo interpretação aplica-se a todo o processo que abarca a compreensão e a explicação.

De modo a evidenciar didaticamente a dialética de explicação e compreensão como fases de um processo único, Ricoeur descreve-a como um movimento da compreensão para explicação e, em seguida, da explicação para a compreensão:

No princípio, a compreensão é uma conjectura. No fim, satisfaz o conceito de apropriação que se descreveu [...] como resposta a uma espécie de distanciação associada à plena objetivação do texto. A explicação surgirá, pois, como a mediação entre os dois estádios da compreensão. Se se isolar

¹⁰ No último item deste capítulo, serão estabelecidas e detalhadas as possíveis relações entre o jogo e a mediação da leitura literária em sala de aula.

deste processo concreto, é apenas uma simples abstração, um artefato de metodologia (RICOEUR, 1976, p.86).

No momento em que iniciamos a leitura de uma obra literária e temos um primeiro contato com o texto, captamos de forma um tanto espontânea o seu sentido, formulando conjecturas, especulações e hipóteses a serem validadas ou não no decorrer da leitura. Para Ricoeur, a nossa necessidade de adivinhar o sentido de um texto está intimamente relacionada à sua autonomia semântica. Com a escrita, o sentido verbal do texto não coincide mais com o sentido mental do autor, logo, a compreensão tem lugar num espaço não psicológico, mas semântico, sendo o leitor quem “concretiza” a obra literária:

O texto é como uma partitura musical e o leitor como o maestro que segue as instruções da anotação. Por conseguinte, compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objetivou. (RICOEUR, 1976, p. 87)

Dessa maneira, o sentido do texto, independentemente da intenção subjetiva do autor, é reconstruído no evento da leitura de diversas e variadas maneiras e o leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz associações, deduções, inferências e conjecturas, recorrendo à criatividade e à imaginação, bem como a um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular¹¹. Antecedendo a leitura efetiva da obra, a realização de um conjunto de projeções permite ao leitor explorar possibilidades de significados e uma espécie de diálogo acontece nesse primeiro momento por meio de um jogo adivinhatório, já que a expectativa conjecturada dará lugar a respostas oferecidas e validadas pela obra.

A transição dessa primeira fase de compreensão para a explicação é garantida, segundo Ricoeur, investigando o objeto específico da conjectura. Primeiramente, pautando-se na perspectiva da obra literária como um discurso, o filósofo assevera que construir o sentido do texto é construí-lo como um todo, pois uma obra literária é mais que uma sequência de frases

¹¹ Como indicamos na introdução desta tese, no segundo capítulo de nossa dissertação de mestrado intitulado “PELAS VEREDAS DO LABIRINTO: ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE A LEITURA” (RIBEIRO, 2011, p. 43-58), aprofundamos o estudo da leitura compreendendo-a em seu caráter perceptivo e cognitivo. Dentre os elementos da percepção envolvidos na atividade leitora, tomamos como fio condutor o sentido humano da visão, observando como, a partir deste último, a leitura concretiza-se em uma labiríntica ação de olhar, ou seja, um complexo movimento interno, mental e cognitivo de busca e produção de sentidos. Destacamos, ainda, o fato de tal procedimento de leitura ser pautado no conhecimento prévio do leitor, em níveis distintos, e nos elementos e marcas textuais, procedimento este que se adensa em complexidade no que concerne à leitura do texto literário.

independentes. Na medida em que a estrutura da obra não deriva de frases singulares, o texto literário apresenta uma plurivocidade, que se distingue da polissemia e ambiguidade de palavras e frases isoladas. A plurivocidade é característica específica da obra literária e oferece-lhe uma pluralidade de construções. Por isso, o todo e as partes são relacionados na reconstrução do texto pelo leitor e exige um juízo de importância:

Por conseguinte, a reconstrução da arquitetura do texto toma a forma de um processo circular, no sentido de que no reconhecimento das partes está implicada a pressuposição de uma espécie de todo. E, reciprocamente, é construindo os pormenores que construímos o todo. Não existe nenhuma necessidade, nenhuma evidência a respeito do que é importante e do que é sem importância. O próprio juízo da importância é uma conjectura. (RICOEUR, 1976, p. 89)

Além disso, na condição de obra única fruto de um trabalho singular, a obra literária é atingida pelo alcance de alguns de seus elementos constitutivos como o gênero literário, o tipo de códigos e estruturas que engendram o texto, fazendo com que a localização e a individuação do texto como único seja também uma conjectura. É importante destacar que, enquanto totalidade singular, a obra pode ser vista a partir de vários pontos de vista ou ângulos de observação diferentes, portanto a reconstrução do todo tem um aspecto perspectivístico. Cada parte pode ser relacionada de modos diferentes a outras partes ou ao todo do texto, o que fundamenta o caráter conjectural da interpretação.

Como forma de elucidar o movimento dessa interação entre texto e leitor, especialmente na apreensão de textos ficcionais, Ricoeur recorre à originalidade de Wolfgang Iser (1999) que conceituou como “ponto de vista em movimento” ou “ponto de vista viajante” a posição do leitor enquanto ponto perspectivístico que, no ato da leitura, situa-se no interior do texto literário, viajando com ele à medida em que a leitura vai avançando:

A relação entre texto e leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para se concretizar. [...] Essas sínteses, porém, não se realizam após determinados momentos de leitura; muito ao contrário, a atividade sintética continua em cada fase em que se move o ponto de vista do leitor. (ISER, 1999, p. 13)

Devido a essa interação, todo o texto nunca pode ser percebido de uma vez, mas por um jogo de retenções e propensões, que só funciona se for assumido pelo leitor e acolhido no jogo de suas próprias expectativas (RICOEUR, 1997, p. 288).

No que concerne ainda às conjecturas próprias dessa compreensão inicial, destaca-se o fato de que os textos literários enredam horizontes potenciais de sentido que podem atualizar-se de diferentes maneiras. Tal característica está relacionada ao papel da referência de segundo grau, própria da linguagem metafórica, descrita anteriormente:

A literatura é afetada por esta extensão ao ponto de se poder definir em termos semânticos pela relação que nela existe entre os sentidos primeiro e segundo. Os sentidos segundos, como no caso do horizonte, que rodeia os objetos percebidos, abrem a obra a várias leituras. Pode até afirmar-se que tais leituras são regidas pelas prescrições do sentido inerentes às margens do sentido potencial que rodeia o núcleo semântico da obra. Mas também estas prescrições se têm de conjecturar antes de poderem reger o trabalho da interpretação. (RICOEUR, 1976, p. 90)

Em face dessa ampla gama de possibilidades de sentido inferidas, devemos recorrer a procedimentos de validação, pelos quais testamos a plausibilidade de nossas leituras. De acordo com Ricoeur, a validação aproxima-se mais à lógica da probabilidade do que da lógica de verificação empírica. Nessa perspectiva, validação não corresponde a uma verificação, pois “mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo de diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira” (1976, p.90). Diante desse jogo de possibilidades de leituras, prevalece a lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa na solução de conflitos de interpretação: “uma interpretação deve não só ser provável, mas mais provável do que outra interpretação” (1976, p. 91).

Por fim, há ainda a alternativa de “argumentar a favor de ou contra uma interpretação, confrontar interpretações, arbitrar entre elas e procurar um acordo, mesmo se tal acordo ficar para além do nosso alcance imediato” (RICOEUR, 1976, p.91). Como veremos adiante, o contexto coletivo da sala de aula torna-se um espaço rico de exposição dessa multiplicidade de sentidos e do confronto de leituras possíveis, especialmente neste primeiro contato com a obra literária. Caberá ao professor, então, mediar a “orquestração” dessas vozes e conduzir a negociação de sentidos, de modo a entrar em acordos de leitura que não fechem, mas abram os significados potenciais da obra, os quais serão retomados, contestados ou ressignificados no decorrer da leitura.

A descrição desse primeiro movimento entre texto e leitor constituído pela dialética da compreensão como conjectura e da explicação como validação coloca-se praticamente como a contrapartida da dialética do evento e significação na estrutura do discurso. A inversão da mesma dialética, ou seja, o movimento da explicação para um segundo momento da compreensão, convertendo-a numa interpretação, permite a relação com outra polaridade estrutural discursiva, a do sentido e referência.

Dessa maneira, a nova dialética está intrinsecamente relacionada à referência não ostensiva da obra literária, podendo suscitar duas atitudes dos leitores. Na primeira, própria da abordagem estruturalista, permanecemos suspensos relativamente a qualquer referência do texto à realidade, tratando-o como um sistema fechado e abstrato, como uma entidade sem mundo exterior. Na segunda, podemos atualizar por meio da nossa imaginação as referências potenciais não ostensivas do texto e, por conseguinte, sua proposição de mundo numa nova situação, a do leitor. Na proposta hermenêutica de Ricoeur, essas duas atitudes devem ser igualmente engajadas pelo ato de ler, interagindo dialeticamente.

Com base na abordagem estruturalista, é possível tratar o texto literário a partir de uma atitude explanatória e explicativa, extraindo a lógica das operações que relacionam entre si as partes que compõem o todo textual. Nessa abordagem, o sentido de um elemento corresponde à capacidade de se relacionar com outros elementos e com a totalidade do texto, em outras palavras, o que se entende por sentido não é o que o texto significa enquanto seu conteúdo ou intuição filosófica ou existencial, mas antes o arranjo ou disposição da estrutura textual. Tais postulados, que definem o encerramento ou fechamento da obra, foram utilizados pelos densos estudos do antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009) acerca da estrutura dos mitos, além de explorados extensamente pelos formalistas russos da escola de Vladimir Propp (1895-1970), sobretudo no campo das narrativas folclóricas.

Entretanto, de acordo com Ricoeur, a aplicação do modelo estrutural na leitura não esgota o campo das atitudes possíveis relativamente ao texto e das potencialidades de sentido que ele oferece, impedindo o leitor de alcançar o plano ontológico da compreensão. Por esse motivo, ao captar e deslindar a complexa arquitetura de uma narrativa mítica, por exemplo, podemos afirmar que explicamos o texto, mas não que o interpretamos. Diante disso, o filósofo procura mostrar a maneira como a explicação ou análise dos elementos composicionais e estruturais de uma obra literária exige a compreensão e como esta última desencadeia uma nova dialética interna, que constitui a interpretação como um todo.

Para tanto, Ricoeur nos chama a atenção ao fato de que, ainda que segmentadas, as partes que compõem o todo textual expressam-se como frases com sentido e referência, que obviamente não se neutralizam quando integram uma cadeia de relações. Tendo em vista a referência como expressão do movimento em que a linguagem se transcende a si mesma e se relaciona com o mundo, o estudioso recoloca a questão da análise estrutural das narrativas míticas com aguda clareza a partir do seguinte exemplo da análise do mito de Édipo realizada por Lévi-Strauss:

No caso do mito de Édipo, a alternância entre relações de parentesco sobreavaliadas e subavaliadas significa algo que possui profundos suportes existenciais. Por fim, o tipo de jogo de linguagem, que todo o sistema de oposições e combinações inclui, careceria de qualquer espécie de significação se as próprias oposições que Lévi-Strauss tende a mediar na sua apresentação do mito não fossem oposições significativas acerca do nascimento e da morte, da cegueira e da lucidez, da sexualidade e da verdade. Sem tais conflitos existenciais, não existiria nenhuma função do mito como tentativa de resolver essas contradições. (RICOEUR, 1976, p. 98)

Por esse viés de entendimento, a análise estrutural seria um estágio a nos encaminhar de uma semântica de superfície, nesse caso a do mito narrado, para uma semântica de profundidade, a das situações-limite que constituem o referente último do mito. Estendendo o exemplo citado e transpondo-o à interpretação das obras de literatura em geral, seria então possível localizar a explicação e a compreensão em dois momentos distintos de um único arco hermenêutico.

Tomando como diretriz a noção de semântica de profundidade, podemos retomar a questão inicialmente colocada da referência específica da linguagem literária. A referência não ostensiva é o tipo de mundo desvendado pela semântica de profundidade do texto, o que interfere profundamente no que tradicionalmente se entende por sentido do texto. O sentido de um texto não é algo oculto ou escondido, mas algo a ser revelado e descoberto, não sendo a situação inicial do discurso o que importa compreender, mas seu direcionamento a uma proposição de mundo possível. Por conseguinte, o caminho da compreensão para a interpretação, intermediada pela explicação (análise estrutural), dá-se através da transição do sentido do texto para as referências que ele pode oferecer:

O que dissemos acerca da semântica de profundidade, proporcionada pela análise estrutural, convida-nos antes a pensar o sentido do texto como uma injunção procedente do texto, como um novo modo de olhar as coisas, como uma injunção a pensar de uma certa maneira. Tal é a referência produzida pela semântica de profundidade. O texto fala de um mundo possível e de um modo

possível de alguém nele se orientar. As dimensões desse mundo são propriamente abertas e descortinadas pelo texto. [...] Aqui, mostrar é ao mesmo tempo criar um novo modo de ser. (RICOEUR, 1976, p. 99)

Assim sendo, a experiência da leitura da obra literária nos dá a oportunidade de olhar de forma diferente para a realidade circundante. Por meio de sua elaboração composicional em obra singular, de um discurso “como” que se verifica nas e pelas estruturas da obra, a literatura revela referências metafóricas que atingem o mundo em um plano mais fundamental e ontológico e, na medida em que mostra e aponta possíveis, ela acaba por criar um novo modo de ser e estar-no-mundo. A proposta do círculo hermenêutico ricoeuriano tem como objetivo, portanto, a reabertura do texto enquanto obra em direção ao plano existencial, ponto em que a interpretação em seu último estágio é alcançada e é levada a cabo como apropriação pelo intérprete e em nada se encerra em um círculo vicioso, pelo contrário, é sempre revelação do novo e inesperado da vida.

A apropriação, nessa acepção, é possível apenas pela atualização da significação do texto no ato de leitura e é entendida não como “posse”, mas como despojamento e entrega ao acontecimento discursivo, ou seja, a todos os momentos que envolvem o encontro e o diálogo entre os horizontes do texto e do leitor. Nesse percurso, a exposição do leitor à complexidade do mundo referenciado pela literatura é realçada e ampliada pelo desvendamento dos procedimentos explicativos conectados com a atividade de compreensão engendrada pela imaginação produtora do intérprete, propiciando a este último um projetar-se a novas possibilidades de vida e, com isso, abrindo-lhe uma nova capacidade de a si mesmo se conhecer, tal a potencialidade da experiência de (trans)formação da leitura literária:

Só a interpretação que obedece à injunção do texto, que segue a “flexa” do sentido e que tenta pensar em conformidade com ela, inicia uma nova autocompreensão. Nessa autocompreensão, eu oporia o Si mesmo, que parte da compreensão do texto, ao ego, que pretende percebê-lo. É o texto, com o seu poder universal de desvelamento de um mundo, que fornece um Si mesmo ao ego. (RICOEUR, 1976, p. 106)

Nessa ordem de ideias, sem perder de vista a experiência da leitura literária como um acontecimento discursivo único e singular, isto é, um encontro entre mundo do texto e mundo do leitor vivido individualmente no ato de leitura, cabe refletir no âmbito de nossa pesquisa sobre a seguinte questão: diante da situação coletiva da sala de aula, como promover o encontro

entre os leitores e a obra literária de modo que possibilite aos jovens alcançar uma experiência autêntica de apropriação, como prevê Ricoeur?

Evidentemente, encontrar as possíveis respostas a uma indagação como essa não é uma tarefa simples. Porém, ao investigá-las, nos aproximamos do ponto crucial a respeito do ensino da literatura e do trabalho do professor na mediação da leitura em sala de aula, cujo propósito e aspiração seja a formação do leitor literário. As reflexões a seguir correspondem justamente a esse esforço de investigação e pautam-se na exposição anterior, em estudos atuais e relevantes sobre ensino da literatura e mediação de leitura, bem como em nossa própria experiência pedagógica de ensino e mediação de leitura de obras literárias com jovens em formação, desenvolvida ao longo dos últimos anos.

2.1.2. A leitura do texto literário na sala de aula: a mediação em perspectiva

Consideremos, em primeiro lugar, a natureza do texto literário. A experiência da leitura enquanto encontro revelador entre texto e aluno trata-se de um processo complexo, mas passível de ser mediado e ensinado, para tanto, convém ter como ponto de partida as características essenciais da literatura. Por conseguinte, a leitura e a abordagem da obra literária na escola devem ser conduzidas sob a lógica da função poética ou metafórica da linguagem.

Um trabalho pedagógico assim compreendido, seja qual for o percurso adotado pelo professor, procede e irrompe sempre do próprio texto e investe na inteligência e na ação criativa do aluno em operar a leitura segundo a lógica da associação por similaridade. Dando vazão à imaginação produtora do jovem leitor e ao livre exercício de sua sensibilidade, a mediação da leitura realizada em sala de aula deve ser dedicada, então, a impulsioná-lo a recriar o texto explorando as inúmeras possibilidades de sentido por ele abertas:

Tal leitura caracteriza-se pelo dinamismo que brota da rápida associação de ideias, concentrando as percepções, filtrando as recordações re-conhecidas. Quando essa leitura acontece em situação coletiva (salas de aula, cursos), oralmente, o Professor, como iluminador do diálogo, pode até ter atuação breve, momentânea, nem por isso menos verdadeira. Estimula a capacidade de associação por analogia, que se distancia da habitual contiguidade predominante na visão cultural ocidental. (GÓES, 1996, p. 24)

O desafio desse tipo de trabalho pedagógico com o texto literário é de monta, já que coloca em xeque qualquer previsibilidade de leitura diante do alto índice de imprevisibilidade da mensagem poeticamente referenciada pela obra, concretizando-se como uma leitura que “segue trilhas, lança hipóteses, experimenta, duvida, num exercício contínuo de experimentação e descoberta. Como a vida” (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 11). Ademais, implica que a dinâmica de leitura proposta em aula movimente uma efetiva e criativa atividade mental do aluno leitor, sujeito de sua aprendizagem e das conexões que estabelece, das sugestões de sentidos que capta e reconstrói juntamente com o texto, o qual também se modifica e se transforma a cada instante em que se encontra em processo de leitura.

Desse modo, a prática da leitura que ocorre no curso das aulas, compartilhada pela turma e discutida em sala, oferece possibilidades de renovação do ensino da literatura, nos vários ciclos e níveis escolares. Para a pesquisadora sobre práticas históricas e culturais da leitura escolar Annie Rouxel, “a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013, p. 23). Nesse contexto coletivo da sala de aula, pois, a atuação do professor é de fundamental importância para o estabelecimento de uma mediação que assegure e qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor, como diria Barthes, estimulando e acolhendo associações, ideias e descobertas materializadas em atos de falas, comentários e discussões dos alunos socializadas com o grupo que, juntos, também “escrevem” um novo texto-leitura.

Esse movimento dialógico de disseminação de possibilidades de sentidos próprio da lógica associativa gerada pelo texto literário sofre uma intensa expansão na leitura compartilhada por um grupo, uma vez que o mundo do texto se choca com uma variedade de horizontes existenciais únicos de cada jovem leitor em formação na sala de aula. Em contrapartida, as perguntas e a provisoriedade das respostas, a possibilidade de criação e recriação de mundos a partir do que foi lido, os estranhamentos ora diante do conhecido ora do desconhecido se entrecruzam, de maneira mais específica na leitura do texto literário, com o jogo aberto de formas que o compõe. Diante da linguagem literária, além de ter importância aquilo que impacta nossos valores, ideias ou experiências de vida, importa também como ela o realiza. A partir de extensas pesquisas sobre mediação de leitura na escola, a estudiosa argentina Cecília Bajour nos chama a atenção ao fato de que:

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro.

O encontro dos leitores com a arte passa em grande medida por como nos abala o “como”. A escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os dos outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos. (BAJOUR, 2012, p. 26-27)

Nesse sentido, a abordagem da leitura literária na escola cujo ponto de partida seja a função poética da linguagem é, para nós, enriquecida e ampliada pelo exercício hermenêutico proposto por Paul Ricoeur. Espera-se que a interpretação da obra literária realizada em sala de aula seja substanciada e alimentada pelos saberes teóricos e pela experiência leitora do professor mediador, o qual conduz e movimenta, com base nas conjecturas e considerações dos leitores, a complexa dialética entre os procedimentos de explicação das estruturas e formas urdidas pela obra em sua singularidade e a compreensão das referências metafóricas oferecidas por essa linguagem particular da literatura. Nessa dinâmica hermenêutica, o professor deve manejar saberes teóricos acerca do objeto artístico que está sendo lido pela turma, todavia, a teoria deve ser mobilizada “a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos” (BAJOUR, 2012, p.41).

É imprescindível ressaltar que, em nosso estudo, não concebemos o círculo hermenêutico ricoeuriano como uma receita ou um método de formação de leitores, mas como um instrumento indispensável a ser utilizado pedagogicamente que nos permite melhor compreender o movimento e a dinâmica de interação que envolve o texto e cada leitor frente a abertura de significados que a literatura enreda. Na medida em que pressupõe uma leitura reflexiva, que investiga e deslinda o texto numa atitude interativa e dialógica, conduzida pela compreensão possível perante a análise de suas formas e estruturas, pela interpretação e pela apropriação das referências ontológicas sustentadas pela obra literária, o círculo hermenêutico ricoeuriano para nós tem importância por indicar procedimentos que compreendem a dinâmica interpretativa como um todo, portanto, serve-nos como um verdadeiro mapa do percurso da leitura a ser conduzida pelo professor e construída coletivamente com os alunos.

A nosso ver, esse “mapa” é um importante alicerce para estratégias de mediação de leitura elaboradas previamente e atualizadas em sala pelo educador e tem como principal característica a provisoriedade e a abertura aos desvios e riscos do inesperado, inerentes ao

acontecimento efetivo e singular que compreende o ato de leitura da literatura experienciado por cada leitor individualmente e, no contexto da sala de aula, vivenciado de forma compartilhada. Assim entendida, a mediação da leitura literária assume uma forma dialógica, fluida e dinâmica conduzida pelas descobertas em jogo traçado pelo texto e guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos, situação de aprendizagem em que a voz do aluno leitor possa ensinar também por meio de sua experiência estética:

Ensinar breve e fugaz que se concretiza no fluir e refluir do texto, sem pretensões de ter a palavra final, o sentido, a chave que soluciona o mistério. Mais do que falar e preencher, o texto ouve e silencia, para que a voz do seu parceiro, o leitor, possa ocupar espaços e ensinar também. Redescobre-se, então, o verdadeiro sentido de uma ação pedagógica que é mais do que ensinar o pouco que se sabe, estar de prontidão para aprender a vastidão daquilo que não se sabe. A arte literária é um dos caminhos para esse aprendizado. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 14)

2.1.2.1. A antessala da leitura: percursos imaginados, abertura ao inesperado

Tendo como direcionamento as reflexões anteriores, a preparação do encontro de leitura que será experienciado em sala de aula é, sem dúvida, um limiar crucial e inescapável. Admitidas as virtudes específicas da linguagem literária desenvolvidas até o momento, espera-se que o ensino da literatura seja desenvolvido a partir de obras que efetivamente possuam essas características em seu engendramento. Por isso, o trabalho de mediação de leitura da literatura inicia-se no momento mesmo da escolha da obra que será trabalhada em aula e requer um olhar apurado do professor:

Cabe então, ao professor de literatura, escolher as obras que proporá aos alunos, não em função de uma atualidade que pode ser apenas um modismo, mas em função das qualidades literárias de uma obra, passada ou recente. O tema não deve ser predominante na escolha, porque o que caracteriza a obra literária é o *como* e não o *que*, sendo que a significação não está, nela, separada da forma. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 20 – itálico do autor).

A seleção dos textos que serão oferecidos nos encontros da sala de aula é, pois, o esteio fundamental para integrar o trabalho de formação de leitores, podendo ser considerada já o

início ou a antessala da leitura. Preparando a nutrição dos futuros encontros, as escolhas priorizariam textos com qualidades efetivamente literárias, nos quais predomine a função poética da linguagem (metafórica), portanto abertos e polissêmicos, que sejam capazes de provocar a imaginação dos leitores das mais diferentes maneiras e que evitem caminhos demasiadamente facilitadores de leitura, incitando e desafiando os alunos a movimentarem sua imaginação criadora, bem como as diferentes áreas do conhecimento e seus repertórios individuais, além de memórias e experiências vividas.

Ademais, é de fundamental importância que os alunos tenham acesso em sala de aula às obras de literatura de maneira integral, pois não se pode esperar viver uma experiência autêntica com a literatura a partir unicamente da leitura de um ou mais fragmentos de obra. Como vimos, enquanto discurso, a obra literária não é uma simples justaposição de elementos isolados, pelo contrário, é um artefato resultante de um todo de composição organizado, que faz da linguagem própria da literatura um conjunto irreduzível em suas partes instaurado como uma estrutura imanente de sentido. Por esse motivo, a atividade de leitura em sala de aula torna-se geralmente frustrante e esvaziada de sentido quando realizada a partir de trechos selecionados. Mais frustrante para o jovem leitor é ainda a demanda de leitura integral das obras delegada ao tempo de estudo na esfera privada, como tarefa de casa a ser avaliada posteriormente em aula.

Tal situação é comum ao leitor que, já tendo passado pelas séries iniciais de alfabetização, é entregue de maneira solitária aos desafios da leitura de uma obra literária, como bem ilustrou a narrativa de Walter Benjamin lida anteriormente. Sem a mediação do professor e executada como uma obrigação a fim de realizar uma tarefa, a leitura individual torna-se, na maioria das vezes, a única e frágil oportunidade capaz de modificar a relação dos alunos com o texto. À vista disso, espera-se que a leitura de uma ou mais obras previamente selecionadas pelo professor, em diálogo intertextual e intersemiótico com outros textos, obras de arte, ideias, imagens e significações, ocupe e alimente os encontros do grupo no espaço da sala de aula. Apenas o contato direto entre obra e aluno não garante que haja no ato de leitura um encontro efetivo entre o mundo do texto e o mundo do leitor, porém sem esse contato a possibilidade de uma experiência leitora autêntica de apropriação da obra de literatura pelo aluno é nula e ilusória.

Não correspondendo mais ao papel do professor a tradicional função de transmitir uma interpretação institucionalizada e pré-estabelecida da obra literária, mas a posição de mediador de um encontro legítimo entre textos e leitores, ou seja, de uma experiência que possibilite a reação sensível de apropriação da obra pelo aluno, há que se levar em conta também na escolha

textual o horizonte de expectativas e a subjetividade dos jovens que vivenciarão as leituras. Reiterando a perspectiva ricoeuriana da interpretação da obra literária:

O que é comunicado, em última instância, é, para além do sentido de uma obra, o mundo que ela projeta e que constitui seu horizonte. Nesse sentido, o ouvinte ou o leitor o recebem segundo sua própria capacidade de acolhimento que, também ela, define-se por uma situação ao mesmo tempo limitada e aberta a um horizonte de mundo. (RICOEUR, 1994, p. 119)

Em torno de cada texto selecionado pelo professor, serão tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada jovem de “carne e osso”, com seu nome e sua história pessoal. Assim, somada à seleção de obras integrais com amplo potencial e qualidades literárias, é importante a escolha de obras a partir das quais os alunos também possam extrair um proveito simultaneamente estético e ético, obras cujo plano semântico em sua profundidade confronte as expectativas dos jovens, especialmente no caso de serem adolescentes, com questões existenciais que deflagrem nossa humanidade e lhes deixem marcas. Almeja-se, desse modo, que as discussões em sala sejam permeadas de indagações sobre, por exemplo, a vida, a morte, o amor, o desejo, dentre outras tantas questões demasiadamente humanas abertas pelas referências da linguagem literária, capaz de exprimir nossa experiência ontológica mais fundamental.

Nessa perspectiva, conhecer os alunos e sua demanda de leitura tem relevância não para ratificar o que certamente eles já trazem e conhecem como repertório de suas experiências culturais, pelo contrário, a intenção é ampliar os saberes literários e alargar o horizonte de expectativas dos leitores ao receber do texto um novo modo de ser e uma nova proposição de mundo:

Ler é um debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações através da relação que o texto oportuniza. O texto ficcional (literário e artístico) o faz de forma lúdica, possibilitando o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem, antes bloqueiam, traumatizam ou subvertem. [...] Assim, níveis diversos de leitura projetam-se do texto para a vida fazendo do leitor sujeito de sua própria história, senhor de sua linguagem [...]. (GÓES, 1996, p. 16-17)

A “antessala” como etapa inicial da mediação da leitura, compreendendo a seleção de textos e a preparação dos futuros encontros dos leitores com as obras literárias, adquire suma importância justamente por entendermos a prática da leitura em sala de aula e a formação de

leitores a partir de uma concepção dialógica. A leitura compartilhada pela turma é constituída por um movimento de interação que prevê interrupções e comentários sobre os textos, tanto por parte dos alunos como do professor, numa construção coletiva de significados em que deverá predominar a negociação de sentidos e sua permanente expansão. Essa situação dialógica de trocas entre os leitores subverte a tradicional leitura literária escolar de cunho monológico, em que apenas a voz do professor prevalece, além de colocar em destaque a criatividade do professor enquanto sujeito leitor não apenas da obra que será lida, mas também do acontecimento que será a aula e, por conseguinte, do encontro entre texto e alunos.

Dessa maneira, quando iniciamos a escolha das obras que serão lidas em sala, passamos a imaginar as possíveis conversas, antecipamos as dificuldades dos alunos e os prováveis efeitos dos textos eleitos sobre as subjetividades dos jovens, pensamos sobre como poderemos introduzir as discussões e outros textos relacionados à obra, vislumbramos encontros e desencontros que a reflexão coletiva poderá gerar. É ainda nesse momento de seleção e elaboração de um planejamento de leitura que esboçamos perguntas capazes de estimular as associações por analogia e potencializar o jogo de significados esteticamente elaborado em obra, indagamo-nos sobre como auxiliaremos os jovens em suas descobertas e, principalmente, como deixaremos abertas as possibilidades de sentidos, em outras palavras, como faremos para intervir sem fechar sentidos. Em suma:

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. (BAJOUR, 2012, p. 60)

Cabe salientar, como premissa essencial para a mediação desse fluxo de discussões e descobertas sobre as obras levadas para a sala de aula, o conhecimento teórico e uma experiência autêntica do professor enquanto leitor dos textos selecionados. Isso é justamente o que garante que a futura conversa não fique limitada à opinião espontânea dos alunos ou se concretize apenas como uma livre associação de ideias, em outras palavras, para que a profusão de ideias possa tomar consistência como leituras possíveis da obra literária, seja por serem possibilidades ou noções mapeadas pelo professor na preparação prévia do encontro, seja pela

inserção de significados que não haviam sido previstos, uma vez que o planejamento está aberto à riqueza do acaso e do impensado.

Ademais, a exigência de tais gestos de imaginar modos de adentrar e apresentar os textos e elaborar estratégias que poderão compor o cenário de ação em sala de aula, que dizem respeito tanto à lógica poética e metafórica da linguagem artística quanto ao processo hermenêutico circular que envolve a dialética dos procedimentos de explicação e compreensão da obra literária, certamente supõem a sagacidade do professor, que é adquirida com a experiência, pois “ele deve avaliar as dificuldades e seu tratamento: previsão, supressão, regulação, intervenção se distribuem em função dos textos e das situações” (ROUXEL, 2013, p. 30).

Assim, será possível colocar a escolha de textos desafiadores em diálogo com modos de ler igualmente desafiadores, desenhados em um roteiro imaginário que seja capaz de vislumbrar os futuros encontros e habilitar a abertura ao inesperado. Nesse sentido, concordamos com Leyla Perrone-Moisés ao afirmar que “ensinar literatura é, fundamentalmente, ensinar a ler literatura. Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas” (2008, p. 22).

2.1.2.2. Atravessando o portal: o jogo como fio condutor da mediação literária

Levando em consideração o exposto até o momento, é importante reiterar a busca em nosso estudo por compreender a formação do leitor literário a partir de uma relação experiencial com o texto. Sendo este em sua essência metafórico e plurissignificativo, a leitura no ambiente escolar não deverá ser pedagógica no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto ou interpretação, mas no sentido de abrir e revelar, pelo verbo literário, múltiplas possibilidades de ampliação dos horizontes de expectativa do leitor ao explicitar e manifestar outros cenários e modos possíveis de existência.

Nessa perspectiva, o aprendizado da leitura realiza-se por meio de uma experiência hermenêutica mediada pelo professor, em que o mais relevante não é o alcance de uma certeza, mas o processo interativo, experiencial e dialógico. Assim sendo, a formação do leitor se dá por uma relação de interação e ebulição com o texto e, portanto, como um estado permanente de transformação, como uma ação continuada, que nos acompanha por toda a vida e que é renovada a cada leitura de obra significativa, e não como uma habilidade que se adquire

pontualmente e encerra-se na escola. A aprendizagem da leitura literária, então, é concebida como um processo desafiador tanto para leitores alunos quanto para leitores educadores, pois desafia a própria formação destes últimos enquanto leitores também em movimento e constante (trans)formação.

Nessa ordem de ideias, ainda que tenha uma formação teórica de excelência, anos de trabalho e prática pedagógica, um planejamento com boas estratégias de mediação e muita astúcia para lidar com os imprevistos e acasos no contexto do “aqui e agora” da aula, além de exercer sua atividade em uma instituição escolar cuja proposta pedagógica esteja em consonância com a perspectiva de formação aqui desenvolvida, o professor não tem o domínio ou o controle sobre a experiência dos alunos com o texto literário, especialmente no que tange à heterogeneidade da sala de aula, nem pode garantir que a relação do leitor com o texto seja de abertura para o desconhecido, uma vez que:

A experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico. A atividade de leitura é às vezes experiência e às vezes não. Porque ainda que a atividade da leitura seja algo que fazemos regular e rotineiramente, a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões. E sabemos que o acontecimento escapa à ordem das causas e efeitos. A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas, só o que se pode fazer é cuidar de que se deem determinadas condições de possibilidades [...]. Embora nada garanta que o seja: o acontecimento se produz em certas condições de possibilidade, mas não se subordina ao possível. Por outro lado, a mesma atividade de leitura pode ser experiência para alguns leitores e para outros não. E, se é experiência, não será a mesma experiência para todos aqueles que a fazem. A experiência da leitura é também o acontecimento da pluralidade. (LARROSA, 2011, p. 14)

Essa experiência leitora como formação ou transformação do que somos implica um acontecimento que seja capaz de colocar em questão o ser do leitor, sua percepção e compreensão do mundo e, concomitantemente, de si mesmo. Como desenvolvemos nos tópicos anteriores, sendo um fenômeno que envolve tanto a alteração da obra pelo leitor quanto a alteração do leitor pela obra, o ato de leitura da literatura como experiência autêntica compreende um processo complexo de interpretação que culmina na apropriação a qual, na acepção hermenêutica por nós assumida, é entendida como fusão de horizontes, processo interativo e dialógico em que o leitor, expondo-se ao texto, desapropria-se de si para se confrontar com a alteridade e, ao final, descobre-se a si mesmo iniciando uma nova autocompreensão.

Por conseguinte, a metamorfose do olhar do leitor tem como condição fundamental a exposição e abertura daquele que lê à alteridade, isto é, exige o despojamento de si e a escuta de possibilidades impensadas de ver o mundo e de ser-no-mundo. Blanchot, com extrema clareza, assinala essa condição vital da leitura literária: “o que mais ameaça a leitura: a realidade do leitor, sua personalidade, sua imodéstia, sua obstinação em querer manter-se em face do que lê, em querer ser um homem que sabe ler em geral” (BLANCHOT, 1987, p. 198). De maneira oposta, a leitura realizada como experiência singular e transformadora concretiza-se a partir de um encontro em que “a obra, na leitura, chega sempre pela primeira vez à presença, leitura única, sempre a primeira e sempre a única” (BLANCHOT, 1987, p. 202).

Guiado pela busca de criar condições para que a leitura como experiência seja possível, o trabalho do professor de leitura é, assim como a literatura, risco e incerteza. Como uma “mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores” (REYES, 2012, p. 28), o professor acompanha os alunos no jogo do acontecer hermenêutico da aula que, sendo estabelecido pelo texto, o extrapola em acontecimento discursivo quando o leitor, além de jogar a verdade lúdica da linguagem poética, suspende-se e se põe em jogo a si mesmo no que lê. Seguindo o percurso de nossas reflexões até o momento, o aspecto lúdico é, sem dúvida, uma marca substancial do movimento que tece a leitura literária: jogar, ser jogado, se pôr em jogo. Por esse raciocínio, uma compreensão mais aprofundada do conceito de jogo e sua relação com a dinâmica estabelecida entre texto e leitor pode ser um fio condutor significativo para pensarmos a mediação da leitura em sala de aula como um portal de acesso a uma experiência autêntica com a arte literária.

O historiador da cultura Johan Huizinga (1872-1945), ao prefaciar um de seus mais importantes trabalhos intitulado *Homo Ludens* (1938), elabora a seguinte afirmação:

Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a denominação de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie de *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. (HUIZINGA, 2008 – itálico do autor)

Ao longo de sua reflexão, o estudioso tem por objetivo determinar o jogo como fenômeno cultural e, principalmente, esclarecer até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. Desse modo, o *Homo ludens* representaria tanto a maneira de produzir cultura, quando a forma de o homem se movimentar no mundo da cultura (DEBUS, 2016, p. 19-20). Partindo da noção de jogo em sua forma mais familiar nas diversas línguas e culturas, Huizinga o define em termos de uma atividade voluntária, praticada dentro de limites temporais e espaciais, segundo certa ordem e regras específicas, dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana ou “vida real” e, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Tais características fazem do jogo uma atividade repleta de significações, que transcende as necessidades imediatas do mundo material e transita na esfera simbólica da vida.

Ora, dificilmente se poderia negar que os elementos mencionados também são próprios da experiência da leitura literária. Embora abrangente, a definição de Huizinga permite-nos traçar proximidades entre o jogo e a literatura, sobretudo nas suas características de liberdade, espaço/tempo delimitados, regras estabelecidas e suspensão do real. O próprio historiador promove uma aproximação ao afirmar que o processo específico da linguagem de nomear realidades, ao apoiar-se em expressões abstratas e metafóricas, é uma atividade inteiramente marcada pelo jogo, especialmente pelo fato de que este tem como base a “manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade” (2008, p. 07). Desse modo, “ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 2008, p. 07).

Por esse ângulo, como vimos anteriormente, a relação estabelecida entre texto e leitor se perfaz no exercício lúdico de desvelamento dos sentidos possíveis das referências não ostensivas elaboradas pela linguagem metafórica e na busca de desvendamento da arquitetura de formas esteticamente elaboradas pela composição em obra poética singular:

Ler, dessa maneira, constitui-se em um trabalho intelectual, que requer um conjunto de estratégias interagindo em diferentes níveis de conhecimento, um processo de compreensão multifacetado e labiríntico, cujas veredas e direções abrem inúmeras possibilidades de procura e construção de significados. Em sua atividade de busca de sentido, o leitor promove um conjunto de ações que envolvem: percepção, decodificação, memória, processamento de informações, predição, inferência, dedução, evocação, analogia, análise, síntese, avaliação e interpretação; ações que se relacionam às marcas e pistas que o texto apresenta. (RIBEIRO, 2011, p. 57)

O leitor, então, joga os desafios propostos pelo texto, sendo estes sempre excedidos e superados devido à abertura e plurivocidade da linguagem literária. No que concerne principalmente a esse aspecto, seguindo os estudos de Huizinga, em sua hermenêutica filosófica Hans-Georg Gadamer converte o jogo numa característica central da arte, o que envolve também a arte literária. O filósofo alemão observa na ordem e movimento de vai-e-vem do jogo uma dinâmica própria da natureza da arte como sendo essencialmente incompleta e incompletável, de maneira que o significado da arte é revelado e exposto apenas por meio da oscilação no encontro entre obra de arte e intérprete (GADAMER, 1997). Assim, a arte enquanto jogo pode ser jogada repetidas vezes e, em cada encontro, novas experiências e sentidos são revelados ao jogador/intérprete.

Contudo, para que a leitura extrapole o exercício de um jogo técnico meramente instrumental e torne-se experiência, o leitor deve se pôr no jogo literário, pondo-se em jogo, atitude que corresponde à maneira como a essência do jogo se reflete no comportamento lúdico: “*todo jogar é um ser jogado*” (GADAMER, 1997, p. 181 – itálico do autor). Em outras palavras, é necessário envolver-se diretamente nos meandros da linguagem literária e inserir-se na perspectiva de um mundo imaginário, imaginar-se no espaço dos possíveis em que tudo ainda está por ser inventado. É através da faculdade da imaginação que a suspensão do real se realiza como um intervalo na vida ordinária seja nos jogos em geral seja na leitura da literatura. Essa atitude do jogador está intimamente relacionada ao significado da palavra “lúdico”, cuja raiz latina *ludus* abrange jogos e divertimentos, competições, representações litúrgicas e teatrais com a ideia de “simular” ou “tomar o aspecto de”. Por isso, a expressão “estar em jogo”, de acordo com Huizinga, significa estar “*inlusio, illudere ou inludere*” (2008, p. 14 – itálico do autor), que traduzimos para a língua portuguesa como ilusão e iludido. Estar em jogo é, pois, estar imerso numa ilusão, é experimentar uma forma de suspensão imaginária ou encantamento, externa à esfera do mundo objetivo, é viver um “poder ser” ou um “faz de conta”.

Assim como o jogador, o leitor é estimulado pela novidade, pela sensação de estranhamento, pelo contraste das ações representadas com o cotidiano conhecido, vivendo a realidade lúdica literária como se estivesse em outro mundo, outro momento, vivendo outras proezas. Ao mesmo tempo, o leitor experiencia uma infinidade de possibilidades de ser e estar-no-mundo tendo consciência de corresponder a uma ficção e, ainda assim, da mesma maneira que o jogador, é capaz de viver as possibilidades existenciais imaginárias com seriedade, absorção e devoção. Relacionadas ao caráter profundamente estético do jogo, em seu âmago

reside justamente a intensidade e a fascinação, vivenciadas por meio da tensão do perigo, do risco ou da sorte, bem como da alegria e do divertimento:

Mas insistamos uma vez mais: o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se “apenas” de um jogo pode passar para o segundo plano. A alegria que está indissolivelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. (HUIZINGA, 2008, p. 24)

É imprescindível evidenciar que, principalmente neste ponto, a associação entre o jogo e a leitura literária está intimamente relacionada à proposta filosófica e ao conceito de apropriação de Paul Ricoeur. Para o filósofo, a ação de projeção do sujeito e exposição a um mundo novo metaforizado pela obra literária é condição *sine que non* para o deslocamento e metamorfose do ser e está ligada à capacidade imaginativa do leitor:

Variações imaginativas, jogo, metamorfose – todas estas expressões tentam limitar um fenômeno fundamental, a saber, que é na imaginação que, em primeiro lugar, se forma em mim o ser novo. Eu digo, de fato, a imaginação e não a vontade. Porque o poder de se deixar apreender por novas possibilidades precede o poder de se decidir e de escolher. A imaginação é esta dimensão da subjetividade que responde ao texto como *Poema*. Quando a distanciação da imaginação responde à distanciação que a “coisa” do texto cava no seio da realidade, uma poética da existência responde à poética do discurso. [...] Direi, por meu lado, na linha de uma hermenêutica a partir do texto e da “coisa” do texto, que é, em princípio, à minha imaginação que o texto fala, propondo-lhe os figurativos da minha libertação. (RICOEUR, 1989, p.137-138 – grifo nosso).

Sem dúvida, essas breves ponderações sobre o conceito de jogo e suas implicações como experiência singular para o jogador iluminam sobremaneira as reflexões que realizamos anteriormente sobre a mediação da leitura literária em sala de aula, além de indicar caminhos de trabalho que possam esbarrar em jogos até então impensados ou nem sempre experimentados pelo professor. Pelo viés do jogo, quando abrimos a primeira página de uma obra literária, abrimos mais que um livro: abrimos uma dentre muitas portas que nos levam para um mundo de possibilidades. Paralelamente, ao iniciar a mediação de leitura de uma obra com os alunos, no “aqui e agora” da aula, o professor inaugura um complexo jogo, já mapeado e imaginado previamente em seu planejamento, porém construído efetivamente de forma gradual e coletiva no movimento hermenêutico de cada encontro com a turma.

Podemos, desse modo, além de associar a leitura literária ao mundo do jogo, pensar a própria mediação da leitura como um jogo circunscrito no espaço/tempo de cada encontro em aula. Assim compreendida, a atividade de mediação aproximar-se-ia a um portal de acesso a uma autêntica experiência com o mundo do texto literário, viagem notavelmente descrita por Wolfgang Iser da seguinte maneira:

O sujeito se põe no jogo, pondo-se em jogo; desliza para o texto que agora o mantém tão ocupado que o esforço de descobrir sentido, ganhar uma experiência ou ativar faculdades se torna vítima daquele *fading*. Pois, se o jogo do texto enquanto “mundo especular” é, em última instância, inacessível, o sujeito deve se eliminar como referência para que transpasse o limiar. (ISER, 1996, p. 334 – itálico do autor)

No processo lúdico de mediação, o professor ilumina e incita o jogo de associações elaboradas pelos alunos, abusando da plurivocidade e ambiguidade da linguagem literária; movimenta a dinâmica do círculo hermenêutico, promovendo questões que ora acolhem ora quebram as expectativas dos jovens leitores, confrontando leituras e negociando sentidos de maneira a abrir sempre novas possibilidades de interpretação. Como um verdadeiro jogador, o mediador de leitura promove ações que procedem e irrompem do texto e que sejam capazes de enredar e absorver a criatividade dos alunos, estimulando a imaginação dos leitores. Com uma atitude lúdica, o professor também deve transmitir sua inquietação com o texto literário, sua abertura tanto ao texto quanto às colocações dos alunos, aproximando sua experiência leitora à experiência dos jovens leitores. Por fim, espera-se que o professor/leitor também se coloque em jogo e permita a si mesmo “imaginar-se”, encorajando os alunos a exporem-se e experienciem o “poder ser” da linguagem poética. Tomadas em conjunto, tais ações fazem da leitura em sala de aula um acontecimento ou evento discursivo potencialmente viabilizador de uma experiência viva e autêntica de apropriação da obra literária pelo leitor.

Vale ressaltar que, assim instaurado, o jogo da leitura estabelece no interior da classe e entre o grupo, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo. Contexto este propício e determinante ao encontro com os textos literários, no qual prevalecem a confiança, o respeito e a escuta mútuos. Dessa cumplicidade e liberdade entre leitores resultam interações mais ricas e mais astutas em classe, alguns alunos que geralmente não se arriscam passam a expor-se à aventura interpretativa da obra literária. Na perspectiva lúdica, o “erro” é convertido pelo professor em novo desafio investigativo lançado ao grupo de alunos e,

progressivamente, os leitores passam a aceitar as zonas de sombra do texto e a sua abertura, admitindo o desconforto e a incerteza e ganhando também, com isso, maturidade.

Ademais, a atenção dada ao jovem, enquanto sujeito leitor, ao seu pensamento elaborado pela fala e/ou escrita, bem como a troca de experiências leitoras entre professor e alunos, favorecem o investimento individual e coletivo na leitura e abrem espaço para os afetos no interior da sala de aula. Sobre este aspecto, é importante apontar que pesquisas atuais em literatura e antropologia cultural têm se interessado pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição, observando em que medida a disponibilidade ao texto e o desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto de domínios cognitivos quanto afetivos. Em importante estudo sobre práticas e histórias da leitura, a antropóloga Michèle Petit comprovou que a formação do leitor literário e o gosto pela leitura é incapaz de surgir da simples proximidade material com livros e que a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras” é essencial:

É preciso toda uma arte para conduzi-la, e é por isso que não se trata simplesmente de colocar-se no lugar do outro, de invadi-lo com listas de “grandes obras”, convencido do que é bom para ele. Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário, procurar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto. (PETIT, 2009, p. 179 – grifo nosso)

Suspendendo o tempo e as “coisas” da vida real, a leitura literária em jogo pela mediação possibilita ao leitor experimentar a ilusão e as tramas do imaginário, experienciando outros modos de ser e olhares diversos sobre o mundo. Distanciamento com relação ao mundo objetivo em que vive e descentramento de si, mas que, ao mesmo tempo, aproximam o leitor de sua realidade existencial e o convidam a explorar as potencialidades infinitas da experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos e iniciar, pela experiência com a linguagem literária, uma nova compreensão de si mesmo. Enriquecimento da imaginação produtora, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um novo pensamento próprio sobre si e sobre o mundo, todos esses elementos participam da transformação do leitor e estão em ato na leitura, um processo de extrema complexidade que o professor não tem condições de mensurar ou avaliar numa perspectiva cartesiana, quantitativa, técnica e teórica tradicional.

Em contrapartida, a dimensão lúdica da leitura literária pode sugerir caminhos inovadores para a observação e avaliação por parte do professor da experiência do jovem leitor

com a literatura. O exercício lúdico, imprevisível e arrebatador da imaginação leitora durante o trabalho de mediação literária em sala de aula é penetrado e conduzido pelo desejo da descoberta, um jogo que provoca prazer pela repetição e abertura infinita. Contrapondo-se a modos de leitura que fazem com que o jogo chegue ao fim, aquela que investe no “prazer do texto” oferece repetição infinita como “prêmio”, nas palavras de Iser, se “todo prazer almeja ‘eternidade’, o prazer do texto parece oferecer o que no mundo da vida real não pode ser alcançado” (ISER, 1996, p. 334).

Investir no prazer do texto e, por conseguinte, no desejo do leitor pela literatura faz parte da mediação do professor e pode, como estratégia lúdica, extrapolar a obra lida e tornar-se o que Barthes denomina de uma leitura “condutora do Desejo de escrever”:

Nessa perspectiva, a leitura é verdadeiramente uma produção: não mais de imagens interiores, de projeções, de fantasias, mas, literalmente, de *trabalho*: o produto (consumido) é devolvido em produção, em promessa, em desejo de produção. E a cadeia dos desejos começa a se desenrolar, cada leitura valendo pela escritura que ela gera, até o infinito. (BARTHES, 2004, p. 40 – itálico do autor)

A leitura de uma obra literária como uma experiência autêntica potencializa a visão de mundo e de si mesmo do leitor e pode ser observada e avaliada na produção textual do aluno, em seu desejo de escrever, não necessariamente sobre o autor e sobre como o texto lido foi elaborado, mas em seu envolvimento e desejo de continuar o jogo pela linguagem literária, ou seja, pelo seu desejo de também escrever literatura. Assim, a mediação da leitura que avança em jogo, na medida em que abre caminhos e desejos de criação de novos textos poéticos, em cuja elaboração ressoem significativamente as experiências vividas em sala de aula, permite também ao mediador observar até que ponto a literatura atravessou as vidas colocadas em jogo na leitura em aula, convertendo-se em acontecimento transformador da vida dos jovens enquanto seres de linguagem.

III. TRANSPASSANDO O LIMIAR: LEITURAS DE AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS NA SALA DE AULA

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

Manoel de Barros

Minha condição é muito pequena. Sinto-me constrangida. A ponto de que seria inútil ter mais liberdade: minha condição pequena não me deixaria fazer uso da liberdade. Enquanto que a condição do universo é tão grande que não se chama de condição. O meu descompasso com o mundo chega ser cômico de tão grande. Não consigo acertar o passo com ele. Já tentei me pôr a par do mundo, e ficou apenas engraçado: uma de minhas pernas sempre curta demais. O paradoxo é que minha condição de manca é também alegre porque faz parte dessa condição. Mas se me torno séria e quero andar certo com o mundo, então me estralho e me espanto. Mesmo então, de repente, rio de um riso amargo que só não é um mal porque é da minha condição. A condição não se cura, mas o medo da condição é curável.

Clarice Lispector

As reflexões sobre a formação do leitor literário contemporâneo propostas anteriormente encontram no presente capítulo e no próximo experiências concretas de ensino e mediação de leitura da literatura realizadas ao longo de nossa pesquisa com jovens estudantes do Colégio São Domingos, instituição da rede particular de ensino situada na cidade de São Paulo e previamente apresentada na introdução deste estudo. Infelizmente, dada a sua extensão, não é possível expor nos limites de nosso trabalho todas as atividades de leitura de diferentes

obras literárias realizadas desde 2015¹², ano em que elaboramos nosso projeto de investigação e com o qual ingressamos em 2016 no curso de Doutorado em Letras na Universidade de São Paulo. Por isso, optamos por selecionar para apresentação a mediação de leitura de uma obra em específico, trabalho que pôde ser realizado em vários momentos com turmas distintas nos anos que compreenderam a pesquisa.

A escolha é relevante, a nosso ver, na medida em que não apenas revela o aprimoramento das atividades de mediação de leitura da obra selecionada efetivadas ao longo dos anos, como evidencia a plurivocidade da linguagem literária, culminando em leituras sempre novas e inesgotáveis a cada interpretação realizada no encontro entre o mundo do texto e o horizonte existencial dos jovens leitores que acompanhamos. Além disso, as discussões empreendidas em contextos diferentes e com turmas diversas deram-nos a oportunidade de ampliar a variedade das propostas de produção textual inicialmente elaboradas para nossa pesquisa, permitindo-nos observar a apropriação da obra literária por parte dos leitores com maior complexidade e profundidade, assegurando, assim, conclusões pertinentes e viáveis da pesquisa como um todo, com vistas a elaborar um conhecimento novo sobre a leitura da literatura na escola.

Portanto, detemo-nos, neste capítulo, na apresentação de experiências de mediação de leitura da obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), do escritor inglês Lewis Carroll (1832-1898), realizadas com adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa do Colégio São Domingos, entre os anos de 2015 e 2018. Como sabemos, a história da menina que vive aventuras em uma surpreendente viagem imaginária em um lugar inusitado e com gente estranha há tempos tem provocado leitores. Distanciadas de nosso tempo por mais de um século, a personagem Alice e suas aventuras no País das Maravilhas continuam despertando nossa curiosidade e sensibilidade, incitando e desafiando a imaginação criadora dos leitores, sendo redescobertas continuamente pelo público contemporâneo e reinterpretadas através de várias perspectivas e diversas linguagens como o teatro, o cinema e as artes plásticas. Dessa maneira, a seleção da obra para leitura integral com as turmas deveu-se, primeiramente, às suas qualidades efetivamente literárias, à abertura e polissemia que apresenta e à predominância em seu engendramento, como veremos, da linguagem poética e metafórica.

¹² As experiências vivenciadas nos anos que antecederam nossa inserção no curso de Doutorado foram primordiais para a produção do projeto de pesquisa e fazem parte de nossas reflexões, bem como da análise de produções textuais apresentadas no Capítulo 4 intitulado “Metamorfoses do Olhar”.

A etapa inicial da mediação ou o que consideramos no capítulo anterior a “antessala” da leitura correspondeu à escolha do livro de Lewis Carroll, à compilação de outros textos e obras de arte em diálogo intertextual, intersemiótico e interdiscursivo com a obra eleita, que ocupariam e nutririam os futuros encontros com os alunos, bem como à preparação das aulas a partir da elaboração de atividades¹³ e estratégias que comporiam o cenário de ação da leitura compartilhada em sala. Como é grande a variedade de traduções da narrativa em questão, selecionamos para o trabalho a tradução de Maria Luiza Xavier de Almeida Borges, publicada pela editora Jorge Zahar em 2009, que inclui as ilustrações originais de John Tenniel¹⁴. É importante salientar que, somados às suas qualidades poéticas e intrinsecamente literárias, outros fatores também foram levados em consideração na seleção da obra e na elaboração do planejamento de leitura a ser realizado.

Por um lado, tendo em vista a proposta pedagógica do colégio, em que se priorizam as relações e enredamentos entre as diversas áreas do saber promovendo uma abordagem complexa¹⁵ do conhecimento, as experiências que aqui serão relatadas têm como plano de fundo uma grande questão investigativa, colocada pelo grupo de educadores nos referidos anos às turmas de 9º ano, a saber: as contradições da modernidade, problemática com a qual a obra de Lewis Carroll dialoga profundamente. O projeto envolveu várias disciplinas como Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Artes, Matemática e Ciências Naturais e teve como objetivo promover reflexões com os jovens sobre os diferentes aspectos da modernidade, especialmente entre os séculos XIX e XX, o progresso e/ou o retrocesso que a caracteriza e a condição do indivíduo moderno, tecendo olhares críticos sobre a contemporaneidade.

¹³ As atividades realizadas em sala estão incluídas e apresentadas integralmente em *Anexo A*.

¹⁴ John Tenniel (1820-1914) foi um ilustrador inglês. Seus trabalhos mais importantes e reconhecidos são as ilustrações para as obras de Lewis Carroll: *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e *Através do Espelho*. Nasceu cego de um olho e com uma memória fotográfica prodigiosa, desenhava sem modelos. Colaborou com a revista satírica, para a qual produziu mais de 2.000 ilustrações e caricaturas. Ilustrou também vários livros, incluindo uma edição de 1848 das fábulas de Esopo (CARROLL, 2009, p. 317).

¹⁵ O conceito de complexidade aqui utilizado refere-se ao proposto por Edgar Morin, que retoma o significado original do termo em seus estudos: *complexus* significa o que foi “tecido junto”. De acordo com o filósofo, a divisão e retalhamento das disciplinas escolares torna impossível apreender “o que foi tecido junto”, assim o desafio da educação em nossa contemporaneidade, após a segmentação do conhecimento em partes pela lógica do paradigma moderno e cartesiano, seria o desafio da complexidade: “Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios do nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade” (MORIN, 2003, p. 14 – itálico do autor).

Por outro, nossa escolha envolve também a observação atenta do quão específico é o momento da vida dos jovens leitores com os quais desenvolvemos a mediação da leitura. Sendo adolescentes entre 13 e 14 anos, de cuja subjetividade e horizonte de mundo emergem intensas contradições e transformações, vemos nas aventuras da garota Alice uma narrativa capaz de trazer à tona o confronto de dilemas e expectativas existenciais dos jovens, sobretudo nesta fase específica da vida. De maneira simbólica, da mesma forma como a personagem Alice que, ao seguir o Coelho Branco, experimenta uma nova lógica e perde as características que a identificam (seu nome, seu tamanho, seus referenciais), o adolescente vive uma fase densa e complexa de transição e metamorfoses. Nas palavras da antropóloga Michèle Petit, tais conflitos marcam de maneira profunda a adolescência:

Temos então um mundo exterior sentido como hostil, excludente, que deixa pouco espaço [...]. E temos também um mundo interior estranho, inquietante. Uma idade das mais desconfortáveis, mas também das mais exaltantes e, às vezes, das mais exaltadas, pois é nela que o radicalismo das pulsões se faz sentir também nos ideais.

Idade em que não sabemos como nos definir. E em que sentimos medo das definições. É um momento em que precisaríamos estar informados, mais do que em qualquer outro, sobre o chão em que pisamos. E encontrar palavras que, no fundo, mostrem que estamos apenas experimentando afetos, tensões e angústias universais, ainda que estas tomem aspectos muito diferentes, conforme se tenha nascido menino ou menina, rico ou pobre, habitante deste ou daquele canto do mundo. (PETIT, 2009, p. 50)

Acompanhar as andanças da garota Alice, pois, seria uma estratégia de nossa mediação com o intuito de oportunizar aos jovens leitores debruçarem-se sobre os próprios sentimentos e dilemas vividos, explorando e experienciando o lugar essencialmente ontológico da literatura. Um exercício exequível a partir do jogo interpretativo no qual o leitor se envolve no desvendamento da referência metafórica e da composição estética da obra e se expõe às infinitas possibilidades imaginativas, distanciando-se da realidade circundante e, ao mesmo tempo, aproximando-se de maneira mais fundamental de sua realidade existencial.

Nesse ordem de ideias, com vistas a potencializar o jogo de significados esteticamente elaborado pela linguagem literária e viabilizar a apropriação como experiência autêntica dos leitores com a obra de arte selecionada, o desenho de nosso projeto de leitura foi imaginado e produzido a partir de saberes teóricos e de associações previamente realizadas pela educadora em sua experiência leitora do objeto artístico em questão, ademais de hipóteses de possíveis associações e analogias a serem feitas pelos alunos. Esse “mapa” de trabalho contou, portanto,

com estratégias de mediação relativas à lógica poética e ao processo hermenêutico circular da dialética entre os procedimentos de explicação e compreensão da obra literária, conforme a perspectiva ricoeuriana anteriormente elucidada, de modo a deixar espaço para leituras impensadas pela professora e a habilitar a abertura ao inesperado que poderia surgir no encontro entre texto e leitores.

O percurso da experiência hermenêutica nas aulas de Língua Portuguesa assim estabelecido, cujas rotas poderiam mudar, inverter-se e transformar-se de acordo com as reflexões dos alunos, teve como “norte” ou fio condutor as questões que envolvem aspectos da identidade ou identidades do ser humano pulsantes na obra de Carroll e relacionadas tanto com as contradições do homem em sua experiência na modernidade, quanto com as contradições púberes físicas e emocionais vividas pelos alunos cotidianamente. Finalmente, dentro desse contexto de trabalho, a disciplina de Língua Portuguesa buscou como objetivo mais amplo e fundamental a formação do jovem enquanto leitor literário e produtor de textos poéticos.

3.1. Entre espelhos e olhares

Para a leitura de uma obra complexa e razoavelmente extensa como a que selecionamos, com turmas de em média vinte alunos do último ano do Ensino Fundamental II, nossa proposta de mediação compreendeu o período de um bimestre, contando com cinco aulas semanais de cinquenta minutos cada uma em todos os momentos em que foi colocada em prática no decorrer de nossa pesquisa. De maneira a abrir possibilidades de diálogos em sala de aula, avaliar e ampliar o repertório de leituras dos alunos, a primeira semana de trabalho foi introdutória e correspondeu à análise de duas telas, significativas em nosso plano de aulas por introduzirem reflexões sobre aspectos da identidade e sua representação artística, que seriam propostas ao longo da leitura da obra de Carroll.

A primeira tela refere-se a *Velázquez* (2000), produzida por Rodrigo Cunha:

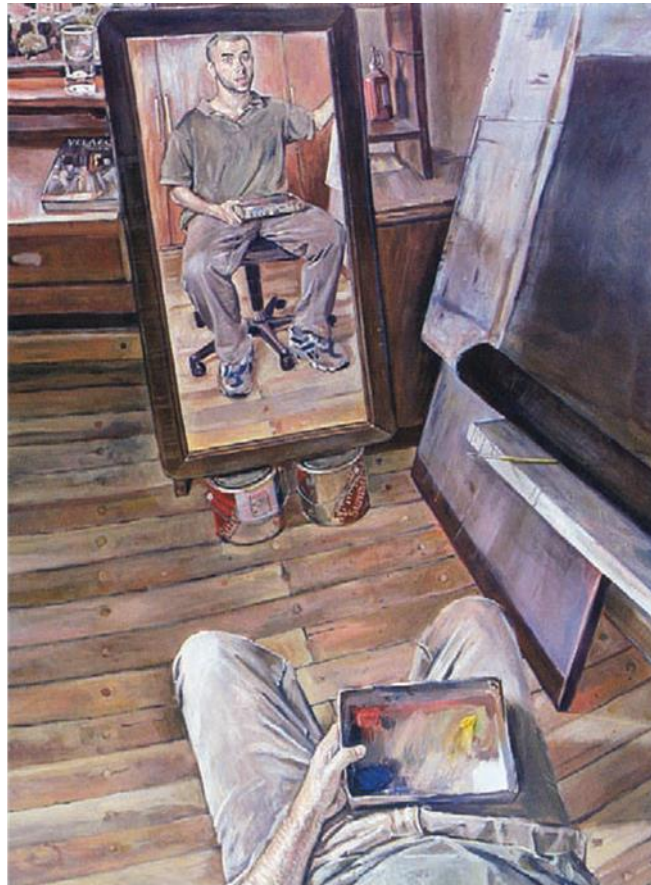


Figura 2. Velázquez (Rodrigo Cunha, 2000).

Partindo das especulações e conjecturas dos alunos, propusemos como reflexões iniciais algumas questões com o intuito de que eles percebessem “enigmas” produzidos pelo artista em sua tela. Questões sobre o que o espectador vê na imagem, exercícios¹⁶ que previam a descrição literal de objetos e ações presentes na tela (movimento, cores e formas), além da investigação das características físicas da pessoa que se encontra com a caixa de tintas nas mãos, permitiram que os jovens concluíssem que a tela representa o protagonista fazendo um retrato de si mesmo. Progressivamente, os jovens descobriram a densa relação de perspectivas da pintura, notando que a imagem vista pelo espectador é o reflexo do pintor no espelho e que somos colocados exatamente no ponto de vista do artista, mirando-se atenciosa e fixamente.

Para principiar a reflexão sobre o gênero discursivo autorretrato, que seria proposto como produção textual no decorrer da leitura do livro de Lewis Carroll, e antecipar o jogo de linguagem elaborado pelo escritor inglês ao longo das aventuras de Alice, propusemos o exercício a seguir:

¹⁶ A atividade encontra-se integralmente em *Anexo A*.

3. Acaso ou linguagem?

Observe as palavras seguir:

auto-retrato	x	autorretrato
--------------	---	--------------

Com o estabelecimento do novo acordo ortográfico da língua portuguesa, a palavra que denomina a prática da representação de si mesmo (“auto-retrato”) passou a ser escrita sem hífen e com *r* dobrado, tornando-se “autorretrato”.

a) Se atentarmos à atual forma ortográfica, podemos notar que a mudança acabou por destacar uma **nova palavra dentro da antiga**, qual seria?

b) De que maneira essa nova palavra se relaciona ao significado de *autorretrato*?

c) Relacione sua resposta anterior à tela em estudo de Rodrigo Cunha.

Figura 3.

Foi nítida aos jovens a identificação da palavra “autor” dentro da nova ortografia da palavra autorretrato e a professora lançou a problematização da ideia de “autoria de si mesmo”. Da mesma maneira que na construção de uma personagem de ficção o escritor faz escolhas de características a serem ou não reveladas e “dirige o nosso ‘olhar’, através de aspectos selecionados de certas situações, da aparência física e do comportamento – sintomáticos de certos estados ou processos psíquicos – ou diretamente através de aspectos da intimidade das personagens” (CANDIDO, 1974, p. 35); ao elaborar um retrato de si, é inevitável que o escritor também faça escolhas e selecione o que deseja ou não revelar, além de expor uma visão, de certa forma, limitada de seu ser, já que se observa a partir de seu próprio ponto de vista. Os alunos demonstraram extremo interesse pelo tema, mencionando as diferenças que encontram na forma como se veem e como seus colegas, por exemplo, os reconhecem. Ademais, colocaram em pauta fatos extremamente atuais como a produção do próprio perfil nas redes sociais, cuja imagem e publicações pessoais são sempre uma seleção e recorte sobre como desejam ser vistos pelo público de amigos que possuem virtualmente.

Retornando à tela de Rodrigo Cunha, a atenção curiosa dos alunos permitiu-lhes aprofundar os detalhes da obra e observar ao fundo um livro de título *Velázquez*. É importante ressaltar que, no processo de mediação de leitura, quando a turma não percebia esse detalhe, a professora questionava os alunos sobre o título da tela, o que levava os jovens à tentativa de estabelecer alguma relação com o pintor Diego Velázquez (1599-1660). Como tarefa de casa, os estudantes teriam que investigar essa relação, pesquisando brevemente sobre vida e obra do

artista espanhol. Então, na aula seguinte, com base nas pesquisas realizadas, o grupo passou a analisar a obra *Las meninas* (1656), colocada pela professora como um novo enigma a ser desvendado, tendo em vista a tela espanhola em si e sua relação com a tela anteriormente analisada:

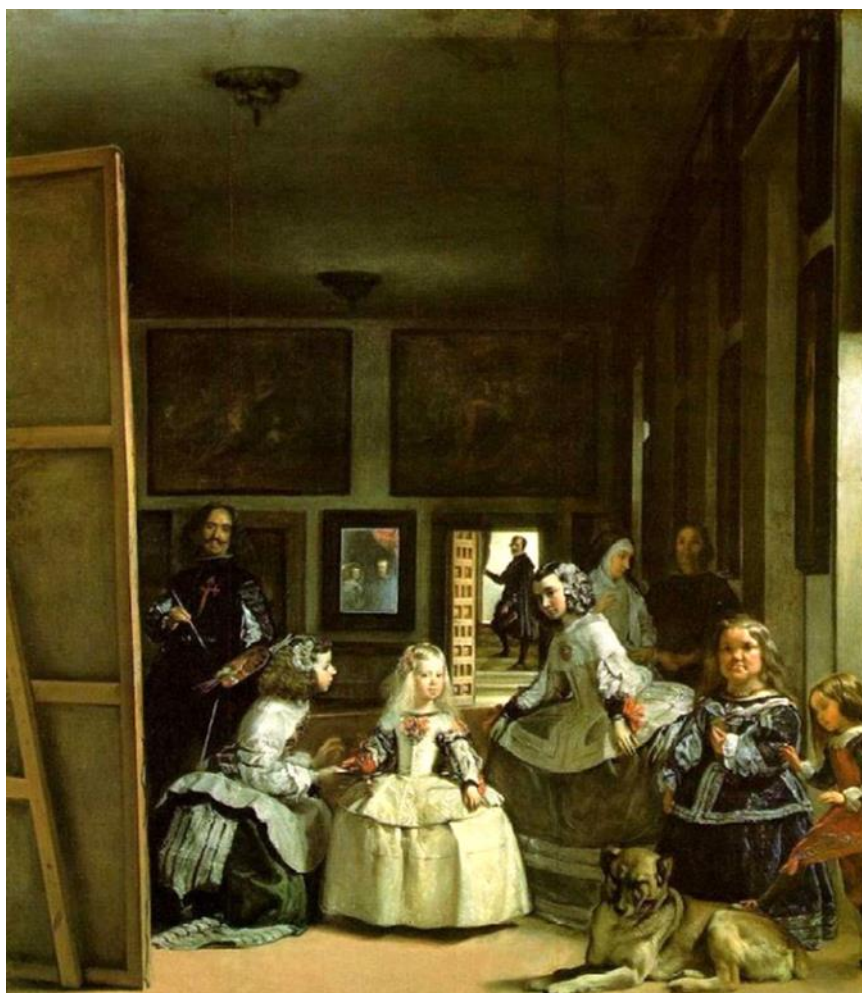


Figura 4. *Las meninas* (Diego Velázquez, 1656).

Quatro questões¹⁷ guiaram a leitura, não com o intuito de limitá-la, mas como objetivos de leitura e como forma de encaminhamento das reflexões, uma vez que a tela de Velázquez é, sem dúvida, a mais famosa do autor e a que melhor resume as características de sua arte, além de possibilitar inúmeras abordagens e leituras, como se observou historicamente (JIMÉNEZ-BLANCO, 2011, p. 120). Dessa forma, partimos da descrição dos detalhes da cena retratada e, em seguida, os alunos foram questionados sobre a possibilidade de afirmar que Velázquez,

¹⁷ A atividade encontra-se integralmente em *Anexo A*.

assim como na tela anterior, estaria construindo um autorretrato. Para vislumbrar essa possibilidade, eles teriam que explicar o “jogo” de olhares presente na obra e, por fim, estabelecer uma relação entre a tela *Las meninas* e a tela analisada de Rodrigo Cunha.

A riqueza de detalhes, o domínio da perspectiva, as numerosas figuras organizadas numa composição equilibrada, em que o espaço de uma profundidade prodigiosa que parece abrir-se para além do quadro adquire uma forte presença, foram mencionadas nas criativas colocações dos alunos que, ora utilizavam o repertório que já possuíam da obra, ora descobriam a leitura no momento da discussão. Ao passo que vários níveis de leitura, como camadas, foram sendo revelados e levaram os jovens ao interior do mundo da realeza espanhola, sempre algum aluno questionava o fato de que apenas um quadro ao fundo da grande sala retratada por Velázquez era mais nítido. Assim, os estudantes percebiam juntos que estávamos, como Rodrigo Cunha havia nos colocado, exatamente na perspectiva de quem estava sendo observado pela maioria das personagens da tela: o rei e a rainha, refletidos no espelho ao fundo.

Em resposta à última questão da atividade sobre qual a relação existente entre a tela de Velázquez e a tela de Rodrigo Cunha, surgiram reflexões como as seguintes elaboradas por escrito pelos jovens:

A relação que existe entre as duas telas é que ambas as pinturas priorizam muitos detalhes e a expressão facial dos representados. Além disso, ambos são autorretratos, e autorretratos fora do comum, que mostram um ponto de vista diferente, não apenas mostrando a si mesmo, mas em sua própria visão (Rodrigo Cunha) e na visão de outros (Velázquez).

Além de ambas serem um autorretrato e terem traços parecidos como o jogo de sombras, ambas brincam com o ponto de vista do espectador, fazem um jogo com os olhares e reflexos.

O jogo elaborado por Velázquez nem sempre era facilmente compreendido pelos alunos, por isso propusemos um exercício prático e extremamente significativo: a reconstrução da cena pela turma¹⁸. Com um tempo pré-determinado pela professora, os alunos envolveram-se na

¹⁸ Atividade baseada em *A última ceia em Nova York* (1998), documentário apresentado aos professores do Colégio São Domingos em reunião pedagógica no ano de 2015. Refere-se ao trabalho realizado pela historiadora de arte Amelia Arenas de apreciação da obra *A última ceia* (1495-1498), de Leonardo da Vinci, com um grupo de estudantes do Ensino Médio. Mundialmente famosa, a obra-prima do artista italiano foi restaurada e a Japan National Broadcasting Network (NHK) usou o mais recente em gráficos de computador HD para criar uma réplica do original. Com seus alunos, Amelia questiona os transeuntes de Nova York sobre quem seria “o traidor”. As variadas respostas refletem a diversidade encontrada na população cosmopolita da cidade. Usando uma réplica digital em grande escala da pintura, a professora estimula a discussão entre o grupo de estudantes que, juntos, expressam suas impressões e percepções, analisando o conteúdo e a composição da pintura enquanto tentam

missão de imaginarem-se na cena de Velázquez e recriá-la em sala. De forma lúdica, os jovens escolheram entre si quem seria cada personagem, mergulharam na situação retratada, experimentaram pontos de vista distintos sobre a mesma cena e a compreenderam em seus pormenores.

Ao final da atividade, a interação com o espectador proposta pelos artistas Rodrigo Cunha e Diego Velázquez, sendo este último certamente inspiração para o primeiro, revelou como uma das questões pertinentes para as turmas a importância do ponto de vista na construção das representações artísticas lidas, na compreensão das vivências cotidianas dos jovens e na observação de si mesmo elaborada em forma de autorretrato. Em alguns grupos, a observação da composição enigmática e complexa das obras, especialmente a de Velázquez, criando uma relação incerta entre o observador e as figuras representadas, levantou questões sobre realidade e ilusão, sobre a relatividade do nosso próprio olhar lançado ao mundo e a nós mesmos, além do questionamento sobre o que podemos considerar como “verdade” acerca do que vemos.

Após a semana de aulas descrita, iniciamos a leitura de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Em geral, o primeiro desafio que a leitura da narrativa de Carroll nos colocou foi o fato de ser muito conhecida, por mais contraditório que pareça. Por ser um clássico, os alunos tomaram de antemão a obra como compreendida e, por conseguinte, acabada, como se fosse possível conhecer todos os seus significados. Essa postura dos jovens leitores deveu-se, principalmente, por terem lido adaptações do livro nas séries anteriores e por conhecerem muitas releituras para o cinema e teatro. O fato foi um desafio à mediadora, pois esta não havia previsto tal embate, o qual poderia colocar em risco a atenção, o envolvimento e o interesse dos alunos pela leitura. Além de resgatar a problematização das aulas anteriores a respeito do caráter perspectivístico do “olhar” e relacioná-lo à prática da leitura, novas estratégias foram pensadas com o intuito de chamar a atenção dos jovens para a revelação própria da linguagem literária e sua natureza essencialmente incompleta e polissêmica, a fim de que pudessem adentrar a história de Alice mais abertos à possibilidade de vivenciarem uma experiência inédita e única.

Diante das afirmações dos alunos de que já “conheciam” o livro, uma estratégia inicial para envolvê-los foi apresentar a seguinte seleção de capas ilustradas da obra:

identificar qual figura é o traidor. O programa recebeu o Prêmio Grand Prix - Japão 1999 - O 26º Prêmio de Programas Vencedores, um prêmio internacional para televisão cultural e está disponível em: <https://www.films.com/id/809#>.



Figura 5.

O grande incômodo dos alunos ao conhecer as imagens foi justamente a variedade e distinção da representação da protagonista nas capas. Um dos desafios lançados pela professora, então, foi buscar na leitura da narrativa elementos capazes de justificar essa diversidade de capas e, ainda, um possível sentido metafórico de tal pluralidade de formas da personagem Alice.

Outra estratégia pertinente foi discutir os conceitos de clássico literário e de leitura. Algumas reflexões do escritor Italo Calvino em *Por que ler os clássicos* (1993) foram apresentadas e a proposta seria que, à medida que a leitura das aventuras de Alice fosse acontecendo, discutiríamos sobre a atemporalidade da obra, seu caráter polissêmico e os inúmeros discursos que um clássico como esse provoca ao longo da história. Deveríamos também testar a tese de Calvino de que “a leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos” e que há algo que o texto tem a dizer que “só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários” (CALVINO, 1993, p. 12).

As discussões iniciais e o engajamento da professora em questionar a postura dos alunos que acreditavam ter a “chave” de leitura da obra de Carroll surtiram efeitos interessantes logo em seguida. Com um olhar mais atento aos detalhes e passando a duvidar do que encontravam

já nas primeiras páginas do livro, ou pelo menos a questionar se havia outras perspectivas sobre o que viam, os jovens iniciaram um criativo jogo de associações entre a tela do espanhol Diego Velázquez, anteriormente analisada, e a seguinte ilustração de John Tenniel, apresentada na abertura da edição selecionada para lermos em sala:



Figura 6.

O fato é que a mediadora não havia feito a relação previamente, porém os leitores prontamente aproximaram o casal real espanhol ao rei e à rainha da imagem. Os comentários dos alunos foram instigantes e, ainda que não prevista pela professora, a associação foi validada pelos leitores em conjunto. Ao notarem os pormenores da ilustração, a disposição das personagens no espaço, os objetos e a situação apresentada, com base no conhecimento prévio do enredo da história, alguns leitores afirmaram que a cena antecipava o final da aventura de Alice, ou seja, o julgamento instaurado para descobrir quem teria roubado as tortas da Rainha de Copas e no qual a garota fora chamada para depor sobre o caso.

Diante das colocações dos jovens, coube à professora retomar a questão: a partir de que ponto de vista vemos a cena? Onde estaria Alice? Uma hipótese levantada seria a de que a ilustração nos apresenta a cena a partir da perspectiva da menina em seu depoimento diante do rei e da rainha, em oposição à tela de Velázquez na qual o espectador mira a cena pelo foco dos reis. Parecendo-nos relevantes tais observações, antecipamos um dos elementos da narrativa que seria estudado no decorrer da leitura do primeiro capítulo da obra e o apontamos como mais um objetivo de leitura, qual seja, atentar para o tipo de narrador e o foco narrativo como eixos significativos para a construção e compreensão da história que, de acordo com alguns alunos, era “totalmente louca e sem sentido”.

Posto isso, em virtude de terem sido vários os momentos em que desenvolvemos essa mediação literária ao longo de nossa pesquisa, passemos a apontar os principais caminhos percorridos na leitura compartilhada em sala de aula da obra de Lewis Carroll.

3.2. A queda

Logo na abertura do primeiro capítulo intitulado “Pela toca do Coelho”, conhecemos a garotinha Alice que, sentada ao lado de sua irmã em uma ribanceira, é tomada pelo sentimento de enfado, até que algo inusitado e inesperado ocorre:

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”.

Assim, refletia com seus botões (tanto quanto podia, porque o calor a fazia se sentir sonolenta e burra) [...], quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela. (CARROLL, 2009, p. 13)

O tédio, o cansaço e o aborrecimento da garota são substituídos paulatinamente por uma enorme curiosidade, uma vez que o inexplicável acontece diante de seus olhos e a provoca:

Não havia nada de *tão* extraordinário nisso; nem Alice achou assim *tão* esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: “Ai, ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho *tirar um relógio do bolso do colete* e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou

subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda a pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca. (CARROLL, 2009, p. 13-14 – itálico do autor)

Ao seguir o Coelho Branco, a menina, então, cheia de questionamentos, se envolve em uma aventura inédita e vive desafios inusitados, os quais tem que solucionar sozinha: “lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois” (CARROLL, 2009, p.14). Atentos a cada detalhe, alguns leitores destacaram o fato de que o que permite à jovem viver sua aventura é o desejo e curiosidade pelo desconhecido. A estranha figura do animal, que agia e se comportava como humano, veio desafiar tudo o que Alice conhecia até o momento, despertando a sua sede de conhecimento e novidade. Se, até então, a menina estava aborrecida, deitada no jardim com a sua irmã e reclamando dos livros sem diálogos que estava lendo, e que de acordo com alguns alunos “com certeza era algum livro da escola!”, a partir daí sua vida sofre uma reviravolta.

De modo a instigar a imaginação dos leitores a colocarem-se no lugar de tomada de decisão da heroína, por mais estranha que fosse a situação de seguir um coelho atrasado, a professora disparou a pergunta: “em que momentos da vida vocês seguem ou já seguiram os próprios desejos sem nem pensar nas consequências?”. Ora os grupos respondiam com um profundo silêncio nitidamente reflexivo, ora apresentavam narrativas pessoais de situações em que não mediram os riscos de suas escolhas e, em comparação à situação de Alice, seguiram sem pensar muito o “Coelho Branco” ao vê-lo passar. A partir de um pensamento associativo e analógico, a figura do coelho passou a ser lida pelos jovens como uma mola propulsora das metamorfoses que seriam vividas pela protagonista em sua aventura e como o intermediário entre dois mundos com organização e lógicas distintas (MEDEIROS; RIBEIRO, 2017, p. 471).

Um aspecto fundamental, porém, deveria ser ainda analisado com certa minúcia nesses parágrafos iniciais. A professora retomou a problematização das aulas anteriores e chamou a atenção dos leitores para a relação dinâmica entre narrador, mensagem e destinatários, como determinante do eixo significativo da narrativa, já que:

[...] assumir um ponto de vista mais ou menos próximo do objeto da narração determinará, necessariamente, diferentes modos de vê-lo, cifrá-lo, significá-lo. Significação que não está no fato em si, mas no modo como é preenchido, modulado e comunicado ao Receptor. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 43)

Os leitores passaram a observar que a possibilidade de conhecer os pensamentos, as sensações, os desejos, as reflexões de Alice, enfim, a possibilidade de serem colocados em enorme proximidade com o interior da personagem estava intimamente ligada à maneira como o discurso narrativo era conduzido pelo narrador. Realizou-se durante algumas aulas, portanto, um estudo mais aprofundado sobre tipos de narrador e foco narrativo por meio de pesquisas, resgate de trabalhos e leituras realizadas em séries anteriores¹⁹, seleção e leitura de outros textos literários que dialogam nesse aspecto com a obra em questão. As atividades foram relevantes para que os leitores pudessem, além de saber delimitar as características do narrador de Carroll, refletir sobre a funcionalidade dessa voz enunciativa e atentar para a “maneira de dizer” ou para o “como” que é uma das formas de significação da linguagem propriamente literária.

Por meio das referidas atividades e do avanço da leitura do primeiro capítulo da obra, os alunos reconheceram a voz do narrador onisciente, que se coloca como um “recriador” da realidade e detentor absoluto do mundo da ficção, mundo este que pretende transmitir ao leitor como verdade e “não como *invenção*, assumindo-se como total conhecedor dos fatos e conflitos, do dentro e do fora das personagens e, inclusive, de seu presente, passado e futuro” (COELHO, 2000, p. 68 – itálico do autor). A identificação dessa voz enunciativa evidenciou-se no longo percurso e na lentidão da queda:

Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria *nunca*? “Quantos quilômetros será que já cai até agora?” disse em voz alta. “Devo estar chegando perto do centro da Terra. Deixe-me ver: isso seria uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, acho...” (pois, como você vê, Alice aprendera várias coisas desse tipo na escola e, embora essa não fosse uma oportunidade muito boa de exibir seu conhecimento, já que não havia ninguém para escutá-la, era sempre bom repassar) “...sim, a distância certa é mais ou menos essa... mas, além disso, para que Latitude ou Longitude será que estou indo?” (Alice não tinha a menor ideia do que fosse Latitude, nem do que fosse Longitude, mas lhe pareciam palavras imponentes para se dizer). (CARROLL, 2009, p. 15 – itálico do autor/grifo nosso)

Enquanto mostra as ações da personagem, o narrador também descreve os sentimentos e percepções dela, penetrando no íntimo de suas sensações, buscando conhecê-las e revelá-las ao leitor. O foco onisciente escolhido para relatar os fatos é em 3ª pessoa e, com vistas a esclarecer completamente todos os pormenores do que é narrado, apreende perfeitamente o

¹⁹ Destacou-se o trabalho com *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, realizado quando os referidos leitores estavam no 8º ano. Reflexões sobre a estrutura e a composição da narrativa do escritor brasileiro, construída por meio de um narrador onisciente e pelo discurso indireto livre, estiveram presentes em nossas aulas nesse momento de estudo.

exterior dos acontecimentos e conhece com segurança o interior de Alice. Sobressaem-se ainda no trecho supracitado o discurso indireto livre e instrumentos como os parênteses com comentários contendo interferências pontuais do narrador, seja para expor o próprio ponto de vista acerca do que está sendo enunciado seja para abordar o leitor e introduzi-lo na história de modo que constate a veracidade das ações apresentadas.

A respeito dessa variedade de elementos reveladores da posição do narrador em relação ao que conta, aprofundou-se em sala a discussão sobre a presença e exploração por parte do escritor Lewis Carroll de uma mistura de vozes na apresentação das ações que seguem ininterruptas na descida da garotinha. O narrador representaria a voz do adulto que conta a história e interage constantemente com o leitor, incitando sua participação e lhe propondo colocar-se no lugar da protagonista. Ao mesmo tempo, a voz da criança aparece nas reflexões de Alice, seus pensamentos misturam-se com sua fala, e o leitor tem acesso à perspectiva da menina diante do fato inusitado que vive naquele momento.

É de extrema importância frisar que, imersos nesse complexo jogo de perspectivas, chamou a atenção dos estudantes o olhar de Alice e a maneira como procura entender o que vive em sua queda, tendo como principal atitude a tentativa de dar uma explicação concreta e lógica aos acontecimentos e acessando o que aprendeu na escola sobre distâncias e medidas, bem como sobre os conceitos de Latitude e Longitude. É evidente no trecho apresentado que a garota utiliza os referenciais de seu mundo e do que lhe foi ensinado sobre o mundo para dar conta do disparate da queda. O estranhamento dos leitores sobre os fatos levou-os a rever e buscar com maior critério referências relativas à nacionalidade do escritor Lewis Carroll e à época em que a obra foi escrita, aspectos que mereciam ser trazidos ao contexto da discussão neste ponto da leitura.

Buscando informações em fontes variadas e estabelecendo relações com as aulas de História, cuja atenção voltava-se ao estudo das transformações sociais sofridas nas cidades no século XIX devido ao advento da Revolução Industrial, além de associações com as reflexões propostas pelo professor de Filosofia sobre o indivíduo e os tempos modernos; os jovens se surpreenderam com inúmeras referências contextuais encontradas. Outra aproximação significativa foi efetuada nas aulas de Ciências entre os pensamentos de Alice durante sua queda e as especulações científicas da época sobre a travessia até o centro da Terra e os estudos da Física acerca da relação entre velocidade e aceleração. Tais descobertas somadas a dados biográficos do escritor, como ser professor de lógica e matemática e ter escrito a aventura em 1865 para a garota Alice Liddell, fizeram com que os alunos revissem a leitura que inicialmente

tinham do livro e notaram que, embora, em uma visão superficial, pareçam fantasias absolutamente arbitrárias, os textos de Lewis Carroll podem ser “referenciados a uma realidade vivida ou pensada pelo autor, desde o plano concreto da realidade biográfica, histórica, linguística, etc., até o plano mais abstrato das discussões científicas e das especulações lógico-semânticas” (LEITE, 1980, p. 16).

Não tardou muito para que viesse à tona na aula de Língua Portuguesa a hipótese de que o livro de Lewis Carroll se trata de uma crítica às convenções da Inglaterra vitoriana, que se apresentavam inquestionáveis, e ao racionalismo que sustentava a sociedade do século XIX. Os alunos anteciparam personagens como a autoritária Rainha de Copas em comparação à Rainha Vitória, mencionaram a tradicional hora do chá na Inglaterra associando-a ao que lembravam do chá maluco e do Chapeleiro, a presença desde o início do relógio como ícone dos novos tempos modernos e industriais, dentre outros elementos representativos da história e cultura inglesas. A conjectura elaborada ganhou forma também pelo fato de, diante do desconhecido, Alice apoiar-se no pensamento cientificista moderno do qual sua educação resulta, uma atitude que prevê a explicação exata e o alcance da verdade sobre fenômenos vivenciados, lógica esta que parece não ser válida no lugar para o qual a garota está indo, haja vista a falta de exatidão na correlação entre espaço e tempo durante a queda. A crítica também estaria evidente para os leitores na ironia do narrador ao tecer comentários sobre o esvaziamento de significado das palavras Latitude e Longitude, revelando ausência de profundidade dos conceitos adquiridos pela menina no ambiente escolar²⁰, sobressaindo apenas o valor de prestígio social de tais palavras.

Essa “porta” de entendimento da obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, aberta pela elaboração do discurso do narrador, permitiu aos alunos reconhecerem o mundo vitoriano na descida ao mundo subterrâneo, no qual Alice viverá suas aventuras. Por isso, retomamos com os jovens o eixo de significação fundamental estabelecido pela voz narrativa e propusemos um exercício de análise de variadas cenas da queda da menina, aproximando comparativamente a leitura realizada a adaptações cinematográficas da obra. Os alunos deveriam anotar as

²⁰ Sobre o sistema de ensino vigente na época vitoriana, permaneceu extremamente forte o desejo de dominar e de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo na direção de objetivos predeterminados e seguros, como reflexo da expansividade da atividade científica, dos esforços de profissionalização da população e do impacto da ciência e da tecnologia na vida cotidiana. Esse sistema, todavia, afasta-se cada vez mais da cultura comum, do povo, baseada na experiência. Segundo Edward Thompson, durante o século XIX na Inglaterra, “a educação se apresentava não apenas como uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade” (THOMPSON, 2002, p.32).

escolhas de cada peça fílmica quanto à construção da narração da descida de Alice, observando de que maneira as descobertas que haviam feito estão evidentes nas cenas ou simplesmente não aparecem, além de verificar o quanto o espectador/leitor está próximo ou distante da personagem e de seus dilemas interiores. Dentre as adaptações analisadas, destacam-se:



Figura 7 - *Alice in Wonderland* (Cecil M. Hepworth e Percy Stow, 1903).



Figura 8 – *Alice no País das Maravilhas* (Walt Disney, 1951).



Figura 9- *Alice* (Jan Švankmajer, 1988).



Figura 10 – *Alice no País das Maravilhas* (Nick Willing, 1999).



Figura 11 – *Alice no País das Maravilhas* (Tim Burton, 2010).

As relações estabelecidas pelos leitores foram de extrema riqueza. Envolveram-se muito com a atividade e divertiram-se revendo cenas conhecidas e tendo acesso a outras adaptações do clássico que nem imaginavam existir. Observaram as escolhas efetivadas nas adaptações como alguns detalhes do espaço/tempo da queda, aspectos relativos ao som, ao movimento, à gestualidade da personagem, às vestimentas, enfim, elencaram estratégias próprias da linguagem cinematográfica que foram utilizadas para a construção da narratividade das cenas. Sobressaiu nas análises dos alunos o apontamento de que apenas na obra literária adquirimos maior intimidade com Alice no percurso da queda, devido à mediação exercida pelo narrador entre os pensamentos e dilemas vividos pela menina e o leitor. O exercício iluminou também a percepção dos leitores sobre um possível jogo de linguagem presente no tom realista e detalhista do narrador da obra escrita, o qual apresenta com extrema naturalidade em linguagem sóbria e equilibrada própria da racionalidade técnica moderna fatos absurdos e extraordinários vividos pela personagem²¹.

A reflexão sobre essa questão abriu espaço para notar a tensão presente na obra entre lógica e construção de sentidos. Com isso, introduzimos brevemente para os alunos aspectos essenciais a respeito da linguagem *nonsense*, entendendo-a como um jogo de desconstrução do paradigma cartesiano por meio de sua negação e pela imposição de uma lógica do avesso que lembra o pensamento infantil (THOMAZ, 2011, p. 23). Trouxemos para a discussão o fato de que, apesar de se fundar na ideia de brincadeira com o significado dos enunciados e das palavras, afirmando o prazer e a desordem e construindo o impossível (dentro do paradigma de pensamento conhecido), o *nonsense* tem uma lógica interna de funcionamento (BASTOS, 2001), dado que poderíamos constatar no decorrer da leitura.

Essa nova “porta” de sentido sobre o *nonsense* tirou os alunos de uma certa “zona de conforto”, pois alguns já acreditavam ter novamente a “chave” de leitura da obra, limitando-a à explicação contextual de uma crítica aos padrões da sociedade da época vitoriana. A surpresa, porém, não foi evitada pelas turmas diante do desconcerto de Alice ao deparar-se, chegando ao solo após tanto cair, com uma infinidade de portas ao redor de um longo salão. A fim de passar

²¹ A proposta desse exercício foi a análise da representação na obra literária da queda de Alice a partir do diálogo estabelecido pelas adaptações cinematográficas selecionadas. A realização da atividade levou em conta as pesquisas desenvolvidas em nossa dissertação de mestrado, em consonância com a perspectiva da área de Estudos Comparados, na qual nossa investigação se insere. Nesse sentido, privilegiamos em sala de aula uma leitura que procure compreender as operações de interinfluências que uma linguagem pode exercer sobre a outra, bem como a maneira como se processam as traduções intersemióticas promovidas nessa relação, construindo indagações que formulem a relação entre os textos e as interpretem, observando como o segundo texto, repetindo o primeiro, reinventa-o, “redescobrimo-o, dando-lhe outros significados, resultando no trabalho de construção poética de absorção e transformação” (RIBEIRO, 2011, p. 72).

pela portinha minúscula a partir da qual vislumbrou “o jardim mais encantador que já se viu” (CARROLL, 2009, p. 18), Alice curiosa e corajosamente bebe um líquido que a faz diminuir a poucos vinte e cinco centímetros de altura, todavia esquece a chave da portinha em cima da mesa a que, agora, não tem mais alcance devido ao novo tamanho. Mais surpreendentes ainda são as atitudes da menina diante da própria falha, primeiro se senta no chão e chora e, em seguida, reprime a si mesma:

“Vamos, não adianta nada chorar assim!” disse Alice para si mesma, num tom um tanto áspero, “eu a aconselho a parar já!” Em geral dava conselhos muito bons para si mesma (embora raramente os seguisse), repreendendo-se de vez em quando tão severamente que ficava com lágrimas nos olhos; certa vez teve a ideia de esbofetear as próprias orelhas por ter trapaceado num jogo de croqué que estava jogando contra si mesma, pois essa curiosa criança gostava muito de fingir ser duas pessoas. “Mas agora”, pensou a pobre Alice, “não adianta nada fingir ser duas pessoas! Ora, mal sobra alguma coisa de mim para fazer *uma* pessoa apresentável!” (CARROLL, 2009, p. 21 – itálico do autor)

A passagem citada indica padrões morais e de boa conduta (a criança deve ser educada, comportada, falar bem), mostrando que Alice, mesmo sendo pequena, repudia atitudes inadequadas como não ser honesta no jogo de croqué. Contudo, o que de fato surpreendeu os alunos foi o quão divertido e, ao mesmo tempo, autêntico é o diálogo que a personagem trava consigo mesma. Se, inicialmente, o riso nas salas foi espontâneo seguido pelo comentário taxativo “essa menina é louca!”, pouco tempo depois, por intervenções da professora e dos próprios alunos, houve o reconhecimento de que falar consigo mesmo pode ser algo muito corriqueiro e natural. Aproximando-nos ao universo cognitivo da garota, debatemos sobre nossas tomadas de decisão e os jovens reconheceram como presente cotidianamente em suas vidas o diálogo mais ou menos explícito entre o “eu” e um certo duplo, sendo este no caso de Alice um oponente carregado de repreensões como a voz adulta. Mais do que “coisa de doido”, a identificação dos alunos com as contradições internas da menina foi reveladora das variações e complexidade da identidade dos leitores, dados que ficaram em aberto para serem retomados nas próximas aulas.

Compensando a repressão sofrida por si mesma, o desejo pelo desconhecido e pelo prazer que poderia experimentar no belo jardim visualizado através da portinha move novamente a personagem e, ao encontrar um bolo muito pequeno dentro de uma caixinha com as palavras “COMA-ME”, estabelece o seguinte raciocínio lógico:

“Bem, vou comê-lo”, disse Alice; “se me fizer crescer, posso alcançar a chave; se me fizer diminuir, posso me esgueirar por debaixo da porta; assim, de uma maneira ou de outra vou conseguir chegar ao jardim; para mim tanto faz!” (CARROLL, 2009, p. 21 – grifo nosso)

O raciocínio realmente fazia sentido e era incontestável para a jovem, pelo menos no novo contexto em que se encontrava. Ademais, a busca pelo prazer da novidade e do inesperado prevalecia na protagonista que “tinha se acostumado tanto a esperar só coisas esquisitas acontecerem que lhe parecia muito sem graça e maçante que a vida seguisse de maneira habitual” (CARROLL, 2009, p. 22). Dando cabo do bolo, Alice envereda-se, pois, por um verdadeiro jogo que se desenvolverá nos episódios subsequentes da narrativa e constitui-se, como veremos, pelo questionamento das regras lógicas através do *nonsense* e do paradoxo, fazendo com que a personagem (e com ela, o leitor) seja levada a experimentar uma nova ordem de pensamento, perdendo até mesmo as próprias características como seu nome, seu tamanho e seus referenciais.

3.3. O grande enigma

Para seu espanto e dos leitores, a menina cresceu excessivamente chegando a medir quase três metros de altura e, embora tenha recuperado a chave, seria impossível passar pela minúscula porta, logo, sua hipótese inicial não foi concretizada. Assim, conduzidos pelas reflexões internas da personagem, iniciamos a leitura do segundo capítulo “A lagoa de lágrimas”. Desesperada, Alice chora compulsivamente derramando “galões de lágrimas”, até que em sua volta se forma uma enorme lagoa. A impossibilidade de compreender o que vive a faz questionar não apenas a situação, como sua própria identidade:

“Ai, ai! Como tudo está esquisito hoje! E ontem as coisas aconteciam exatamente como de costume. Será que fui trocada durante a noite? Deixe-me pensar: eu *era* a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou eu mesma, a próxima pergunta é: ‘Afinal de contas quem sou eu?’ Ah, este é o grande enigma!” E começou a pensar em todas as crianças de sua idade que conhecia, para ver se poderia ter sido trocada por alguma delas. (CARROLL, 2009, p. 25 – itálico do autor/grifo nosso)

A passagem citada gerou muitos debates nas turmas, devido à variedade de horizontes de significados que poderiam ser atualizados acerca dos questionamentos elaborados pela garota somados às discussões que realizamos na primeira semana de aulas sobre o gênero autorretrato e ao longo da leitura do primeiro capítulo do livro.

Inicialmente, as elucubrações de Alice podem ser tomadas em seu sentido literal no âmbito da ficção narrativa da obra, com efeito verificam-se suas mudanças drásticas de tamanho como plausíveis nesse estranho lugar onde coisas fora do comum vinham acontecendo, sendo assim, o caso de ter sua personalidade trocada seria algo capaz de ocorrer nesse mundo dos possíveis do País das Maravilhas. Ao mesmo tempo, sobressaindo o fato de que Alice, sensível às transformações pelas quais tem vivido, coloca em dúvida a unidade de seu próprio ser e sua identidade, uma interpretação no sentido figurado e metafórico começa a ser vislumbrada pelos alunos. Surge a hipótese de que as exorbitantes mudanças vividas pela protagonista poderiam ser entendidas de maneira nova e aproximadas às transformações que o ser humano experimenta no decorrer da existência, especialmente na idade da garotinha. Por extensão, os leitores ainda relacionaram mudanças do ser humano em outras proporções e em outros domínios além do físico, como o comportamental e o psicológico.

A associação entre as mudanças de Alice e as transformações da vida ganhou maior validade ainda quando alguns alunos retomaram a analogia anteriormente estabelecida entre “seguir o Coelho branco” e seguir os próprios desejos no momento de tomar decisões. De modo a estimular a imaginação dos leitores, a professora resgatou e reformulou a pergunta: “você eram exatamente os mesmos quando se levantaram esta manhã em comparação a este momento?”. A anotação por escrito de transformações vividas, ainda que pouco perceptíveis, aprofundou a tensão referencial que se instaurou na interpretação do enunciado proferido por Alice, já que as metamorfoses que experimentamos cotidianamente nos encaminham, muitas vezes, a investigar aspectos de nossa identidade: “‘Afinal de contas quem sou eu?’ Ah, *este* é o grande enigma!”.

Dessa maneira, entre os jovens leitores, uma nova brecha de sentido abriu-se como possibilidade de leitura das inusitadas aventuras de Alice. De um lado, o “enigma” da situação específica vivenciada pela personagem e a necessidade de encontrar uma maneira de passar pela portinha; de outro, o grande “enigma” que buscamos decifrar ao longo de nossa existência elaborado por meio da questão “quem sou eu?” ou, em um sentido ainda mais amplo, o grande mistério que o ser humano procura desvendar desde tempos imemoriais por perspectivas diversas com a indagação “quem somos nós?”. Evidentemente, embora fizessem sentido para

os adolescentes, as reflexões tornaram-se extremamente abstratas para muitos dos leitores ao experimentarem a tensão referencial instaurada entre o “ser” e o “não ser” das possibilidades interpretativas desse “grande enigma”.

Reiterando os estudos de Paul Ricoeur sobre a metáfora, lembremos que “numa metáfora viva a tensão entre as palavras ou, mais precisamente, ao nível de toda a frase, extrai uma verdadeira criação de sentido” (RICOEUR, 1976, p. 63). Assim, de maneira a interpretar as mudanças vividas por Alice e explorar associações inesperadas e inabituais próprias da linguagem literária, abusando da imaginação criadora dos jovens e exercitando o pensamento analógico e poético, propusemos como tarefa de casa uma breve atividade²² sobre o gênero autorretrato a partir de um poema do escritor brasileiro Mário Quintana:

A produção de autorretratos acompanha em grande medida a história da arte. Se percorrermos o caminho histórico desse gênero textual, poderemos notar como o autorretrato acompanhou o ser humano em seu desejo de registrar e entender sua própria existência no mundo.

O estudo do gênero em questão leva-nos a tecer reflexões, não apenas sobre a busca do homem por entender-se e conhecer-se, mas acerca do ato escrever e da relação entre imaginação e realidade.

Leia com atenção o poema a seguir:

*No retrato que me faço
- traço a traço -
Às vezes me pinto nuvem,
Às vezes me pinto árvore...*

*Às vezes me pinto coisas
De que nem há mais lembrança...
Ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão...*

QUINTANA, Mário. *Melhores poemas*. Seleção de Fausto Cunha. São Paulo: Global, 2005.

Figura 12.

²² A atividade encontra-se integralmente em *Anexo A*.

1. Descrever-se não é um trabalho fácil. Muitas vezes, faltam-nos palavras para expressarmos nossas características. A linguagem poética permite a construção de novas possibilidades de sentido.

a) Explique os possíveis significados dos versos seguintes:

*“Às vezes me pinto nuvem,
Às vezes me pinto árvore...”*

b) Qual a circunstância indicada pela expressão “às vezes”?

c) O que a repetição da expressão “às vezes” pode significar no contexto do poema de Mário Quintana?

2. A partir das relações estabelecidas pelo poeta, pense em você, nos seus desejos e características e complete os versos:

*No retrato que me faço
- traço a traço –
Às vezes me pinto _____,
Às vezes me pinto _____...*

Figura 13.

Imaginando as características “pintadas” pelo poeta e imaginando-se de maneiras diversas ao mergulhar nos versos, os alunos ensaiaram novas analogias para descrever a si mesmos. Entrando no jogo e empenhados no desvendamento de sentidos, identificaram-se com a possibilidade de ora ser “nuvem” ou, segundo eles, serem transitórios, imaginativos, flexíveis, leves e mutáveis; ora ser “árvore” ou seres com bases sólidas, com pensamentos realistas e “pé no chão”. A inovação semântica elaborada pelo escritor e a sugestão de sentidos apenas possíveis foram elementos que admiraram os leitores ao perceberem a profundidade de significados atingida pelos versos, capazes de descrever com maior potência a realidade de características humanas inacessível por meio de uma descrição direta e literal. Destacou-se também na discussão coletiva a plurivocidade semântica de cada verso em relação ao todo do poema, sobretudo no uso e repetição intencional da expressão “às vezes”, que enfatiza a noção de mudança constante vivida pelo eu lírico e da transitoriedade das características que apresenta.

Imersos na criatividade das associações, exercitaram o funcionamento da linguagem poética recriando-se por construções metafóricas no último exercício da atividade. Chuva ou sol, sorriso ou lágrimas, medo ou coragem, Rock ou MPB, dia ou noite, claro ou escuro, amor ou raiva, enfim, inúmeras foram as associações que desafiaram os jovens a ressignificarem suas experiências por meio de imagens cujo valor semântico indicava oposições e contrariedades inerentes ao ser humano. Abertos a possibilidades antes impensadas de se ver no mundo e ultrapassando o limiar do jogo metafórico, não foi difícil retomar a história de Alice com um olhar diferente e mais propenso à viagem por significados inesperados e ilimitados.

Prosseguindo a leitura nas aulas seguintes, acompanhamos o raciocínio da protagonista para solucionar o “grande enigma” a respeito de sua identidade e, então, comprovar se a hipótese de ter sido trocada por outra menina era verdadeira. Depois de comparar-se física e intelectualmente com suas amigas Ada e Mabel, conferir seus conhecimentos em Matemática e Geografia, além de tentar em vão recitar uma cantiga conhecida sem alcançar “as palavras certas”, Alice não se reconhece e sofre profundamente. Sentindo-se completamente só, o desespero da garotinha aumenta ainda mais quando, sem motivo ou explicação aparente, ela começa a encolher rapidamente e se vê imersa na lagoa de lágrimas que chorara quando tinha quase três metros. Com sentimentos de culpa e arrependimento por suas atitudes, formula a seguinte conclusão: “Parece que vou ser castigada por isso agora, afogando-me em minhas próprias lágrimas!” (CARROLL, 2009, p. 28).

De acordo com alguns alunos, o excesso de sofrimento da menina é realçado e ganha certo humor pelo caráter literal dos fatos narrados, pois perceberam o jogo da linguagem *nonsense* entre os significados literal e figurado da expressão “afogar-se nas próprias lágrimas”, ambos presentes como possibilidade de significação na fala de Alice. Aproveitando a presença cada vez mais constante de formas, ideias e sensações opostas e contraditórias, a mediadora ponderou com os alunos como principal dificuldade da personagem o fato de não conceber a possibilidade de ser a mesma pessoa ainda que tenha mudado tanto. Assim, aliado ao *nonsense*, pudemos ver a inserção na narrativa do paradoxo como outra forma de mostrar algumas “armadilhas dos raciocínios lógicos” (LEITE, 1980, p. 27).

Presente na obra de Carroll e contrariando a ideia de um sentido único e identidades fixas, de acordo com Deleuze (2011), o paradoxo constrói-se pela afirmação de dois sentidos ao mesmo tempo. Por conseguinte, a simultaneidade presente no paradoxo indica-nos uma relação espaço-tempo diversa da lógica da mecânica newtoniana, aproximando-nos de um tempo que gera um espaço de flutuações e mudanças ininterruptas consonante com a

perspectiva da relatividade indicada pela proposta einsteiniana. Nessa ordem de ideias, a riqueza do paradoxo estaria justamente em tornar simultâneas duas ordens opostas e revelar, na obra de Carroll, as contradições da identidade do ser:

Daí que as inversões/reversões em Alice (reversões de tamanho, reversões da ordem do tempo, reversões de proposições, reversões de causa e efeito, etc.) surgem como um paradoxo da identidade infinita e conduzem à contestação da identidade pessoal de Alice, tema que atravessa suas aventuras. (LEITE, 1980, p. 24)

A partir da discussão coletiva do conceito de paradoxo, lançamos o próximo desafio aos alunos:

REFLITA...

Com base em nossa discussão sobre o conceito de **paradoxo** e sobre as aventuras de Alice lidas até o momento, comente e explique a afirmação a seguir. Para esclarecer sua explicação, dê exemplos de acontecimentos vividos pela personagem em sua jornada.

Quando digo "Alice cresce", quero dizer que ela se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora. Sem dúvida, não é ao mesmo tempo que ela é maior e menor. Mas é ao mesmo tempo que ela se *torna* um e outro. Ela é maior agora e era menor antes. Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 01.

Figura 14.

É evidente que não pretendíamos com tal atividade que os alunos dessem conta da profundidade das reflexões do filósofo francês e das consequências teóricas de seu ambicioso estudo sobre a obra de Lewis Carroll, aliás nem somos instrumentados para tanto. Nossa intenção foi provocar e incomodar os estudantes, gerar deslocamentos e colocá-los em um lugar inesperado de leitura, a fim de que buscassem alguma saída para o verdadeiro labirinto semântico instaurado pelas afirmações de Deleuze em diálogo com a jornada de Alice.

Partindo das referências reveladas pela obra literária, uma variedade de atualizações de extrema pertinência foi elaborada de acordo com a imaginação de cada leitor. Primeiramente, houve a tentativa de esclarecer o problema do paradoxo do tamanho de Alice asseverando a

importância de levarmos em conta a perspectiva a partir da qual definimos o que é grande ou pequeno:

[...] Mas ela também pode ser grande e pequena quando se compara a alguma coisa, por exemplo, quando ela diminui, ela pode ser pequena comparada à mesa e grande comparada ao camundongo [...].

[...] Logo, quando comparamos com o texto de Deleuze, podemos ver que Alice também está maior do que poderia ser e, ao mesmo tempo, ela também está menor do que gostaria de estar, assim, dependendo do ponto de vista, ela está maior e menor.

Além de ressaltar a importância do ponto de vista para definir ou compreender as proporções de tamanho da personagem, alguns jovens realizaram um movimento de leitura projetando suas experiências na narrativa e aproximando-as metaforicamente às experiências da menina Alice, atualizando-as para o próprio horizonte de mundo:

[...] Alice pode estar se tornando grande fisicamente, mas a maior parte da mentalidade dela ainda é menor. Como na adolescência, em que você está passando por uma transformação, em que você é maior e menor. E todos também te cobram coisas mais adultas que talvez você só tenha tamanho físico e não mental, para realizar.

[...] Mas podemos ir para um lado mais de sentimentos, mais metafórico. Ela em um momento pode se sentir grande por saber das coisas, entender o que está acontecendo, e se sentir pequena quando está perdida, sem saber o que fazer. E isso não é só com Alice, todos nós nos sentimos assim.

Por fim, uma maneira de ver o mundo e de estar no mundo começou a ser esboçada como possível interpretação da obra. Um modo de olhar a vida como um processo ininterrupto de movimentos e transformações, em que “tudo é constante e relativo”, passa a ser desvelado paulatinamente por alguns leitores, como os próximos textos esclarecem:

[...] Durante essas mudanças (sejam físicas ou emocionais), você está um passo à frente de quem você era e um passo atrás de quem você será. Durante esse processo, tudo é constante e relativo.

Alice é a mesma pessoa em todos os momentos, más (sic) ela vai mudando o jeito de se enxergar. Como Deleuze disse, no mesmo tempo em que nos tornamos maiores do que eramos (sic), fazemos algo que nos faz menor do que nos tornamos. Isso significa que, mesmo perante mudanças, o que define nossa personalidade é o nosso interior e a maneira de se (sic) enxergar.

Atitudes e experiências vão modulando sua personalidade e causando uma transformação contínua no seu interior.

[...] Mudanças são necessárias, com elas aprendemos. Alice precisou crescer para saber seu real tamanho, também precisou diminuir para perceber o camundongo que estava ali perto.

O compartilhamento em grupo de sentidos tão variados e a densidade das reflexões envolveram ainda mais os jovens nas aventuras de Alice, assim, avançamos os dois capítulos seguintes “Uma corrida em comitê e uma história comprida” e “Bill paga o pato”. Conforme aumentavam os desafios da garota para se salvar da lagoa que chorara, mais nítida ficava para os alunos a dificuldade da protagonista em perceber a fundamental importância da perspectiva para a compreensão dos fenômenos vivenciados, bem como a sua incapacidade de observar o mundo em que caíra a partir de um ponto de vista diferente daquele que conhecia. Por isso, o surgimento de novas personagens, mesmo com o intuito de ajudá-la, acaba contribuindo para a sua confusão mental, já que todas as interações naquele mundo parecem escapar da sua compreensão.

Ainda que esteja pequena e, portanto, possa mirar por um ângulo mais próximo os animais que encontra na lagoa, a garotinha não consegue compreender o medo terrível que os seres sentem quando menciona sua bela gata Dinah, a ponto de o camundongo perguntar-lhe claramente: “‘Não gostar de gatos!’ gritou o Camundongo com uma voz estridente, exaltada. ‘Você gostaria, se fosse eu?’” (CARROLL, 2009, p. 30 – itálico do autor); ou, de forma ainda mais drástica, ser completamente abandonada por um grupo de animais, os quais seguia em um estranho jogo para se secarem, e lamentar: “Parece que ninguém gosta dela aqui embaixo, e tenho certeza de que ela é a melhor gata do mundo! Oh, minha Dinahzinha, será que vou vê-la outra vez?” (CARROLL, 2009, p. 41).

Ademais, a identidade da heroína permanece sendo colocada em questão. O Coelho Branco surge novamente, mas agora pensando que ela é sua empregada Mary Ann. Esbaforido e ansioso, o animal ordena que a garota vá à sua casa buscar um par de luvas e um leque, mandamento que ela cumpre sem questionar. Para piorar a situação, incomodada com seu pequeno tamanho, Alice bebe um estranho líquido que a faz crescer desgovernadamente a ponto de ficar presa na casa do Coelho com os membros e a cabeça para fora da habitação, fazendo com que uma multidão de animais pense que se trata de um monstro. Em meio a um grande burburinho ao redor da casinha, a protagonista tem uma ideia “luminosa” e come um dos

minúsculos bolinhos arremessados por aqueles seres estranhos. Diminuindo imediatamente, corre o mais rápido possível e logo se vê a salvo num denso bosque.

Vale ressaltar que o amadurecimento da personagem não passou despercebido pelos leitores. Estes identificaram que ela muda fisicamente, mas também muda internamente ao longo de sua jornada, pois não se desespera mais ou chora compulsivamente diante dos percalços do caminho. Nesse momento da discussão, a professora chamou a atenção dos alunos para o fato de que, tendo vivido situações de medo, angústia e descobertas, a menina enfrentou situações que lhe proporcionaram mudanças não apenas emocionais, mas também cognitivas. A fim de elucidar tal fato, propusemos aos jovens analisar as seguintes ponderações de Alice quando estava dentro da casa do Coelho:

“Sei que *alguma coisa* interessante sempre acontece”, pensou, “cada vez que como ou tomo qualquer coisa; então vou só ver o que é que esta garrafa faz. Espero que me faça crescer de novo, pois estou realmente cansada de ser esta coisinha tão pequenininha.” (CARROLL, 2009, p. 45 – itálico do autor/grifo nosso).

“Se eu comer um desses bolinhos”, pensou, “ele com certeza vai produzir *alguma* mudança no meu tamanho; e, como não é possível ele me aumentar, só pode me diminuir suponho.” (CARROLL, 2009, p. 51 – itálico do autor/grifo nosso)

Juntos com a professora, os estudantes grifaram termos indicativos de uma mudança no tipo do raciocínio elaborado por Alice em comparação às ações iniciais da história. Constataram, então, que a menina não procura mais encontrar a solução de seus problemas por meio de certezas absolutas ou incontestáveis, mas busca saídas supostas ou prováveis, pensamento nitidamente expresso por “alguma coisa ... sempre acontece”, “vou só ver”, “suponho”, “espero que” etc. Desse modo, ela começa a tomar atitudes a partir das experiências anteriores, com ponderação e maior abertura a múltiplos e inesperados resultados, o que demonstra aprendizado com relação ao que viveu nesse mundo tão novo e incerto no qual adentrara.

Esse novo olhar que começa a ser delineado por Alice foi o mote de uma atividade de investigação pessoal proposta pela professora, como uma maneira de tecer as reflexões elaboradas até o momento com os alunos e, ao mesmo tempo, fazê-los experimentar a situação de mirar-se como um enigma. Sem saber o que aconteceria, os alunos foram incumbidos de trazer um pequeno espelho para a escola. A curiosidade foi grande, as conjecturas sobre o que

fariam com o objeto foram inúmeras. Munidos de seus espelinhos, a educadora convidou cada aluno a observar-se, reparando minuciosamente o próprio rosto e procurando selecionar um detalhe que seria a sua marca ou singularidade, ou seja, um ponto da face que o identificasse de forma especial e única. Depois de algum tempo, foi-lhes sugerido retratar o elemento escolhido em forma de desenho em uma página em branco. Viajando pelos meandros de si mesmos e ao som da Sinfonia nº 40, 1º Movimento, de Wolfgang Amadeus Mozart, música selecionada pela professora com o intuito de instaurar um clima intimista para a investigação, os jovens revelaram-se, como diria Mário Quintana, “traço a traço” em enigmáticos retratos como os selecionados a seguir:

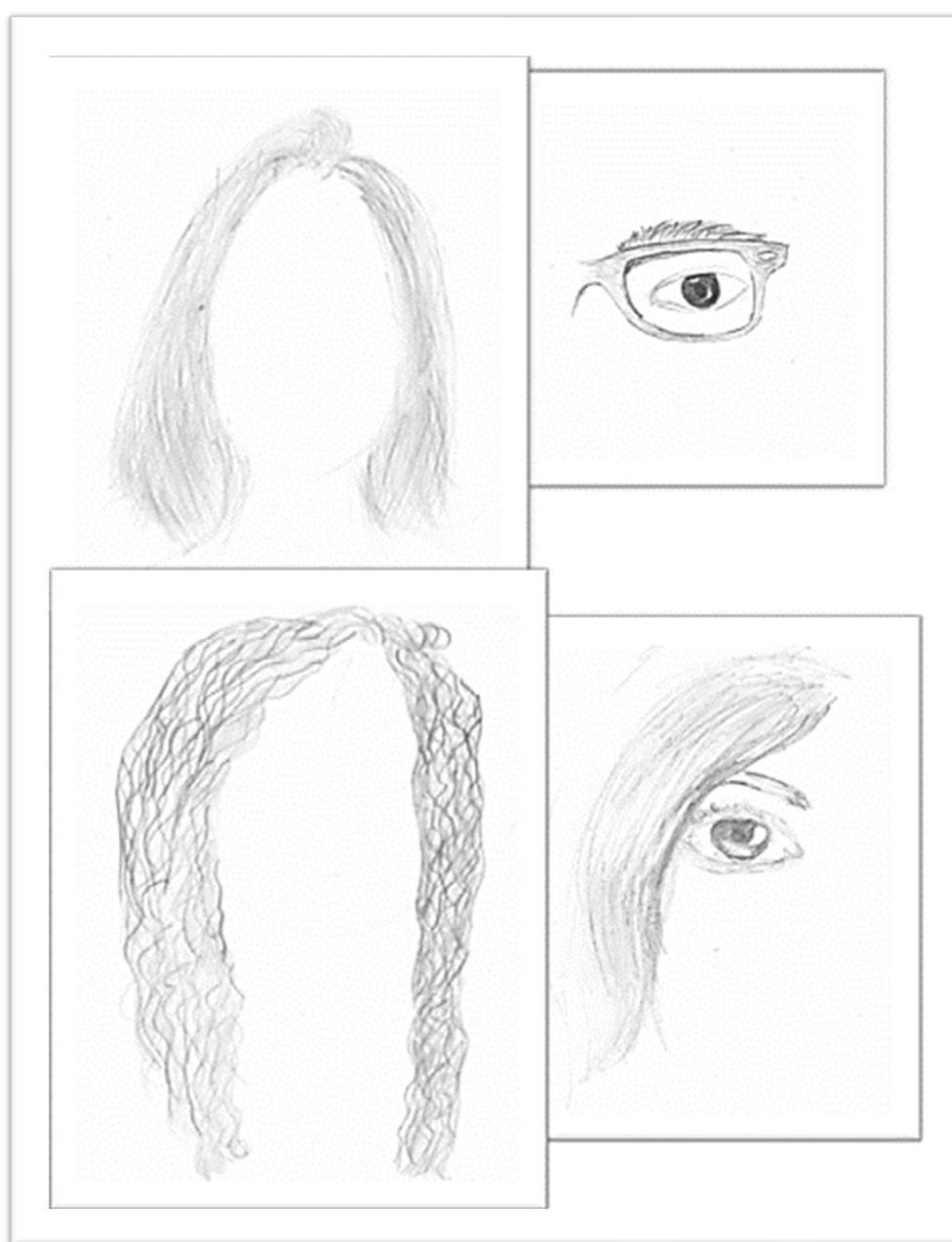


Figura 15.

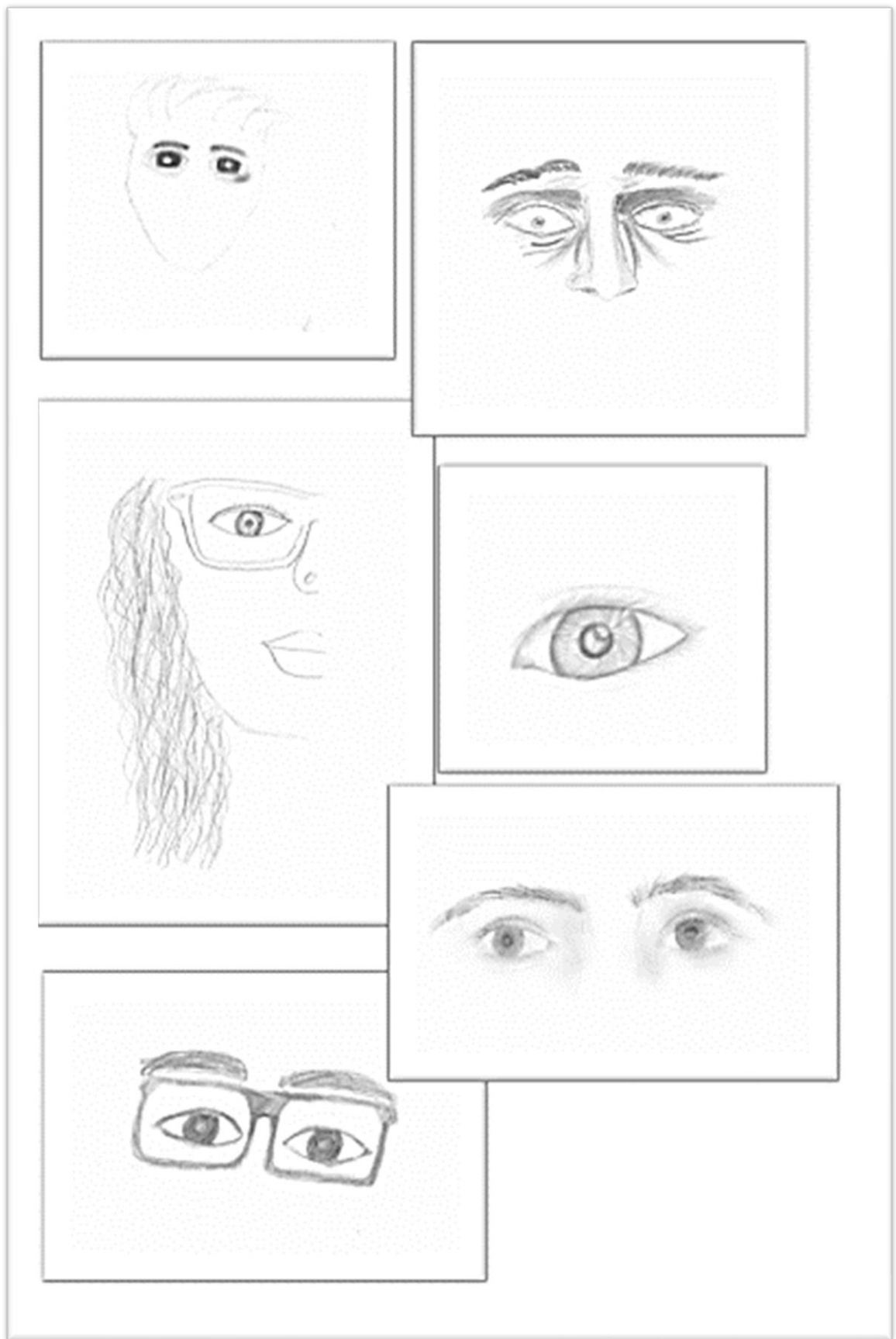


Figura 16.

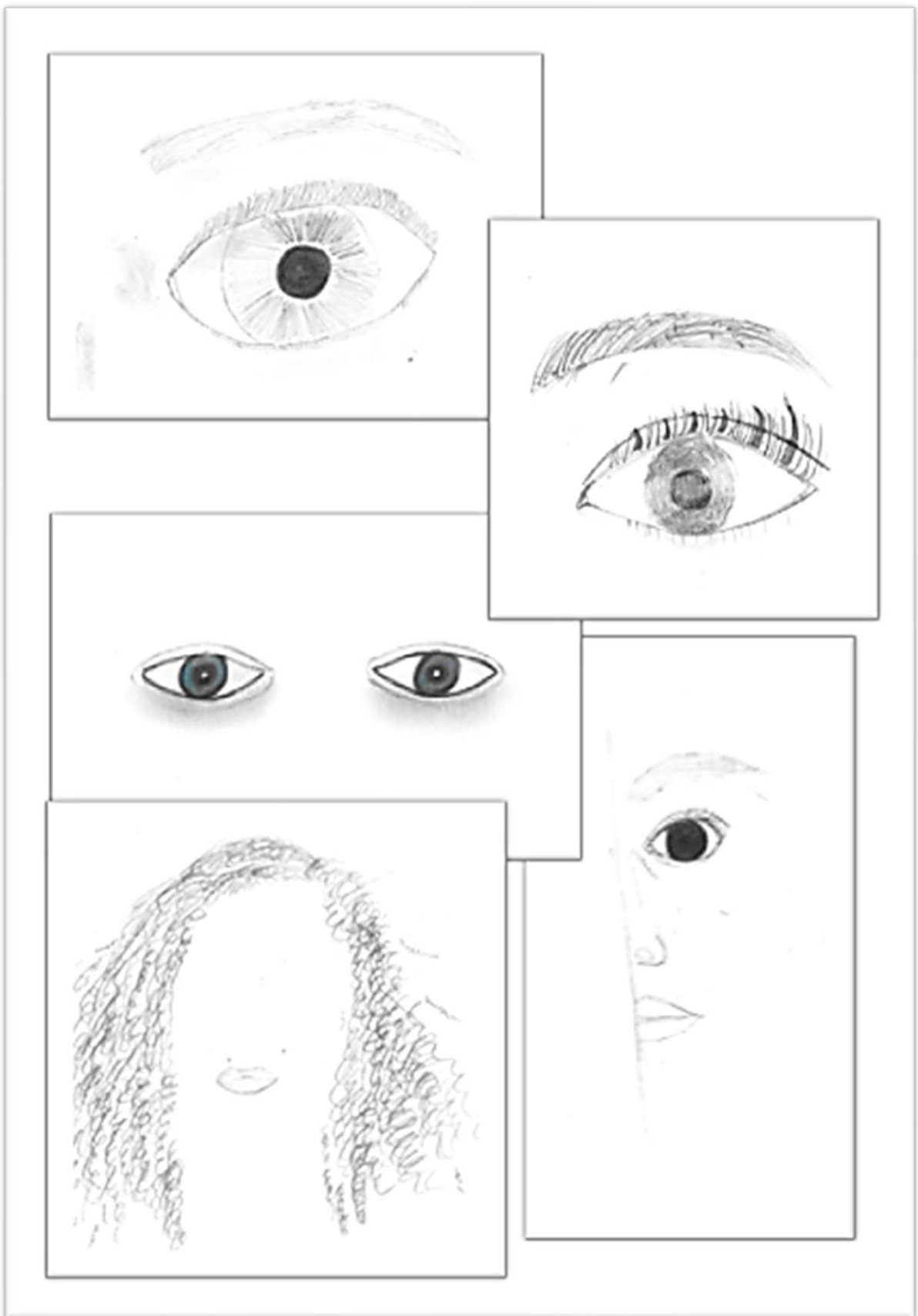


Figura 17.

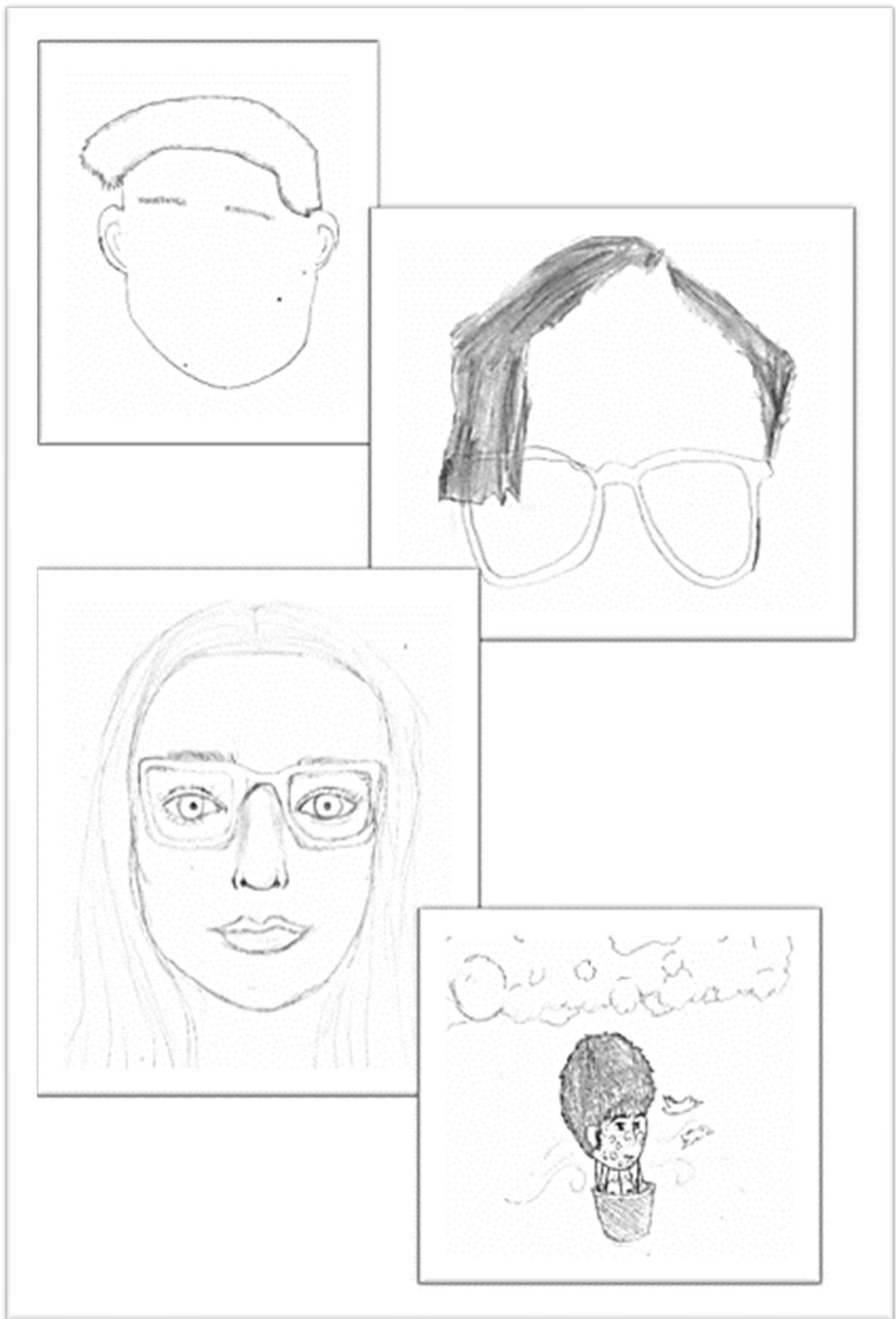


Figura 18.

O desafio do exercício absorveu completamente os alunos, mais do que esperava a educadora. Então, envolvidos nos misteriosos vestígios de si e dos colegas, chegaram abertos e curiosos na leitura do famoso e tão esperado capítulo “Conselho de uma Lagarta”.

3.4. Um conselho

A nosso ver, a inquietante conversa entre Alice e a Senhora Lagarta representa uma parte ou momento fulcral dentro da narrativa como um todo, pois sinaliza possibilidades de decifração do “grande enigma” vivido pela protagonista desde a queda no País das Maravilhas, que gerou o desequilíbrio de sua vida “normal” e incertezas quanto à sua identidade. Como vimos, a dificuldade de construção de alguma lógica nos encontros e ações vividas pela menina intensifica-se e estende-se à interpretação que a própria personagem pode fazer de si mesma, uma vez que esta passa por constantes, ininterruptas e diversificadas transformações. O famoso diálogo presente em “Conselho de uma Lagarta” ilustra esse processo por um percurso circular da linguagem, que leva Alice (e o leitor) a uma confusão mental ainda maior. À vista disso, novas estratégias de mediação foram pensadas para contemplar a complexidade constitutiva do capítulo no trabalho em sala de aula.

Diferentemente dos antecedentes e com o objetivo de avaliar também a autonomia leitora dos estudantes, a primeira leitura do referido capítulo foi realizada individualmente e em casa, com a tarefa de trazer para a aula seguinte anotações de dúvidas, comentários ou relações estabelecidas com as discussões efetivadas anteriormente. Após esse prévio encontro com o texto, os alunos compartilharam em sala as dúvidas e incômodos provocados pela conversa entre as personagens.

Diante das dificuldades dos jovens em compreender os labirínticos rumos do diálogo lido, realizamos coletivamente a segunda leitura do capítulo enfocando aspectos relativos à performance do diálogo, compreendendo a postura das personagens, as expressões faciais, o tom de voz, o ritmo respiratório, os movimentos e deslocamentos dos corpos no espaço, estimulando a imaginação dos leitores e instigando-os a experienciar a situação de enunciação vivida por Alice e atentar a todos os elementos em jogo no acontecimento discursivo inscrito

na obra²³. De maneira extremamente significativa, a atividade aproximou os leitores ao texto, colocando-os num “corpo-a-corpo” com as personagens e no cerne do embate estabelecido entre elas.

Em seguida, algumas questões investigativas foram propostas e discutidas, a fim de aprofundar as reflexões sobre a leitura realizada. As cinco questões iniciais²⁴ exploravam as múltiplas possibilidades de sentido da conversa entre Alice e a Lagarta, a ambiguidade e a relatividade do ponto de vista usado por cada uma das personagens no diálogo e, principalmente, a circularidade da conversa que volta ao mesmo ponto da pergunta elaborada inicialmente pela Sra. Lagarta:

“Quem é você?” perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu meio encabulada: “Eu...eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.”

“Que quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder *me* explicar”, respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder ser mais clara”, Alice respondeu, com muita polidez, “pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador.”

“Não é”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez ainda não tenha descoberto isso”, disse Alice; “mas quando tiver de virar uma crisálida... vai acontecer um dia, sabe... e mais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?”

“Nem um pouquinho”, disse a Lagarta.

“Bem, talvez seus sentimentos sejam diferentes”, concordou Alice; “tudo que sei é que para *mim* isso pareceria muito esquisito.”

“Você!” desdenhou a Lagarta. “Quem é você?”

O que as levou de novo para o início da conversa. (CARROLL, 2009, p. 55-57 – itálico do autor/grifo nosso)

Atendo-se cada vez mais aos detalhes da conversa, os leitores indicaram que Alice sente uma enorme dificuldade para dizer quem é pois, ao olhar para todas as mudanças que sofreu desde que acordou aquele dia, não sabe definir qual é o seu referencial. Assim, confusa por ter experimentado outras maneiras de ser e por ter sido tão questionada, tem mais dúvidas do que

²³ Para o ensaísta Paul Zumthor, a performance proporciona ao conhecimento do ouvinte-espectador uma situação de enunciação. “A escrita tende a dissimulá-la, mas, na medida do seu prazer, o leitor se empenha em restituí-la. A ‘compreensão’ passa por esse esforço” (ZUMTHOR, 2007, p. 70-71).

²⁴ A atividade encontra-se integralmente em *Anexo A*.

respostas. Como Alice, os jovens também se incomodaram com a insistência do animal que, ao ver a confusão da menina, exclama: “Explique-se!” e, ainda que Alice responda dando-lhe justificativas, continua sem compreender.

Nesse ponto, a professora destacou o fato de que, a toda pergunta que a menina faz, a Lagarta faz questão de responder o exato oposto do que é esperado. Alice tenta chegar a um consenso, mas a Lagarta está sempre do lado oposto, como se estivesse sempre do “outro lado do círculo”. Notamos ainda que Alice, mesmo sabendo das bruscas mudanças vividas por uma lagarta (de crisálida à borboleta), não consegue se deslocar e colocar-se no lugar do animal, entendendo que para este não há novidade, já que a mudança é um fato natural em sua vida. Ao mesmo tempo, a Lagarta não aceita o incômodo da garota. O embate entre as duas personagens as leva novamente para o início da conversa. A circularidade do diálogo faz com que as duas não cheguem a um entendimento, pois não há deslocamento e muito menos reciprocidade em uma tentar compreender o ponto de vista da outra. Esse caminho circular que a menina percorre durante a conversa fica claro quando a Lagarta retorna ao começo da conversa, iniciando o ciclo novamente, recomeçando o diálogo. Logo, os leitores perceberam que o caminho discursivo que a protagonista escolheu a manteve no lugar, não a levou a novos lugares de sentido. Como em um jogo, Alice precisa recomeçar desde o início da conversa e seguir por outra direção:

Alice, um pouco irritada com os comentários *tão* breves da Lagarta, empertigou-se e disse, muito gravemente: “Acho que primeiro *você* deveria me dizer quem é.”

“Por quê?” indagou a Lagarta.

Aqui estava outra pergunta desconcertante; e como não pudesse atinar com nenhuma boa razão, e a Lagarta parecesse estar numa disposição de ânimo *muito* desagradável, Alice deu meia-volta.

“Volte!” chamou a Lagarta. “Tenho uma coisa importante para dizer!”

Isso parecia promissor, sem dúvida; Alice se virou e voltou.

(CARROLL, 2009, p. 57 – itálico do autor)

A partir da inversão da questão, quando Alice resolve perguntar a Lagarta quem ela é, uma conversa se desenvolve. A imagem da inversão pode ser visualizada também nos movimentos da personagem descritos pelo narrador “deu meia-volta”, “se virou e voltou”. Mais tarde, a Lagarta retoma o tema do tamanho de Alice:

A Lagarta foi a primeira a falar.

“De que tamanho você quer ser?” perguntou.

“Oh, não faço questão de um tamanho certo”, Alice se apressou a responder;

“Só que ninguém gosta de ficar mudando toda hora, sabe.”

“Eu *não* sei”, disse a Lagarta.

Alice não disse nada: nunca fora tão contestada em sua vida e sentiu que estava perdendo a paciência.

“Está satisfeita agora?” perguntou a Lagarta.

“Bem, gostaria de ser *pouco* maior, Sir, se não se importasse”, disse Alice.

“Oito centímetros é uma altura tão insignificante para se ter.”

“Pois é uma altura muito boa!” disse a Lagarta encolerizada, empinando-se enquanto falava (*tinha exatamente oito centímetros de altura*).

“Mas não estou acostumada a isso!” defendeu-se a pobre Alice num tom que inspirava pena. E pensou: “Como gostaria que as criaturas não se ofendessem tão facilmente!”

“Com o tempo você se acostuma”, disse a Lagarta; pôs o narguilé na boca e começou a fumar de novo. (CARROLL, 2009, p. 60-61 – itálico do autor/grifo nosso)

A Lagarta, então, quer saber o objetivo da garota e, no caso, que referencial ela prefere: “De que tamanho você quer ser?”. Quando comenta que não tem uma preferência e que ninguém gosta de ficar mudando sempre, Alice deixa claro que seu maior incômodo é a mudança em si e não o tamanho, ou seja, que está cansada do desconforto gerado pelas mudanças frequentes de perspectiva, de nunca manter-se em um único olhar²⁵. O animal, mais uma vez, se posiciona do outro lado do círculo ao responder “eu não sei”, não dá nenhum retorno à menina e “quebra” novamente a conversa.

As contradições da situação comunicativa e da relação entre as personagens ficam ainda mais explícitas aos leitores quando Alice comenta que considera oito centímetros uma péssima altura e a Lagarta se revolta ao ver seu próprio ponto de vista ser rejeitado, coincidência enfatizada pelo narrador no comentário entre parênteses. Até que a Lagarta assegura que a menina se acostumará, afirmação ambígua no contexto da conversa e que gerou dúvidas nos alunos, os quais apontaram como sentidos possíveis que talvez a Lagarta estivesse referindo-se às mudanças de tamanho, ou às transformações ininterruptas da vida, ou ainda ao fato de a menina ser sempre questionada, dentre outros significados prováveis.

As dúvidas dos alunos ficaram em aberto e suspensas diante do seguinte conselho da Senhora Lagarta:

Desta vez Alice esperou pacientemente até que ela resolvesse falar de novo. Depois de um ou dois minutos, a Lagarta tirou o narguilé da boca, bocejou uma ou duas vezes e se sacudiu. Em seguida desceu do cogumelo e foi rastejando pela relva, observando simplesmente de passagem: “Um lado a fará crescer, e o outro a fará diminuir.”

²⁵ Reflexão proposta especificamente pela questão 5 da atividade trabalhada em sala, ver *Anexo A*.

“Um lado do *quê*? O outro lado do *quê*?” Alice se perguntou.
“Do cogumelo”, foi a resposta da Lagarta, exatamente como se ela tivesse perguntado em voz alta; mais um instante, e a Lagarta tinha sumido de vista. Alice ficou olhando para o cogumelo por um minuto, pensativa, tentando identificar quais eram seus dois lados; como era perfeitamente redondo, aquela lhe pareceu uma questão muito difícil. (CARROLL, 2009, p. 61-62 – itálico do autor/grifo nosso)

O desconcerto dos alunos foi tão grande quanto o de Alice diante da verdadeira incógnita do aconselhamento da Lagarta, já que o cogumelo é circular. Ora, na medida em que o cogumelo tem uma forma circular, a identificação de algum lado (seja o direito ou o esquerdo) vai depender do local de onde o observador o vê, ou seja, o referencial é o ponto de vista do observador. Intuitivamente, Alice encontra uma saída para a questão, o que surpreende os leitores:

No entanto, por fim esticou o máximo que podia os braços em volta dele e quebrou um pedacinho da borda com cada mão.
“E agora, qual é qual?” perguntou-se, e mordiscou uma ponta do pedaço da mão direita para experimentar o efeito: num instante sentiu uma pancada violenta sob o queixo: ele batera no seu pé!
Ficou bastante assustada com essa mudança súbita, mas lhe parecia que não havia tempo a perder, pois estava encolhendo rapidamente; assim, tratou logo de comer um pouco do outro pedaço. Seu queixo estava tão comprimido contra seu pé que mal tinha como abrir a boca; mas finalmente a abriu, conseguindo engolir um tico do pedaço da mão esquerda. (CARROLL, 2009, p. 62)

Quando morde um dos pedaços e diminui, a menina não encolhe uniformemente, mas de maneira que o queixo chega a bater em seu pé, enfim, agora nem mesmo um referencial de proporção se mantém fixo para a pobre menina. Muito esperta e prudente, não deixando de ser ousada, Alice experimenta um pouco de “cada lado” do cogumelo e vai alternando as mordidas até chegar no tamanho que deseja e conseguir “se ajustar ao seu tamanho normal” (CARROLL, 2009, p. 65) no final do capítulo, modulando a partir desse momento a tão incômoda mudança com base em seu desejo e necessidade.

É importante ressaltar que, nas experiências de leitura realizadas, a professora pôde perceber que o hermetismo do capítulo provoca nos leitores, assim como em Alice, a necessidade de pensar em novas possibilidades lógicas, em caminhos diferentes do estabelecido ou conhecido, tendo que refuncionalizar suas próprias referências caso queiram alcançar

alguma coerência para a compreensão do texto. Diante disso, propusemos aos alunos retomar as imagens circulares presentes durante o diálogo entre as personagens e em todo capítulo.

Foram apontadas pelos alunos as seguintes imagens: a Lagarta está sempre do lado oposto à menina, levando-a, no início, a recomeçar a conversa; o fato de o animal “jogar” com ela ao contestá-la sempre sem nunca endossá-la; os movimentos corporais de Alice virando-se, dando meia-volta e voltando ao interior do círculo da conversa; a forma “perfeitamente” redonda do cogumelo; o número oito como tamanho das personagens que, além da forma circular, simbolicamente pode representar o equilíbrio e o infinito; o título do capítulo referindo-se a um “conselho”, ou seja, a um parecer ou aviso quanto ao que se deve fazer, e não um mandamento fixado como verdade ou caminho obrigatório a ser seguido, cabendo a quem recebe decidir seguir ou não. Relacionado à circularidade, os leitores também perceberam a presença do paradoxo estudado anteriormente no fato de a menina precisar comer *os dois* pedaços do cogumelo, tornando simultâneas as duas ordens, opostas, assim “Alice não cresce sem ficar pequena, nem fica pequena sem crescer” (KHÉDE, 1986).

A complexidade do círculo levou os jovens a muitas interpretações e, principalmente, à percepção de que a estrutura circular do capítulo também era significativa, ou seja, além do conteúdo em si, a forma como foi composto era essencial para que pudessemos nos aproximar de uma semântica de profundidade capaz de desvelar a referência não ostensiva da obra e, assim, um novo horizonte de mundo como possibilidade a ser interpretado. Para alguns, o conselho da Lagarta poderia relacionar-se à relatividade do conhecimento, perspectiva que se opõe ao paradigma cartesiano da modernidade, cujas contradições eles vinham investigando com outros professores e que os estudos científicos da época de Lewis Carroll já indicavam, aliás, havíamos discutido anteriormente sobre isso por meio da análise do foco narrativo da obra. Outros alunos resgataram a discussão sobre a importância do ponto de vista e da leitura de cada um diante dos fenômenos vividos e do mundo circundante. Ou ainda, sobressaiu o fato de que Alice só aprenderia na prática, experimentando a situação (comendo as partes do cogumelo) até chegar pela experiência pessoal onde deseja, não havendo uma única verdade ou maneira de chegar onde se quer.

Em face das múltiplas possibilidades levantadas, a mediadora retomou a questão que iniciou o círculo: “Quem é você?”, lembrando aos alunos que a pergunta já havia sido feita pela própria Alice na lagoa de lágrimas e, agora, é reiterada pela Lagarta. A repetição, como um caminhar em círculos sem chegar a uma resposta final e extrapolando os limites de um único capítulo, foi destacada. Coletivamente, evidenciou-se a impossibilidade de uma resposta fixa e

definitiva para a pergunta, principalmente se compreendermos metaforicamente a caminhada de Alice como uma encenação da vida, compreendida enquanto uma experiência ininterrupta de transformações e aprendizados sobre o mundo e sobre si, movimento do ser no mundo representado e enfatizado pela presença da Lagarta, ser cujo processo de metamorfose é emblemático. Tal interpretação validou e ampliou as hipóteses de leitura levantadas sobre os capítulos antecedentes e nas atividades realizadas anteriormente.

Nessa ordem de ideias, levando em consideração também a forte identificação dos leitores com Alice, a professora trouxe para a aula algumas ponderações importantes sobre a construção da personagem apresentadas pelo professor Antonio Candido em seu conhecido ensaio “A personagem de Ficção” (1974). De acordo com o pesquisador brasileiro, embora seja um ser fictício, paradoxalmente, a personagem deve transmitir ao leitor a sensação de possibilidade de realidade. Ao contrário da percepção física (que sempre apreendemos com muita habilidade), a personalidade de uma pessoa tem vários aspectos, várias nuances que raramente podem ser vistas. Na literatura, frequentemente essa dificuldade de compreender a personalidade humana fica expressa através da dificuldade em descobrir a coerência e unidade da personagem e, muitas vezes, pela incomunicabilidade nas relações. Os recursos narrativos e descritivos utilizados em uma obra promovem verossimilhança à personagem ficcional, a qual nos dá a “impressão de um ser ilimitado, contraditório, infinito na sua riqueza; mas nós apreendemos, sobrevoamos essa riqueza, temos a personagem como um todo coeso ante a nossa imaginação” (CANDIDO, 1974, p.59).

Discutimos em aula se esse não seria o caso de Alice, pois é nela que o leitor é “espelhado”, ou seja, em uma personagem que não é descrita diretamente em nenhum momento, que experimenta as próprias características em constantes mutações, que tem a identidade pessoal questionada desde os primeiros momentos da história e, juntamente com a personagem, o leitor também coloca em questão o próprio ser. Assim, reiterando a imagem de circularidade, Alice pode ser considerada uma personagem “redonda” ou “esférica”, segundo a definição de Forster, uma vez que é capaz de nos surpreender, sendo construída de maneira a trazer em si a complexidade humana e a “imprevisibilidade da vida – traz a vida dentro das páginas de um livro” (FORSTER²⁶ apud CANDIDO, 1974, p. 63).

Destarte, passamos aos dois últimos exercícios propostos na atividade elaborada pela professora, relacionando as reflexões realizadas ao poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar:

²⁶ E. M. Forster, *Aspects of de Novel*, Edward Arnold, London, 1949.

6. Leia com atenção o poema abaixo, de Ferreira Gullar:



Traduzir-se

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.*

(...)

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?*

(Ferreira Gullar)

A partir do título do poema, podemos perceber que o principal objetivo do eu lírico é traduzir-se, ou seja, representar com palavras as características de sua personalidade. Qual seria a dificuldade para atingir tal objetivo segundo o eu lírico? Justifique sua resposta com um trecho do poema.

7. Relacione sua resposta da questão anterior às nossas reflexões em aula sobre a trajetória da personagem Alice e sobre gênero textual autorretrato.

Figura 19.

As contradições de seu ser e a dificuldade em definir-se fazem com que o eu lírico do poema coloque em dúvida a capacidade referencial da linguagem em traduzir a experiência existencial humana. Obstáculo este também experienciado por Alice, na medida em que a menina não tem condições de expressar com palavras e de forma literal a essência de seu ser para aqueles que a interpelam, nem para si mesma. A partir do estabelecimento dessas relações e das leituras realizadas, lançamos aos alunos o desafio de responder à pergunta da Senhora Lagarta: “Quem é você?”. Então, paralelamente à continuação da leitura da obra de Lewis Carroll, os jovens foram colocados na difícil situação de Alice diante da Lagarta e continuaram o “jogo” literário carrolliano, produzindo por escrito um autorretrato. O trabalho contou com algumas fases de elaboração, cujos resultados apresentam-se no quarto capítulo de nosso estudo.

3.5. Caminhos e escolhas

Após a complexa conversa com a Lagarta, Alice demonstra maior maturidade e autonomia diante de novos percalços presentes em sua caminhada:

“Pronto, metade do meu plano está cumprida! Como todas essas mudanças desorientam! Nunca sei ao certo o que vou ser de um minuto para outro! Seja como for, voltei para o meu tamanho; o próximo passo é ir àquele bonito jardim... como será que vou conseguir *isso*?” Ao dizer essas palavras, chegou de repente em um lugar aberto, com uma casinha de cerca de um metro e vinte centímetros de altura. “Seja lá quem more aqui”, pensou Alice, “não convém me aproximar deles com *este* tamanho; que susto iriam levar!” Assim, começou a morder o pedacinho da mão direita de novo e não se aventurou a chegar perto da casa antes de conseguir se reduzir a vinte e dois centímetros de altura. (CARROLL, 2009, p. 65-66 – itálico do autor/grifo nosso)

Munida de pedaços de cogumelo, a protagonista parece estar mais segura para lidar com as mudanças, compreendendo-as como inevitáveis ainda que desorientadoras. Assim sendo, após o enfrentamento de grandes desafios e disparates próprios do lugar em que se encontrava, a garotinha não havia desistido de realizar o desejo que a movera até ali, qual seja, finalmente chegar ao belíssimo jardim observado através da minúscula portinha do salão comprido, ao qual chegou após sua longa queda no início da aventura.

A partir dessas ponderações, foi iniciada em sala a leitura do próximo capítulo “Porco e pimenta”. Diante da pequena casinha com a qual se deparara, Alice observa com extrema curiosidade duas personagens na seguinte situação:

O Lacaio-Peixe começou por tirar de debaixo do braço uma grande carta, quase do tamanho dele, que entregou para o outro, dizendo com solenidade: “Para a Duquesa. Um convite da Rainha para jogar croqué”. O Lacaio-Sapo repetiu, com igual solenidade, só trocando um pouquinho a ordem das palavras: “Da Rainha. Um convite à Duquesa para jogar croqué”. (CARROLL, 2009, p. 67 – grifo nosso)

Os alunos ficaram realmente confusos com a cena e, então, resgatamos as discussões anteriores sobre o *nonsense* relacionando-as à brincadeira que se estabelece na passagem citada entre a estrutura gramatical e o sentido das sentenças proferidas pelos estranhos seres. Foi observado que, com a simples inversão dos termos sintáticos, lança-se ao leitor um desafio sobre o sentido das afirmações, as quais, num primeiro momento, parecem opostas, porém

apresentam o mesmo significado. Os jovens repararam que a posição dos animais e a estrutura dos textos pronunciados opunham-se como imagens espelhadas e, juntos, chegamos à proposição ou à lógica de que essa imagem indicava que dois “caminhos” diferentes podem levar a um mesmo destino, ou seja, significado.

Continuando a leitura, a ideia desenvolvida foi corroborada pela presença de inversões e reversões de falas e posições das personagens. Até que, diante da necessidade expressa por Alice de entrar na casinha, o Lacaio fez uma pergunta fundamental:

“Mas, afinal, você deve entrar?” disse o Lacaio. “Esta é a primeira pergunta.” Era, sem dúvida: só que Alice não gostou que lhe dissessem isso. “É realmente espantoso”, murmurou consigo, “como todas as criaturas brigam. É de levar a gente à loucura!” [...]
“Mas o que devo fazer?” perguntou Alice.
“O que quiser”, respondeu o Lacaio, e começou a assobiar.
“Oh! Não adianta falar com ele”, disse Alice, desesperada, “é completamente idiota!” E abriu a porta e entrou. (CARROLL, 2009, p. 69 – grifo nosso)

É interessante notar que até mesmo o narrador concorda com a importância da questão colocada pelo Lacaio. Ficou evidente para os leitores que, em sua ânsia por avançar, Alice não avalia as escolhas a serem feitas de modo que decida qual caminho seria melhor seguir, destacou-se também a liberdade de escolhas indicada pelo Lacaio.

Não levando em consideração o “conselho” do animal, a menina entra no local. A porta dá diretamente para uma ampla cozinha, onde a criada faz uma sopa com muita pimenta e a Duquesa nina um bebê. Embora Alice tente interagir com a Duquesa, seus esforços são em vão, pois o ambiente é completamente caótico. Em meio a um forte odor de pimenta e gritaria, o bebê começa a espirrar e grunhir, transformando-se em um porco. Depois da metamorfose da criança, Alice foge do lugar e acaba na floresta, sem saber que rumo tomar. Completamente perdida, vê um sorriso entre as árvores e surge o gato de Cheshire, a quem pede uma orientação. Para os alunos, ficou visível no diálogo com o gato a reiteração da questão não resolvida pela garota sobre a relação entre os caminhos e as escolhas necessárias para seguir sua caminhada:

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”
“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.
“Não me importa muito para onde”, disse Alice.
“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.
“Contanto que eu chegue *a algum lugar*”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.” (CARROLL, 2009, p. 76-77 – itálico do autor)

A figura misteriosa do animal propõe uma perspectiva nova e original sobre o dilema de Alice, desafiando tudo o que ela aprendeu até aquele momento. Ao retomarmos coletivamente a trajetória da protagonista desde sua queda no País das Maravilhas, bem como as interpretações antes desenvolvidas, os estudantes identificaram que a dificuldade da garotinha está no fato de ter se acostumado a seguir as direções seguras e determinadas pelos adultos que participam de sua educação, logo, a menina não aprendeu a tomar decisões sozinha, apenas a seguir rumos cuidadosa e previamente traçados. Em contrapartida, a fala do felino, sem desmerecer o percurso pautado na escolha de um objetivo pré-determinado, encoraja a liberdade e a aventura da caminhada. Sabiamente, o Gato apresenta uma outra lógica, indicando que existem múltiplos caminhos e que Alice pode abrir-se à possibilidade de explorá-los sem planejamento, ou seja, de conhecer novos percursos mesmo sem saber qual é o destino, sobressaindo os desafios e a experiência da caminhada em si.

Nesse ponto da leitura, passados tantos acontecimentos aparentemente desconectados e “sem sentido”, os alunos reconheceram uma certa ligação ou dinâmica com respeito à lógica ou lógicas estabelecidas, um movimento que propõe a Alice e, conseqüentemente, ao leitor sempre novos desafios de pensamento. No início do capítulo, por exemplo, chegamos ao estabelecimento da proposição de que dois caminhos diferentes podem nos levar ao mesmo destino ou significado. Em seguida, essa lógica é reinterpretada priorizando, então, a necessidade de ter um objetivo para a escolha mais coerente de um caminho e, assim, chegar a algum lugar pertinente. Por fim, inclui-se a possibilidade de seguir por caminhos vários sem uma meta específica, sobrelevando o aprendizado em si da travessia. Vale ressaltar que as três lógicas propostas são possíveis ou aceitáveis, ainda que não se apliquem a todos os casos ou contextos, quebrando, pois, a ideia de apenas uma alternativa correta de pensamento.

Reconstruindo a arquitetura do texto, reconhecendo as partes e pressupondo uma espécie de todo, a professora chamou a atenção dos leitores para outro aspecto essencial da linguagem *nonsense*, a qual não se define simplesmente pelo estabelecimento do não-sentido, mas pela procura de um sentido mais intuitivo e imaginativo. Desconstruindo o paradigma cartesiano, por meio de sua negação, propõe uma *lógica do avesso*, assim estabelecer o *nonsense* é “fazer desaparecer a coerência. Mas é, ao mesmo tempo, instituir uma outra ordem, uma outra coerência: a da brincadeira. Ou a da transgressão” (BASTOS, 2001, p.01). Embora

esteja ligado ao lúdico e à brincadeira e, portanto, à inexistência de uma finalidade ou moral, há uma intenção ou lógica interna: a da construção de um texto que produza estranhamento através da negação do próprio sentido, criando uma expectativa de sentido a cada momento para, em seguida, frustrá-la²⁷. Dessa maneira, os jovens perceberam que o esforço de Alice e deles enquanto leitores para compreender o mundo experimentado no País da Maravilhas não evita a surpresa a cada capítulo, diante da desconstrução da lógica anteriormente elaborada.

Tais descobertas ganharam ainda mais sentido quando a enigmática personagem do Gato sugere que Alice visite o Chapeleiro ou a Lebre de Março que moram ali perto:

“Naquela direção”, explicou o Gato, acenando com a pata direita, “vive um Chapeleiro; e naquela direção”, acenando com a outra pata, “vive uma Lebre de Março. Visite qual deles quiser: os dois são loucos.”
“Mas eu não quero me meter com gente louca”, Alice observou.
“Oh! É inevitável”, disse o Gato; “somos todos loucos aqui. Eu sou louco. Você é louca.”
“Como sabe que eu sou louca?”
“Só pode ser”, respondeu o Gato, “ou não teria vindo parar aqui.”
(CARROLL, 2009, p. 77)

Pela primeira vez ao longo da narrativa, uma personagem apresenta alguma característica que, de certa forma, define o espaço em que Alice se encontra: um lugar em que todos são “loucos”. Buscando compreender a afirmação, Alice questiona:

“E como sabe que você é louco?”
“Para começar”, disse o Gato, “um cachorro não é louco. Admite isso?”
“Suponho que sim”, disse Alice.
“Pois bem”, continuou o Gato, “você sabe, um cachorro rosna quando está zangado e abana a cauda quando está contente. Ora, eu rosno quando estou contente e abano a cauda quando estou zangado. Portanto sou louco.”
(CARROLL, 2009, p. 77-78)

O tema do sentido e da coerência, que vem permeando toda a obra, apresenta-se com força nesse momento e a explicação do felino não convence a protagonista, nem os leitores em sala de aula. Estes depreenderam que, para o Gato, a definição de loucura corresponderia a tudo aquilo que foge à regra, que se afasta do paradigma estabelecido, seria o avesso, o diferente, o

²⁷ Nesse contexto, outro exemplo discutido com os alunos foram as mudanças de tamanho da protagonista, já que a cada episódio ela tinha o desafio de descobrir como faria para crescer ou diminuir, ou seja, não havia uma regra e nem acontecia sempre da mesma maneira (ora bebendo, ora comendo etc.). Assim, toda vez que a menina pensava que havia descoberto a solução da questão, outra lógica era estabelecida.

inabitual. Dentre risos e dúvidas, discutimos a configuração do espaço da obra literária como um elemento de grande importância para a construção e desenvolvimento da narrativa. Além de provocar os acontecimentos e determinar as circunstâncias das aventuras vividas por Alice (COELHO, 2000, p. 135), não sendo por isso um mero cenário, o País das Maravilhas acaba por configurar-se um espaço de liberdade para a protagonista, onde ela é convidada a abandonar as regras da lógica e experimentar coisas que nunca imaginou serem possíveis, pois:

[...] aí há animais que falam, cartas de baralho adquirem existência humana, reinam aparecimentos e desaparecimentos, instauram-se transformações (súbitas metamorfoses) como lei constante do mundo e que, inclusive, não poupa a personagem, como se a contaminasse o espaço. (LINS, 1976, p. 66 – grifo nosso)

Um espaço imaginário e insólito que, além de questionar ideias e problemas vários da época em que a obra foi escrita, apresenta um horizonte de significado que não se reduz ao seu sentido denotado, podendo metaforicamente transcender a simples funcionalidade dentro da ação e ser compreendido como o espaço/vida da existência humana. Ao seguir o Coelho Branco, bem como sua curiosidade e desejo de conhecer o novo, Alice quebra o paradigma ou modelo de boa conduta da perspectiva unificada e totalitária do mundo moderno em que foi educada, podendo assim ser considerada “louca”, como afirma o Gato. Ao mesmo tempo, embarca no mundo das metamorfoses e da pluralidade de lógicas ou perspectivas e, como num verdadeiro rito de passagem, realiza sua busca existencial à procura de sua identidade ou identidades. Mais do que conhecer uma outra lógica ou um método (mais ou menos “correto”) para viver, a menina mergulha em um espaço que lhe permite ter experiências autênticas e mais próximas da vida em sua complexidade, com múltiplos caminhos e possibilidades de escolhas. Assim sendo, o País das Maravilhas, em jogo metafórico, passou a ser visto pelos alunos como um espaço muito mais “real” que o “mundo real” de onde vem Alice, um espaço de possíveis e da vida como um processo em contínuo fazer-se, expressando o modo humano de estar no mundo²⁸.

Avançando a leitura, foi considerado coletivamente que o encontro com o Gato marca um momento importante na travessia de Alice, em que a menina se abre para novos caminhos e assume as próprias escolhas, ainda que se depare com a “loucura” de outras personagens. Seguindo a sugestão do felino, decide visitar a Lebre de Março e o Chapeleiro e encontra as

²⁸ Podemos afirmar que Alice é “lançada” como um ser-af-no-mundo, consonante com o pensamento heideggeriano desenvolvido no primeiro capítulo de nosso estudo.

duas personagens juntas tomando chá, costume britânico e familiar para a menina. Entretanto, a atitude das personagens é completamente oposta à de bons anfitriões e, em vez de convidá-la para lanche, trocam de cadeiras e de chávenas várias vezes enquanto repetem “Não há lugar! Não há lugar!” (CARROLL, 2009, p. 80). Quando a garota enfim consegue sentar-se à mesa, tenta seguir os procedimentos próprios da convencional hora do chá com certa racionalidade e boas maneiras, porém não chega a beber nada, devido às diversas mudanças de cadeiras, charadas, trocadilhos, poemas e outros absurdos ditos pelos dois amigos, situação caótica e emblemática de subversão das convenções de eventos sociais e das regras de conduta e etiqueta do mundo inglês ao qual Alice pertence.

Até que os leitores se defrontam com uma explicação de certa forma coerente, dentro do espaço dos possíveis próprio do País das Maravilhas, para a insanidade do referido chá. Em virtude de uma relação conturbada com o Tempo, o Chapeleiro e outras personagens estão eternamente presos no intervalo das seis horas da tarde, exatamente a hora do chá. De acordo com o Chapeleiro, então, o modo como lidamos com o Tempo determina a maneira como avançamos na vida ou, do contrário, ficamos estagnados:

“Ah! Isso explica tudo”, disse o Chapeleiro. “Ele não suporta apanhar. Mas, se você e ele vivessem em boa paz, ele faria praticamente tudo o que você quisesse com o relógio. Por exemplo, suponha que fossem nove horas da manhã, hora de estudar as lições; bastaria um cochicho para o Tempo, e o relógio giraria num piscar de olhos! Uma e meia, hora do almoço!”

[...]

“Seria formidável, sem dúvida”, disse Alice, pensativa. “Mas nesse caso eu não estaria com fome, não é?”

“Não a princípio, talvez”, disse o Chapeleiro; “mas você poderia mantê-lo em uma e meia até quando quisesse.”

“É assim que você faz?” perguntou Alice.

O Chapeleiro sacudiu a cabeça, pesaroso. “Eu não!” respondeu. “Brigamos em março passado...” (CARROLL, 2009, p. 85)

Acompanhando o pensamento exposto pelo Chapeleiro, a menina deixa transparecer para os leitores, por meio de seus questionamentos, a ideia da pluralidade do tempo ou de temporalidades, noção importante que aprofundamos em aula estabelecendo relações com as reflexões anteriores sobre o espaço do País das Maravilhas. A discussão esteve em diálogo com as disciplinas de História, Filosofia e Ciências²⁹, a fim de problematizar a concepção de tempo

²⁹ Uma atividade que despertou grande interesse nos alunos, de maneira geral, foi a presença do professor da disciplina de Física, do Ensino Médio, em nossa aula de Língua Portuguesa. Em sua participação, o professor

na modernidade, estudo que nos abriria caminhos também para a compreensão de alguns aspectos da narrativa do século XX, presentes em obras literárias que leríamos nos bimestres seguintes³⁰.

Analisando o trecho supracitado, vimos que, por um lado, o Chapeleiro personifica o Tempo e faz-lhe referência a partir de dois conceitos de *tempo físico*: o tempo absoluto e uniforme interpretado por Newton no século XVII, bem representado pela letra maiúscula na fala do Chapeleiro como um relógio universal único; e um tempo relativo a um sistema de referências e em correlação com o espaço, que leva em conta acontecimentos simultâneos, antecipando a noção de tempo/espaço não uniformes e contínuos indicada por Einstein no início do século XX, fato que surpreendeu os alunos tendo em vista a data de publicação da obra de Lewis Carroll. Ligado ao *tempo físico*, a fala do Chapeleiro ainda traz a perspectiva de um *tempo cronológico*, firmado pelo sistema de calendário e relógios que regula a organização da vida cotidiana, indicado claramente pela afirmação “Uma e meia, hora do almoço!”.

Por outro lado, o comentário espontâneo e de extrema sagacidade de Alice sobre a possibilidade de não sentir fome diante da antecipação da “hora do almoço” abre uma brecha importante para colocar em questão a relação entre o tempo convencionalmente medido e calculado pelo relógio, em que se pauta a organização e estrutura de produção da sociedade moderna industrial e pós-industrial, e a experiência interior humana da passagem do tempo. A dúvida de Alice introduz, assim, a noção de um *tempo psicológico* ou *interior*, que não coincide com as medidas temporais objetivas, pois constitui-se pela percepção subjetiva do tempo e pela experiência da sucessão de nossos estados internos em relação aos acontecimentos no tempo/espaço (NUNES, 1995, p. 18).

Como o assunto interessou sobremaneira os alunos, a professora sugeriu outros três textos de modo a abrir novas portas de leitura sobre a multiplicidade e pluralidade da noção do tempo. O primeiro foi a tela *A persistência da memória* (1931), de Salvador Dali:

apresentou estudos aproximando os jogos de lógica e probabilidade propostos por Lewis Carroll e as pesquisas mais recentes relativas às descobertas da Física Quântica, como os buracos negros e a Teoria dos Multiversos.

³⁰ Dentre as obras que foram trabalhadas posteriormente, e cuja leitura permitiu a experimentação de uma percepção da pluralidade do tempo, destacam-se *A metamorfose*, de Franz Kafka; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.



Figura 20.

Os leitores destacaram a presença dos relógios “derretidos” indicando distorção e vertigem em oposição à exatidão e objetividade do tempo cronometrado pelo objeto relógio em nossa sociedade. Para ilustrar as temporalidades reveladas pela tela, os alunos passaram a relatar suas experiências com a passagem do tempo como, por exemplo, a percepção de que uma hora pode parecer-nos tão curta quanto um minuto se a vivemos intensamente, ao passo que um minuto pode parecer-nos tão longo quanto uma hora se nos entediamos. Colocamos em pauta também o quão variável de indivíduo para indivíduo é o *tempo psicológico* (subjetivo e qualitativo) em relação à percepção que temos do presente, passado e futuro, uma vez que o presente pode ser observado ora em função do passado ora em função de projetos futuros. Ao final, a discussão atingiu a concepção de memória como reconstrução de experiências passadas e a professora salientou o fato de que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, E., 1994, p.55).

O segundo texto, seguido de cinco questões reflexivas³¹, refere-se ao breve “Preâmbulo às instruções para dar corda no relógio”, do escritor argentino Julio Cortázar:

³¹ A atividade encontra-se integralmente em *Anexo A*.

ATIVIDADE 4 – Tempo e modernidade

Preâmbulo às instruções para dar corda no relógio

Quando dão a você de presente um relógio estão dando um pequeno inferno enfeitado, uma corrente de rosas, um calabouço de ar. Não dão somente o relógio, muitas felicidades e esperamos que dure porque é de boa marca, suíço com âncora de rubis; não dão de presente somente esse miúdo quebra-pedras que você atará ao pulso e levará a passear. Dão a você — eles não sabem, o terrível é que não sabem — dão a você um novo pedaço frágil e precário de você mesmo, algo que lhe pertence mas não é seu corpo, que deve ser atado a seu corpo com sua correia como um bracinho desesperado pendurado a seu pulso. Dão a necessidade de dar corda todos os dias, a obrigação de dar-lhe corda para que continue sendo um relógio; dão a obsessão de olhar a hora certa nas vitrines das joalherias, na notícia do rádio, no serviço telefônico. Dão o medo de perdê-lo, de que seja roubado, de que possa cair no chão e se quebrar. Dão sua marca e a certeza de que é uma marca melhor do que as outras, dão o costume de comparar seu relógio aos outros relógios. Não dão um relógio, o presente é você, é a você que oferecem para o aniversário do relógio.

CORTÁZAR, Julio. *Histórias de Cronópios e de famas*. Editora Civilização Brasileira, 2009.

Figura 21.

A leitura do texto de Cortázar foi impactante para os adolescentes, que trouxeram à tona ricas ponderações sobre a experiência humana do tempo e a vida nas grandes cidades já no início do século XX e em nosso século XXI. Houve por parte de alguns alunos a criativa associação e atualização do valor social e cultural do objeto relógio representado no texto e o lugar que ocupa atualmente o celular em nossa vida contemporânea. Ademais, o jogo estabelecido com a inversão sobre quem é o verdadeiro “presente” de quem (o relógio ou o aniversariante), ilustrando a dependência e artificialidade de nossa relação com o tempo cotidianamente, provocou novas interpretações sobre a “prisão” temporal em que se encontravam as personagens do capítulo “Um chá maluco”.

Por fim, mergulhamos nos vãos e teias complexas do tempo da memória com a leitura compartilhada do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector³². Na história, a narradora apresenta um episódio de sua adolescência em que, dia após dia, implora a uma colega, filha de um dono de livraria, que lhe empreste o clássico livro *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Com extrema crueldade e talvez como vingança por ser excluída do grupo das meninas esbeltas e bonitinhas, a filha do dono da livraria sente prazer em negar o livro para a garota e vê-la retornar todos os dias para pedir a obra que tanto deseja e ir

³² A atividade encontra-se integralmente em *Anexo A*.

embora frustrada. Em um ritmo envolvente, as primeiras experiências e descobertas adolescentes da narradora são rememoradas e, ao mesmo tempo, reinterpretadas e ressignificadas na perspectiva de mulher adulta do presente da enunciação da narrativa. O encontro entre o texto de Clarice Lispector e os leitores foi marcante e revelador, a partir do qual se abriram outras tantas portas de leituras e diálogos com as experiências e descobertas de Alice em suas aventuras e com a produção dos autorretratos que seguia em paralelo às discussões.

Retomando a leitura de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, deparamo-nos com a protagonista decidida a abandonar o insano chá com o Chapeleiro e a Lebre de Março e prometendo a si mesma não voltar naquele lugar. Ao notar uma curiosa porta entre os ramos de uma árvore, resolve entrar e, em seguida, vê-se novamente no salão comprido ao qual chegara após sua queda inicial. Demonstrando que continua aprendendo e evoluindo, Alice tem uma nova oportunidade de chegar ao tão desejado e encantador jardim e, dessa vez, dá os passos corretos e faz as melhores escolhas para abrir a porta e passar finalmente para o outro lado.

3.6. Qual a sua leitura?

Nas aulas seguintes, os jovens avançaram a leitura das aventuras da menina Alice em concomitância à investigação de características pessoais e à escrita de um retrato de si mesmos. A partir desse momento de nosso trabalho de mediação literária, priorizamos a construção de situações de leitura em que os alunos tivessem cada vez mais autonomia diante dos desafios impostos pela obra, a fim de que desenvolvessem as próprias estratégias de leitura tendo como alicerce as experiências promovidas nas aulas anteriores. Por isso, o encontro com a obra passou a acontecer ora de maneira compartilhada em sala, ora individualmente em casa com retomada e discussões na aula subsequente. Assim sendo, apresentaremos no presente item as principais reflexões articuladas em aula e a maneira como conduzimos a leitura encaminhando-a ao desfecho da obra.

Lembremos que, na entrada do belo jardim, Alice observa soldados, com forma de cartas de baralho, pintando rosas brancas de vermelho. Os seres confessam à menina que haviam plantado as rosas erradas e que, caso a Rainha descobrisse o engano, mandaria cortar as cabeças dos responsáveis. A figura de uma rainha intolerante e injusta, a qual provoca o medo de todos que vivem no seu reino, foi ressaltada pelos alunos e estes passaram a identificar fortes

referências ao mundo britânico como críticas à Inglaterra do século XIX, cujas convenções apresentavam-se inquestionáveis, e ao paradigma da racionalidade como base da sociedade da época.

A experiência vivenciada pela garota no estranho jogo de croqué da Rainha reforçou as conjecturas dos leitores, já que animais são usados como tacos e bolas, as regras habituais das partidas são desrespeitadas e a Rainha, furiosa, manda cortar a cabeça de vários participantes como solução dos problemas: “A Rainha só tinha uma maneira de resolver todas as dificuldades, grandes ou pequenas. ‘Cortem-lhe a cabeça!’” (CARROLL, 2009, p. 101). Para muitos alunos, a tensão e o medo dos jogadores revelaram o jogo de croqué como uma manifestação da crueldade e egoísmo da Rainha, a qual trata seus súditos como brinquedos que servem para diverti-la. Além disso, alguns leitores indicaram como marcante o fato de que, em um mundo onde animais e outras criaturas se comportam como humanos, as cenas do jogo acabam por desumanizar as personagens, sendo estas meros instrumentos para servir à realeza.

O ambiente contraditório e opressor intensifica-se quando Alice é chamada para um julgamento, sem saber do que se trata. A menina avista o Rei e a Rainha sentados nos tronos e rodeados por uma multidão, cena que fez com que muitos retomassem a ilustração de abertura da obra analisada em nossas primeiras aulas. O próprio Rei é o juiz e os membros do júri parecem confusos, pois escrevem repetidamente o próprio nome em uma folha de papel “por medo de esquecê-los antes do fim do julgamento” (CARROLL, 2009, p. 128). Até que o Coelho Branco lê para todos a acusação de que o Valete de Copas teria roubado as tortas da Rainha. Progressivamente, as testemunhas são chamadas e, parecendo terem sido selecionadas aleatoriamente, não apresentam nenhuma informação relevante sobre o caso. Entusiasmada inicialmente por assistir a um julgamento, Alice começa a ficar cada vez mais irritada com os absurdos que presencia, sensação compartilhada pela maioria dos leitores em sala. À medida que cresce sua revolta, a protagonista sente-se estranha:

Nesse exato momento Alice teve uma sensação curiosíssima, que a deixou muito intrigada até entender o que era: estava começando a crescer de novo. A princípio achou que teria que se levantar e sair do tribunal; pensando melhor, porém, decidiu ficar onde estava enquanto houvesse espaço para ela. (CARROLL, 2009, p. 132 – grifo nosso)

Finalmente, chega o momento em que Alice é chamada para depor no julgamento e, então, realizamos juntos em sala a leitura do último capítulo “O depoimento de Alice”. A tensão

só faz aumentar, assim como o tamanho da protagonista. Mesmo diante das afirmações sem sentido, dos absurdos e das injustiças que é obrigada a ouvir, “crescera tanto nos últimos minutos que não sentia nem um pouquinho de medo” (CARROLL, 2009, p. 143). Até que perde completamente a paciência quando o Rei a expulsa acusando-a de ter mais de três quilômetros de altura e a Rainha ordena que lhe cortem a cabeça:

“Cale a boca!” disse a Rainha, virando um pimentão.

“Não calo!” disse Alice.

“Cortem-lhe a cabeça!” berrou a Rainha. Ninguém se mexeu.

“Quem se importa com vocês?”, disse Alice (a essa altura, tinha chegado a seu tamanho normal). “Não passam de um baralho!” (CARROLL, 2009, p. 145 – grifo nosso)

Depois de acompanhar as tantas transformações e aventuras de Alice, experimentar imaginariamente suas experiências de medo e superação diante do absurdo e da solidão vivenciados no País das Maravilhas, os leitores interpretaram o crescimento da protagonista nesse momento da narrativa como um fato extremamente simbólico. Alice cresce e esse crescer pode ser lido de muitas maneiras, dentre elas, os jovens salientaram o possível amadurecimento e crescimento interior da garota, a sensação de alguém que enfim havia se “ajustado” e encontrado seu “tamanho normal” para seguir adiante a caminhada. Experimentar seu melhor tamanho e, portanto, quem realmente é faz Alice “ver” a todos de acordo com a situação e como de fato são: “cartas de um baralho”.

A essas palavras o baralho inteiro se ergueu no ar e veio voando para cima dela: Alice deu um gritinho, um pouco de medo e um pouco de raiva, tentou repeli-los e se viu deitada na ribanceira, a cabeça no colo da irmã, que afastava delicadamente algumas folhas secas que haviam voejado das árvores até seu colo. (CARROLL, 2009, p. 146)

Foi interessante notar que, ainda que conhecessem a história, muitos alunos não se lembravam do acordar de Alice e, mesmo os que o sabiam, estavam visivelmente tão envolvidos com as aventuras, que se surpreenderam com o desfecho. Transpareceu à professora o quanto o encontro com a obra literária, em seu engendramento, absorveu os leitores que puderam experimentar certa suspensão e prazer, transportando-se para a vivência de um jogo entre a realidade e o sonho, alimentado pela imaginação criadora de cada um.

Diante de tantas interpretações que *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* possibilita e que foram abertas ao longo dos encontros com a obra, intentamos ao final do trabalho de mediação não pôr fim à experiência lúdica que a leitura propiciou aos alunos e, também, à professora enquanto leitora. Para tanto, além da entrega da produção de texto que vinha sendo elaborada, encerramos o bimestre com a apresentação do documentário *Grandes livros: Alice no País das Maravilhas*³³, o qual traz informações sobre o livro não mencionadas nas aulas como, por exemplo, interpretações psicanalíticas, releituras musicais, dentre outras curiosidades; e com uma atividade avaliativa³⁴ referente à crônica *Para maria da Graça*, de Paulo Mendes Campos, e ao filme *Matrix* (1999), discutido nas aulas de Filosofia. Por fim e, como um recomeço do jogo, os vários e variados caminhos de leituras revelados desembocaram na seguinte questão: “Qual a *sua* leitura?”

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MFeY-XQsVJU>

³⁴ A atividade encontra-se integralmente em *Anexo A*.

IV. METAMORFOSES DO OLHAR

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa

*Eu tenho à medida que desigmo – e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la e não a acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço.
A linguagem é o meu esforço humano.
Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias.
Mas volto com o indizível.*

Clarice Lispector

Como indicado no capítulo anterior, relacionada aos encontros em sala de aula com a obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, foi proposta uma produção de texto em que os alunos escreveriam um autorretrato. Nosso intuito com a atividade foi investir no deslocamento e mergulho da capacidade imaginativa dos leitores nos meandros das aventuras da menina Alice, de modo que pudessem experimentar a projeção e a exposição ao mundo novo metaforizado pela obra literária em questão, avançando a leitura por meio do exercício lúdico e desafiador de responder, como a protagonista, a grande e central pergunta da Senhora Lagarta: “Quem é você?”.

Ao mesmo tempo, nos limites de nossa investigação sobre a formação do leitor literário contemporâneo, os textos dos alunos poderiam refletir possíveis efeitos das leituras literárias realizadas a partir das estratégias de mediação por nós estabelecidas, de maneira a revelar

aspectos intrínsecos à interpretação da obra por parte dos leitores, no que diz respeito à concretização do círculo hermenêutico ricoeuriano em sua complexidade. Neste último capítulo de nosso estudo, portanto, concentramo-nos na busca por encontrar nas produções textuais dos jovens indícios do percurso de leitura iniciado em aula e de sua efetivação enquanto experiência autêntica com a obra literária, acontecimento discursivo entendido aqui como apropriação, de acordo com a acepção ricoeuriana esclarecida anteriormente:

Por apropriação, eu entendo isto: a interpretação de um texto completa-se na interpretação de si dum sujeito que doravante se compreende melhor, se compreende de outro modo, ou que começa mesmo a compreender-se. [...] Por um lado, a compreensão de si passa pelo percurso da compreensão dos signos da cultura, [...]; por outro, a compreensão do texto não é o seu próprio fim, ela mediatiza a relação consigo de um sujeito que não encontra, no curto circuito da reflexão imediata, o sentido da sua própria vida. (RICOEUR, 1989, p. 155)

Por meio de um processo interativo e dialógico entre os horizontes do texto e do leitor, dinâmica em que ambos são alterados e transformados, apropria-se dos mundos possíveis desvelados pelo texto literário o leitor que vive o despojamento e a exposição ao mundo do texto em seu engendramento, desapropriando-se de si mesmo e confrontando-se com a alteridade, o que lhe permite empreender, ao final, uma nova autocompreensão, uma vez que a literatura suscita novas variações sobre real, permitindo ao leitor diferentes formas de se ver e ser.

Assim sendo, a metamorfose do olhar do leitor bem como a capacidade de se reinventar através da experiência da leitura literária recebem especial destaque e importância na elaboração de um autorretrato, ou seja, na escrita de um texto que tem como intenção a representação de si mesmo, permitindo a observação da possível apropriação das referências da obra para a vida de cada leitor. Contudo, como veremos adiante, o trabalho de mediação de leitura de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* com distintas turmas de 9º ano em contextos diversos ao longo de nossa pesquisa gerou encontros diferenciados a cada ano e, mesmo mantendo a proposta de produção de autorretratos, outros gêneros discursivos foram produzidos, tecidos por um criativo jogo estabelecido pela linguagem literária e pelo engajamento lúdico dos leitores, desejantes de também escrever literatura. Como resultado, temos textos reveladores de experiências vividas em aula com o verbo literário e da capacidade dos jovens leitores de se pôr em jogo a si mesmos na leitura da obra de Lewis Carroll.

Nessa ordem de ideias, podemos afirmar que o próprio processo de elaboração de estratégias de mediação de leitura da obra selecionada, entrelaçado ao olhar investigativo de nossa pesquisa, também correspondeu a um exercício hermenêutico. Dando prioridade às relações entre experiência e sentido, abrimo-nos às situações de revelação e de surpresas, que inesperadamente nos encontraram, e permitimo-nos a exposição ao risco e à imprevisibilidade de um espaço de ensino-aprendizagem dialógico e reflexivo, perspectiva que possibilitou a reorientação e ressignificação de nosso trabalho em muitos momentos e a ampliação dos horizontes da pesquisa. Concomitantemente, nosso olhar de leitora, pesquisadora, educadora e, sobretudo, ser humano sofreu deslocamentos e transformações no decorrer da experiência pedagógica e investigativa, metamorfoses estas que também intentamos apresentar nos tópicos seguintes.

4.1. Autorretrato: quem é você?

A partir da instigante conversa entre Alice e a Senhora Lagarta e paralelamente ao avanço da leitura das aventuras vividas pela menina, iniciamos um projeto de produção por escrito de um autorretrato. Primeiramente, algumas aulas foram dedicadas ao estudo desse tipo de composição e à retomada das principais reflexões promovidas até aquele momento, de modo a elaborar em conjunto com os alunos uma sistematização do gênero discursivo em questão³⁵.

Entendendo o autorretrato enquanto representação de si mesmo, observamos a possibilidade de produzi-lo por meio de linguagens diversas, como o desenho, a pintura e a fotografia, além da linguagem verbal. Discutimos o fato de que essa autorrepresentação foi tomando formas diferentes no decorrer do tempo, acompanhando o ser humano no desejo de

³⁵ O estudo do autorretrato e de outros gêneros discursivos, que apresentaremos nos próximos itens, teve como referência a perspectiva de Mikhail Bakhtin, segundo a qual “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN, 2012, p. 44). De acordo com Bakhtin, os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros do discurso, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua). Independentemente das opções didáticas de cada escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem.

A partir dessa perspectiva e da contínua avaliação das produções textuais orais e escritas dos alunos, não tivemos como objetivo definir e, com isso, limitar com um “modelo” os gêneros estudados, fato que nos distanciaria da concepção bakhtiniana. O intuito de uma sistematização foi delimitar alguns elementos estáveis das composições textuais e ampliar as possibilidades comunicativas dos alunos em diálogo com a obra de Lewis Carroll.

registrar e entender sua existência no mundo (CANTON, 2004, p. 05). Por isso, a produção de autorretratos acompanha em grande medida a história da arte e o estudo do gênero leva-nos a tecer reflexões, não apenas sobre a busca do homem por entender-se e conhecer-se, mas acerca do ato escrever e da relação entre imaginação e realidade. Com base em tais reflexões, ressaltamos também a possibilidade de entender esse tipo de texto como um exercício de conhecimento e autoconhecimento.

Ademais, como estávamos imersos nos dilemas da personagem Alice e em sua caminhada, chamamos a atenção dos alunos sobre o autorretrato corresponder ao “meu olhar” ou “meu ponto de vista sobre mim mesmo”, o que indica ser resultado de um recorte e seleção de características a serem ou não apresentadas, intencionalmente. Em nossas discussões, ressaltamos ainda a importância do estilo de linguagem na elaboração do texto em consonância com as características pessoais apresentadas (humor, ironia, seriedade...). Quanto à estrutura híbrida desse gênero, apontamos a possibilidade de construção de passagens tanto descritivas (características físicas e psicológicas) quanto narrativas (fatos marcantes e momentos inesquecíveis vividos, desejos e projetos de futuro etc.).

Os passos seguintes constituíram-se em algumas etapas de produção. Após a elaboração de um plano de texto no caderno, os jovens escreviam a primeira versão de seu autorretrato e entregavam-na à professora. Em um segundo momento, recebiam o texto com observações e comentários referentes à linguagem, à estrutura textual, às informações e sentidos construídos, estimulando a reflexão do jovem sobre sua escrita e sobre si mesmo. Com novos desafios, os alunos partiam para a reescrita do autorretrato e a entrega digitada e impressa de uma “versão final” do texto.

A possibilidade de entregar uma “versão final” gerou interessantes discussões em sala, com respeito ao aspecto efêmero das informações de um autorretrato. Tendo em vista as profundas reflexões que vínhamos elaborando por meio da leitura das aventuras de Alice, chegamos à conclusão de que a “versão final” era apenas “final” no momento da entrega e, provavelmente, quando a recebessem novamente já teriam vivido alguma mudança.

Então, com o objetivo de comprovar pela experiência da escrita o que discutíamos sobre a capacidade referencial da linguagem em expressar ou não a complexidade da experiência humana diante das ininterruptas transformações vividas, lançamos um jogo aos jovens escritores: os autorretratos não seriam lidos coletivamente, somente a professora seria a interlocutora do texto naquele momento, e a “versão final” só seria devolvida aos alunos no

encerramento do ano letivo, a fim de comprovarmos as metamorfoses da vida tendo no registro escrito uma verdadeira “cápsula do tempo” de si mesmos. Atraídos pelo desafio e pela expectativa de lerem-se no futuro, os alunos sentiram-se também mais seguros para arriscarem-se à escrita e à exposição de si mesmos.

No contexto de trabalho assim estabelecido, vencendo a distância entre o mundo metaforizado e desvelado pela obra lida e os seus próprios mundos, a produção do autorretrato configurou-se como um movimento de retorno ao solo de si mesmo e uma possibilidade de investigação e autorreflexão para os leitores. Como resultado, mirando-se através das representações metafóricas sustentadas pela linguagem literária, ficaram evidentes nos textos uma visão mais apurada de suas próprias vidas e um alargamento de suas percepções, ao trazer à tona questionamentos existenciais e contradições reconhecidas em suas personalidades, sobressaindo o amadurecimento dos jovens diante de descobertas concernentes à condição de seres humanos e à relação com o mundo.

Iniciemos pelas seguintes reflexões:

Eu sou uma pessoa que tem bons pais e irmãos, uma família que eu desejaria para todos. Eu sou uma pessoa que tem amigos e que sem eles eu não seria o mesmo. Eu sou uma pessoa que tem saúde. Eu sou uma pessoa confusa e impaciente. Eu sou uma pessoa que não se arrepende das decisões, mas quer aprimorá-las. Eu sou uma pessoa.

Quem eu sou no mundo? Eu não passo de um grão de areia insignificante em uma praia enorme, sou só mais um na multidão. É muito difícil se descrever e sempre será um desafio a ser ultrapassado por muitos, acho que depois desses anos tentando, eu ainda tenho muita dificuldade de saber quem eu sou. (grifo nosso)

No texto lido, a dificuldade em encontrar uma definição de si mesmo foi salientada pela repetição intencional da expressão “eu sou uma pessoa”, já que talvez esta seja a principal certeza em face da vastidão do mundo. A solidão, a pequenez e a sensação de insignificância diante do mundo foram potencializadas pela analogia a um grão de areia e pela aproximação à imagem de um desconhecido na multidão.

Na próxima produção, por seu turno, verbaliza-se a ambiguidade da fase da adolescência e a angústia diante das mutações experimentadas, sendo expresso o desejo de ser uma vida significativa no mundo:

Na realidade, eu não sei ao certo como me descrever, mas a única coisa que eu sei é que eu estou passando por um momento muito louco da minha vida: A ADOLESCÊNCIA!

Uma fase de muitíssimas mudanças, cobranças... Para ser sincera, eu não queria ter crescido não, mas já que eu não posso evitar isso, que eu consiga fazer da melhor maneira, que eu faça valer a pena.

Quero ser uma pessoa melhor a cada dia, tanto para o mundo quanto para as pessoas... Quero ser alguém que as pessoas fiquem felizes em saber que conhecem, sabe?! (grifo nosso)

Assim como a personagem Alice e conforme os dois textos mencionados, outros tantos autorretratos apresentaram a permanência por mais tempo no entrave desafiador da explicação de si mesmo, como exigia a Senhora Lagarta. A impossibilidade de limitar a existência definindo-a objetivamente, provocou a reflexão sobre o ato de escrever um autorretrato, encontrando como saída a metalinguagem:

Por tudo isso, é quase impossível não se perguntar “quem sou eu?”. Eu, como uma adolescente igual a todas as outras, já me fiz essa pergunta de várias maneiras: em meio a lágrimas, na frente do famoso espelho, para os amigos – principalmente. [...]

Se descrever é a lição de casa mais difícil que um adolescente pode ter, pior do que a de Matemática, acredite. (grifo nosso)

Fazer um retrato de si mesmo é mais difícil do que parece. Representar bem qualquer coisa é difícil, na verdade. Nunca se sabe o que não se sabe sobre tal coisa. Eu não sei o que eu não sei sobre mim, não sei nem o que sei sobre mim. Eu não sei como as pessoas me veem, não sei como quero que as pessoas me vejam e não sei como as pessoas querem me ver. Mas isso não importa. Eu suponho que eu poderia começar falando da minha aparência, que é, talvez, a parte mais fácil do autorretrato. (grifo nosso)

Por meio do exercício da metalinguagem, a inexorabilidade das mudanças no fluxo ininterrupto da vida manifestou-se com força nos textos, porém com distintas percepções, as quais merecem destaque:

Me pediram para fazer um retrato de mim mesma.

Mas, para fazer isso, eu teria de saber quem sou, teria de me descrever em palavras. Mas será que isso é possível? Em minha opinião não, pois as pessoas, os seres vivos mudam de um minuto para outro. Não importa se mudaram para melhor, pior ou porque mudaram. O importante é que elas mudaram.

Então, se eu quisesse fazer um autorretrato de mim [...], no tempo que eu levaria fazendo, eu já teria mudado um bilhão de vezes.

Para fazer um autorretrato, teria que ter um pouco do que eu era, sou e até um pouco do que vou ou quero ser [...]. (grifo nosso)

Notemos que a aluna identifica a mudança como parâmetro e certeza de seu estar no mundo, perspectiva que a motiva a imaginar uma maneira coerente para descrever-se frente às transformações vivenciadas. Nesse movimento criativo, a leitora respalda-se nas referências de temporalidades reveladas pela obra de Lewis Carroll atualizando-as ao propor a observação de si mesma a partir de uma relação nova e simultânea entre passado, presente e futuro, ou seja, pela concomitância de situações e tempos vividos e ainda por viver, a fim de traçar um retrato mais amplo e, em seu ponto de vista, mais adequado de si mesma.

Por outro viés de reflexão, a mudança pode estar também e sobretudo na maneira como nos vemos, podendo esta ser influenciada por nossos estados emocionais:

Meus planos, sonhos e desejos estão em constante mudança e o modo como vejo a mim mesma pode variar de acordo com o que estou sentindo. [...] Minhas ideias são objetivas, porém estão sempre variando. Com algumas experiências e influências elas podem alterar-se, aprofundar-se, intensificar-se ou até mesmo diminuir. Como Alice no País das Maravilhas, há épocas em que me sinto inferior e pequena em relação aos outros e há épocas em que me encontro satisfeita comigo mesma. (grifo nosso)

Surpreendentemente, opondo-se aos sofrimentos e incômodos de Alice, alguns leitores demonstraram aceitar e, até mesmo, gostar das mudanças, como uma aluna declara: “sou muito desapegada e não sofro com a mudança, na verdade, a mudança para mim é um alívio”. Aliás, exercitar a mudança e experimentar-se como sendo outra pessoa é um desejo da garota, o que curiosamente aproxima a leitora às atitudes de Alice, cuja brincadeira preferida era “fingir ser duas pessoas”:

Mas com certeza meu passatempo favorito é teatro, acho que gosto tanto de teatro porque é a única chance que tenho de ser outra pessoa, de ter outra personalidade, outro nome, outro jeito, poder fazer tudo isso sem ser tachada de falsa. (grifo nosso)

Talvez por isso a oposição ou a contrariedade seja apontada pela aluna como sua principal característica, definida por ser “oito ou oitenta”, embora demonstre ter aprendido ser flexível consigo mesma com o passar do tempo:

Em relação ao meu aspecto físico, sou oito ou oitenta, tem dias em que acordo e me acho horrível: meu cabelo em pé, a cara cheia de espinhas, sobancelha mal feita, todos esses problemas que enfrentamos várias vezes no decorrer dos dias. Porém tem dias em que acordo e me acho bonita, que adoro meu sorriso

e não ligo se minha sobrancelha está mal feita, se meu cabelo está em pé ou se estou com a cara cheia de espinhas, apenas gosto do conjunto que sou eu. [...]

Já tive muitos problemas de autoestima, mas hoje em dia eu apenas me aceito, sorrio dos problemas e dou uma chance para mim mesma. Claro que nem todos os dias sou assim, às vezes a última coisa que quero é sorrir e me aceitar, tem dias que minha cama e a música são as melhores combinações. (grifo nosso)

A jovem a seguir, por sua vez, demonstra-se perplexa ao perceber a coexistência de características opostas em sua personalidade e, com isso, questiona o “sentido” de si mesma:

Confiante. Ah, isso é uma coisa que eu não sou nem um pouco, mas sou muito. Parece não fazer o mínimo sentido, é, é isso! Eu não faço o mínimo sentido, talvez, só T A L V E Z essa seja uma boa descrição minha. Sem sentido. Eu sou extrovertida, o que faz com que as pessoas achem que eu sou confiante, que eu não tenho vergonha. O fato é: eu morro de vergonha, eu sou muito tímida, mas eu escondo isso através da minha extroversão. Quando eu chego a um lugar novo, tudo o que eu quero é cavar um buraco e entrar dentro, acontece que eu escondo isso, eu simplesmente sorrio, me mostro confiante e acaba que (sic) os outros acreditam. (grifo nosso)

No jogo de esconder-se e revelar-se entre o eu e os outros, além de identificar a complexidade de seu ser diante do paradoxo vivido, a jovem desenha de forma fluida e movente o horizonte de expectativas de sua caminhada, tecido pelo desejo de liberdade e pela transitoriedade da existência:

Gosto de viajar, tenho necessidade de novos ares, novas pessoas, novas ideias, novas propostas, novos caminhos. Vento no rosto, mochila nas costas, amigos do lado. Essas três coisas me deixam realizadas. Seguir um caminho sem saber o destino, é um desejo meu. Talvez irrealizável, é o que eu quero. Descobrir coisas novas é um pequeno prazer, fazer novas amizades também. Voltando, eu sou a P. Isso não significa nada. Eu mal sei quem sou. Eu mal sei o que quero. Eu não sou apenas uma coisa. Eu não sou a mesma de sempre e nem a mesma para sempre. Na verdade, eu nunca sou a mesma. Cada pessoa, cada experiência, a cada segundo, eu mudo, todos mudamos. Assim como nunca vamos nadar em um mesmo rio, eu nunca vou ser a mesma P. (grifo nosso)

A caminhada vivida em sua singularidade e movida pelo desejo do desconhecido, sobrelevando os desafios e a experiência única de cada descoberta, perspectiva esta nova e original tão difícil para o entendimento de Alice e experimentada na leitura de suas aventuras, parece permear os olhares dos jovens em seus textos. Em conformidade com as reflexões do

texto anterior, outras duas jovens concluem seus autorretratos da seguinte maneira: “Isso é o que sei sobre mim, pode ser que eu seja mais que isso, porém ainda não sei, acho que descobrirei ao longo da minha vida e dos meus caminhos” (grifo nosso) e “Tudo o que eu quero é não ter que pensar em tudo agora, porque a vida é construída e não se pode criar tudo na sua cabeça, eu não quero uma vida com roteiros” (grifo nosso).

Passando a enxergarem-se em movimento e em constante transmutação, vestígios de interpretações cada vez mais aguçadas da obra de Lewis Carroll podem ser reconhecidos em alguns autorretratos, como o seguinte:

EU

Era uma vez alguém, para alguns, alguém, para outros ninguém, e para outros mais alguém, alguém que quer ser alguém, que quer ser mais que ninguém, mas ainda sendo seu próprio alguém, que não se importa de ser chamado de alguém ou ninguém por alguém.

Esse alguém vê os outros como mais alguém, porém outros como alguém, apenas os que ele diz ser alguém, esse alguém quer ser alguém que ele diz ser alguém para ser, e não alguém que fala o que, ou quem deve ser.

Esse alguém pensa, então, o que ser? Se tudo o que ele é, é parte de outros alguéns?

Esse retrato poderia ser de um alguém qualquer, mas não é, pois a resposta está na pergunta, o alguém só pode ser um alguém, ele mesmo, apenas ele, mais ninguém.

Assim, esse alguém não será “mais alguém”, esse alguém serei “Eu”. Mas a grande pergunta é, então, quem sou eu?

Mas o importante não é dar as respostas, e sim voar nas perguntas... (grifo nosso)

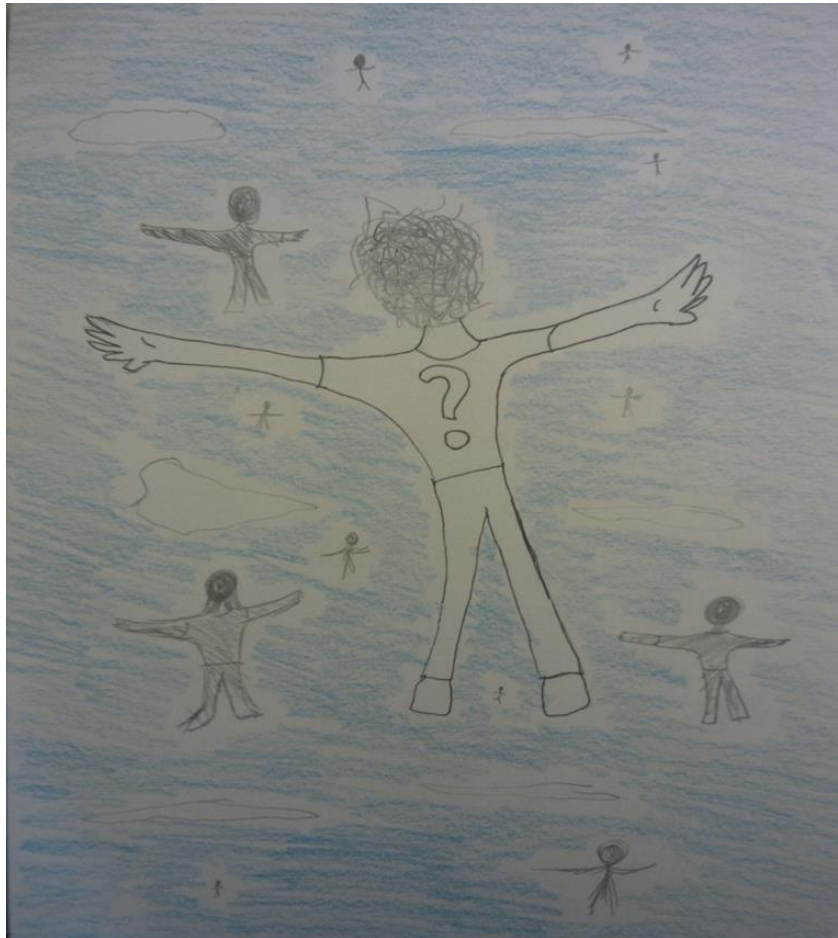


Figura 22. – Ilustração do autorretrato “Eu”.

Inesperadamente, o texto brinca com as palavras “alguém” e “ninguém”, jogando com as possibilidades de sentido, com a sonoridade dos termos, afirmando certa desordem própria do *nonsense* carrolliano, de modo a construir uma alternativa nova para responder a grande questão “Quem sou eu?”. Se, como as alunas anteriormente afirmaram, a vida é melhor vivida sem roteiros pré-estabelecidos, o autorretrato “Eu” atualiza criativamente as referências metafóricas das aventuras de Alice, ao afirmar e estabelecer uma nova lógica para a compreensão de nossa experiência existencial: “Mas o importante não é dar as respostas, e sim voar nas perguntas...”. O autorretrato em questão, a nosso ver, manifesta de forma explícita uma apropriação capaz de desvelar, recuperando a proposição de Paul Ricoeur, novos modos de ser e estar no mundo criados pela obra literária lida, a partir da interpretação concretizada como um movimento de “tomar o caminho de pensamento aberto pelo texto, pôr-se em marcha para o *orient*e do texto” (RICOEUR, 1989, p. 159 – itálico do autor), estando o sentido do texto à sua frente e sendo sempre uma possibilidade a ser desvendada, tal qual a vida é entendida no texto-leitura do aluno.

Alargados em sua capacidade de autoprojeção, por receber do texto um novo modo de olhar para o mundo e para si mesmos, um conjunto de leitores envolveram-se na linguagem *nonsense* e nos dilemas de Alice a ponto de reconhecerem a coexistência de características dissonantes de si mesmos afirmando-as como decorrentes da presença de vários “eus”. Por um lado, tais personalidades seriam inerentes ao jogo perspectivístico entre suas próprias expectativas sobre si e as expectativas dos outros, como a aluna a seguir anuncia com muito bom humor:

Dizem que sou louca, demente, que não “bato” muito bem. Acho que não posso discordar disso, a não ser que você considere normal alguém sair por aí dançando ridiculamente e berrando “alzafafas” para todo mundo sem nem ter ideia do que isso possa significar.

Eu tenho três “eus”. A eu que acho que sou, a eu que dizem que sou e a eu que queria ser. Mas se eu parar para pensar, as três fazem parte de mim. E isso é o que me faz ser eu. (grifo nosso)

Por outro lado, haveria também o reconhecimento da pluralidade da personalidade humana e a indicação da presença de identidades, atestando maturidade diante da descoberta de nossa condição híbrida enquanto seres humanos. É o que outra aluna parece trazer-nos à tona em seus questionamentos:

Aqui estou eu, sentada mais uma vez nessa sala de aula, tentando fazer um autorretrato, pode ser que não saia nada de bom, eu não sei o que falar sobre mim, para uma resposta sempre tem uma pergunta antes, quem é N? Quem sou eu? [...]

São tantas coisas que me formam, mas que não chegam a uma “N”, mas sim a várias “Ns”, e tem algumas que eu ainda não conheço, por isso não dá para falar quem sou eu. (grifo nosso)

Nesse cenário de interpretações, a partir do ingresso no jogo tensional próprio da obra literária em estudo, dois leitores colocaram-se no lugar de espectadores de si mesmos e construíram uma ficção narrativa em que um “eu” se vê e busca compreender o que observa, ora reconhecendo-se, ora estranhando-se, ora descobrindo-se como outro:

Levantei-me da cama, lavei meu rosto, me olhei no espelho e, ao me deparar com aquela imagem, não conseguia mais identificar quem era aquela menina, não era mais eu, e sim outra pessoa.

Ao meu primeiro olhar, pensei que estava ficando louca, mas ela me parecia muito familiar. Era uma menina tímida e insegura, mas ao mesmo tempo

amiga, divertida e louquinha, tudo isso dava para ver em seu olhar, não precisei conhecê-la, parecia que eu já a conhecia há muito tempo atrás. Logo depois, ela desapareceu e eu nunca mais a encontrei. Com isso pude refletir sobre quem eu era realmente [...]. (grifo nosso)

Dessa maneira, a imaginação criadora de parte dos leitores travou um diálogo complexo com as experiências de Alice, iniciando um criativo jogo interdiscursivo com a obra de Lewis Carroll. Avançando o exercício fictício estabelecido pela aluna no texto anterior e a sua experiência epifânica diante do espelho, o aluno a seguir coloca-se em jogo em seu autorretrato, a partir de um lúdico exercício de “outrar-se” para melhor compreender-se, vejamos como isso acontece:

A Metamorfose Ambulante

E ele estava lá, sentado em um banco sozinho, vestindo sua jaqueta e calça jeans, usando seus fones de ouvido, ouvindo *speed metal*. Alguma coisa estava errada com ele, pois estar sentado em um banco sozinho sem fazer nada não era nem um pouco a sua cara. Não que eu tenha problema com isso, mas o B que conheço está sempre animado, conversando ou até irritando alguém. Eu o conheço mais do que ninguém e eu sei que o que ele mais gosta é de Pokémon, que a sua bebida favorita é café gelado e que, na escola, ele gosta de conversar com as pessoas e jogar pingue-pongue ou pebolim com seus amigos no recreio. Mas não naquele dia, naquele dia ele estava diferente. Eu podia observar as pessoas indo até ele e perguntavam sempre a mesma coisa:

- Por que você está triste?
- Não estou triste, por quê? – respondia.
- Porque não é de costume você estar aí sozinho sem falar com ninguém...
- Não aconteceu nada, eu juro.
- Então tá. Se acontecer algo, é só falar, ok?
- Ok.

E assim se repetia todo tempo. Eu sabia que algo estava diferente, mas não o que era. As pessoas achavam que era tristeza. Realmente, ele parecia melancólico, mas eu percebi que ele não estava triste, diferente sim, mas não triste.

Pensei muito sobre isso, queria saber o que acontecera, pensei muito, até que depois de uma semana inteira eu percebi o que aconteceu: nada, eu percebi que na verdade, ele está mudando, não porque acontecera algo, mas sim porque ele tem somente 15 anos, ele está passando pela puberdade, não estava triste.

A verdade é que as pessoas se acostumam umas com as outras e quando alguém fica diferente, elas se preocupam, mas não deviam porque ninguém é sempre o mesmo. Todos os dias as pessoas mudam, podendo ser uma mudança minúscula ou uma mudança brusca.

Mas, hoje, ele não estava mais sentado lá no banco, tudo parecia ter voltado ao “normal”, ele parecia o mesmo B de antes e alguma coisa estava errada, muito. E isso me deixou confuso, pois como alguém muda bruscamente e depois volta a ser o que era antes? Será que alguém pode mudar a mudança e essa nova mudança ser o que ele já foi antes?

Isso eu não posso responder, mas uma coisa eu posso: as pessoas são estranhas, muito estranhas, eu acho.

Por isso eu estava lá, sozinho, ouvindo *speed metal*, eu não estava triste, eu só estava confuso, com todas essas mudanças.

Como que eu posso conviver com as pessoas se eu fico mudando toda hora? Isso eu também não sei. Eu me pergunto se um dia alguém chegar para mim e perguntar “Quem é você?”, eu não vou saber responder, porque eu não sei o que ou até mesmo quem eu sou.

Bom, fisicamente, eu sou B, nascido em [...] São Paulo Capital, às 5:48 da manhã, com o RG número [...], com o tipo sanguíneo O positivo (doador universal), mas, psicologicamente, eu não sei quem eu sou. Mas com isso eu não preciso me preocupar ainda, pois eu sou muito jovem, o que eu preciso fazer por enquanto é curtir a vida antes que seja tarde demais. (grifo nosso)

Para o desenvolvimento de seu autorretrato, o estudante produziu uma narrativa envolvendo-nos na busca por compreender a cena inicialmente apresentada: “E ele estava lá, sentado em um banco sozinho, vestindo sua jaqueta e calça jeans, usando seus fones de ouvido, ouvindo *speed metal*” (grifo nosso). A situação desperta a curiosidade do próprio narrador, o qual passa a investigar-se e descrever-se indicando as características que melhor lhe definem e que não condizem com a postura introspectiva do momento, a oposição entre a terceira e a primeira pessoa do discurso marca essa autoanálise: “Não que eu tenha problema com isso, mas o B que conheço está sempre animado, conversando ou até irritando alguém” (grifo nosso).

O estranhamento experimentado ao ver-se com um comportamento diferente é reafirmado e ampliado com a inserção dos questionamentos e preocupações dos colegas. O conjunto de vozes, do narrador e das pessoas que lhe são caras, indicam uma visão fragmentada da personagem principal e provocam profundas reflexões durante uma longa semana sobre o momento vivido: “Pensei muito sobre isso, queria saber o que acontecera, pensei muito”. Por fim, embora não seja capaz de responder o grande enigma “Quem é você?”, compreende-se como um adolescente imerso em questões existenciais e nas mudanças inevitáveis da vida. O reencontro consigo mesmo é marcado simbolicamente pelo retorno à cena inicial antes incompreendida e pelo uso pronominal da primeira pessoa do discurso: “Por isso eu estava lá, sozinho, ouvindo *speed metal*, eu não estava triste, eu só estava confuso, com todas essas mudanças”.

Parece-nos que uma densa e reveladora experiência hermenêutica é desenhada no movimento circular da narrativa, desde a escolha do título “A Metamorfose Ambulante” em diálogo intertextual com a famosa canção do músico brasileiro Raul Seixas, passando pela intrigante cena de abertura, avançando pelo afastamento de si para melhor encontrar-se, até a

reiteração da cena inicial com um novo olhar e uma nova compreensão sobre o que vivia em seu mundo interior. O percurso e deslocamento do aluno a fim de completar a sua busca identitária deixa transparecer como o encontro com o texto literário potencializou sua visão sobre o mundo e sobre si mesmo, revelando uma experiência de leitura autêntica e transformadora.

É importante destacar ainda que um número considerável de autorretratos foi marcado pela presença de indagações a respeito da função referencial da linguagem e da capacidade desta em representar plenamente o real, dado que podemos relacionar à imersão dos leitores no jogo da linguagem *nonsense* da obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Diferentemente das ponderações observadas anteriormente sobre a dificuldade de escrever um autorretrato frente a metamorfoses vividas, alguns leitores implicados na representação de si mesmos acentuaram a arbitrariedade da língua e sua insuficiência enquanto representação de nossa experiência existencial. Diante da superficialidade de uma descrição literal da existência, o texto seguinte lança como alternativas o reconhecimento de nossa condição enquanto seres de linguagem e a escolha da função poética ou metafórica em nossa autorrepresentação, a fim de atingir o âmago do real e de nosso ser-no-mundo, o qual é sempre uma possibilidade aberta, plurissignificativa e em construção:

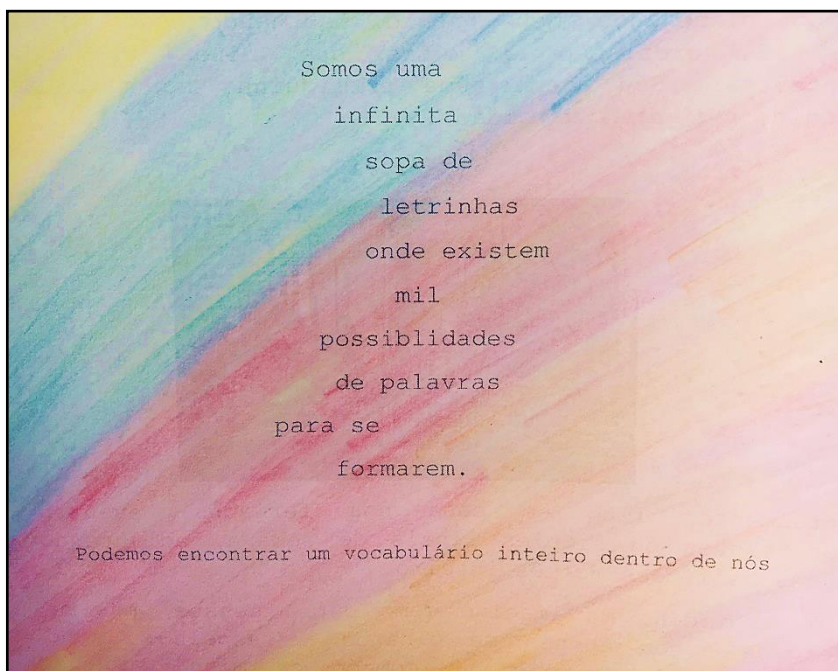


Figura 23.

Essa proposta reflexiva e lúdica sobre a reconstrução do mundo humano por meio de palavras ganha profundos contornos no autorretrato transcrito integralmente a seguir. Com extrema sensibilidade e poeticidade, o texto condensa o conjunto de nossos encontros e leituras realizadas em aula, revelando um mundo novo decorrente de um diálogo entre horizontes, fundidos na experiência leitora da aluna a partir do campo de interações estabelecido pela mediação literária que propusemos da obra de Lewis Carroll:

Eu sei quem eu sou. Bem lá no fundo, no interior do meu eu, na escuridão úmida e sufocante da minha mente, eu sei exatamente quem sou, todos nós sabemos. Entretanto, não é algo físico, é algo que simplesmente sentimos e é aí que está a dificuldade que temos em nos definir, pois temos que colocar algo abstrato, que flutua dentro de nós, para algo sólido, para as palavras, que nem sempre conseguem dar conta do recado. Então, eu prometo que darei o meu melhor.

Eu sou uma garota com cabelos cor de areia molhada, olhos verdes, longos braços e de sorriso fácil. Acho que é assim que a maioria das pessoas me vê, e não tenho nenhum problema com isso, pois essa também sou eu, porém é apenas uma parte de mim.

Dentro da minha mente é como se houvesse um gigantesco complexo de cavernas, um labirinto de dezenas, centenas de caminhos possíveis e que cada um tem que encontrar o seu próprio, inclusive eu. Lá é uma escuridão intensa, um breu inimaginável, um silêncio torturante e, mesmo que você grite ao limite dos seus pulmões, quando o eco ressoa pelos corredores e se estingue, tudo parece mais quieto e solitário. Essa é uma parte minha que age como uma barreira contra olhares indesejados, deixando tudo muito bem guardado e que só mostra o necessário, pois a verdadeira chave é concedida a poucos.

No centro é onde fica o que alguns chamariam de alma, um termo que eu aprecio, pois é algo tanto sólido como abstrato, ou seja, é lá que estão os meus sentimentos, memórias, pensamentos. Eu sou tudo isso; sou aquela garotinha tímida, solitária, que confunde palavras e cora com um simples olhar; sou audaciosa, que não teme desafios, que é competitiva ao máximo e se orgulha das suas vitórias; sou preguiçosa, bagunceira e poderia passar o dia inteiro deitada na cama de pijama, olhando para o teto; sou a menina que vai à livraria e se perde nos corredores, maravilhada com a quantidade de imaginação e criatividade à sua volta. Eu sou todas elas e muitas mais.

Eu, por incrível que pareça, também me defino pelas minhas memórias. Lembro do cheiro das rosas que minha tia comprou para minha mãe, no dia em que meu irmão nasceu, e como fiquei triste quando elas foram tiradas das minhas mãos e não pude sentir seu aroma gentil, que divergia da chuva que caía lá fora. Eu me lembro quando me sentei no meu futuro quarto e peguei nas mãos a poeira da obra. Lembro do último dia em que escalei a árvore da minha antiga escola e fui no galho mais alto e me dei conta de que sentiria falta do vento nos meus cabelos. Recordo-me do 1º dia no São Domingos, da chuva batendo na janela do carro e escorrendo como lágrimas no meu rosto. Lembro-me quando minha avó morreu e como senti que uma parte de mim também tivesse me deixado. Me lembro quando rolei no mar pela primeira vez e foi como se eu me observasse de cima, caindo, caindo, cada vez mais fundo no oceano e depois acordasse sentada na areia zonha, me perguntando se tudo aquilo realmente havia acontecido.

Há tanta informação girando, batendo, gritando dentro de mim, que às vezes eu me sinto como se estivesse me afogando nas águas da minha própria alma e tudo parece distante, sem significado, simplesmente vazio. E essa também sou eu.

Eu sou a T, porque o meu nome também sou eu. Às vezes, ele parece não se encaixar, esquisito, fora de sintonia. Isso acontece porque a T tem mais significado para os outros que para mim mesma.

Eu sou tudo, eu sou nada. Sou o Sol e sou a Lua. Sou o ar e sou a terra. E, mesmo assim, sou só uma. Como eu disse no começo, todos sabemos quem somos dentro de nós, mas a questão é como colocar isso para fora de uma maneira que realmente se aproxime da nossa verdadeira essência. (grifo nosso)

Na busca por expressar a essência de seu ser que, desde sua perspectiva, corresponde a “algo que simplesmente sentimos”, a jovem convida o leitor de seu texto a também sentir a significação de sua existência pelo sabor das palavras. Para tanto, elabora novas associações e analogias, suspendendo em grande parte de seu texto a função referencial direta e descritiva da linguagem em favor de uma função referencial não ostensiva e metafórica do discurso, própria linguagem literária.

Assim, passemos brevemente por suas características físicas a partir da superfície e do olhar de quem conhece a garota, até mergulharmos no labiríntico “complexo de cavernas” de sua mente. Como a personagem Alice em queda livre pela toca do Coelho, viajamos no “silêncio torturante” e “na escuridão úmida e sufocante” de centenas de caminhos possíveis e experimentamos as sensações da solidão essencial de seu ser, cuja “verdadeira chave” da porta de entrada “é concedida a poucos”. Após a queda, chegamos ao centro de sua existência: a alma. Líquida e movente, composta de sentimentos, memórias e pensamentos, sua alma confia desejos, contradições, múltiplos conhecidos e desconhecidos “eus”. Até que nos deparamos com um longo parágrafo de memórias, pelas quais o leitor pode navegar e experimentar sensações e descobertas únicas da infância, como o nascimento do irmão, a reforma do quarto novo, o primeiro dia de aula, a morte da avó e a consequente perda de um pedaço de si mesma, a entrega e abertura aos mistérios do mar e de seus sonhos mais íntimos. Para a narradora, a intensidade do ritmo vibrante de informações em seu interior, muitas vezes, impede a autocompreensão e a construção de algum sentido para si mesma. Tal vazio também a significa e exprime sua situação no ser, introduzindo-a no estado nascente da linguagem e estimulando-a a representar-se poeticamente.

Os meandros do autorretrato analisado, tendo em vista a amplitude de nossa investigação acerca da formação do leitor literário, permitem-nos afirmar que a leitura da

literatura vivenciada enquanto experiência singular e autêntica foi trazida à linguagem. Uma experiência leitora potencialmente (trans)formadora, plasmada em um poético texto que desvela camadas imperscrutáveis de nosso ser-no-mundo, tocando em nossa solidão mais fundamental. A nosso ver, o texto da aluna é um convite à compreensão do que somos, conduzindo-nos também a uma autocompreensão.

Na esteira das inovações semânticas engendradas pelo texto anterior, o autorretrato a seguir correspondeu a um desafio à nossa investigação e a um prelúdio para a elaboração de novas propostas de produção escrita. Vejamos, então, como este outro aluno respondeu à questão “Quem é você?”:

Autorretrato que foi a gota d’água

O rio corre. O sol esquenta. O vapor sobe. A nuvem condensa. O céu chora.

Já lhe passou à cabeça que você é insignificante? Nós somos insignificantes neste vasto mundo, é inevitável.

Mas agora pense na chuva, mais especificamente nas insignificantes gotas de chuva. Qual seria sua trajetória? Qual seria sua história?

O vapor se transforma em água que cai de uma altura de 10 mil pés até se estraçalhar no chão.

Talvez seja assim, para aqueles que já se acostumaram com o mundo, mas eu fico maravilhado com o simples movimento de queda daquela gotícula de água. Me imagino lá de cima nascendo, o sol escaldante bate em minha cabeça, mas estou com frio. Sou reconfortado pelo leve e carinhoso abraço das nuvens. Não consigo ver nada, apenas a brancura esfumaçada que me cerca. Levemente, tudo começa a escurecer até chegar a um ponto de um cinza mais voltado para o preto. Solto-me dos braços calorosos que me acolhiam. A vista é bonita, mas tenebrosa. O vento bate forte, me sacode de um lado para outro. Raios caem iluminando o céu, dando a falsa esperança de luz, mas logo após vem a escuridão total seguida do barulho do trovão. Tudo está acontecendo muito rápido. Vejo a cidade de cima. É lindo ver prédios se erguendo a 100 metros de altura perfurando o céu robustamente. Carros correndo do tempo. Formigas andando, quase correndo com medo de se molharem, com medo de serem livres. Com suas vidas cotidianas eles não têm tempo de olhar para cima e perceber a trajetória das gotas que escorregam em seus guarda-chuvas. Tudo começa a ficar maior. Os prédios, que antes eu via de cima, agora passam ao meu lado, janela por janela é possível ver a vida das pessoas. Os pontos pretos vão tornando-se maiores até criarem formas. Grandes guarda-chuvas cobrem inteiramente o chão. A força que me puxa para o centro da terra me estoura no sólido asfalto. Mas não é o fim, porque sempre depois da tempestade, vem o arco-íris. (grifo nosso)

A tensão referencial instaurada pelo título do texto encaminha-nos, de antemão, a uma composição metafórica, singular e inovadora. A definição ambígua de um autorretrato como uma “gota d’água” literalmente ou, no sentido figurado, uma situação limite da vida de alguém

não é solucionada ao longo do texto. Pelo contrário, o conflito das duas interpretações é potencializado pela proposição “Nós somos insignificantes neste vasto mundo, é inevitável”. Até que o narrador surpreende-nos ao ressaltar o fato de que a referida insignificância de nossa existência, que pode ser comparada a uma reles gota de chuva, dá-se pela insensibilidade daqueles que “já se acostumaram com o mundo”, o que não é o seu caso. Somos, então, convidados a acompanhar seu olhar “maravilhado com o simples movimento daquela gotícula de água” imaginando-se uma gota de chuva em sua trajetória e história únicas, desde o nascimento até seu esfacelamento no “sólido asfalto”. No percurso da queda, experimentamos sensações de acolhimento e esperança, mas também de medo diante da insensibilidade humana, pois “com suas vidas cotidianas” os homens “não têm tempo de olhar para cima e perceber a trajetória das gotas que escorregam em seus guarda-chuvas”. A perspectiva da gotícula é representada cinematograficamente e a velocidade intensifica-se, de modo que “tudo começa a ficar maior” na descida. Cada vez mais perto do solo, o mistério da vida das pessoas pode ser visto pelas frestas e janelas dos prédios. O estouro e fim da trajetória, em meio à tempestade, é ressignificado sempre com a esperança simbolizada pelas cores vivas do arco-íris.

Na interface do “Autorretrato que foi a gota d’água”, podemos identificar as aventuras de Alice e as discussões e reflexões sobre a experiência do indivíduo moderno reelaboradas criativamente em uma nova composição, trazendo à linguagem via imaginação produtora o questionamento sobre a condição humana, revelada em um plano mais essencial e ontológico. Em meio ao jogo metafórico literário e ao decorrente mergulho nos enigmas de si mesmo, o texto é revelador de um conhecimento mais profundo do ser, desvelando a tessitura do círculo de interpretar e ser interpretado.

Nessa ordem de ideias e a partir dos autorretratos aqui apresentados, podemos dizer com Antonio Candido, em consonância com os estudos de Ricoeur, que:

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude de sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação. (CANDIDO, 1974, p. 48)

Assim sendo, no decorrer de nossa pesquisa, o acaso e o estranho poder do imprevisto, próprios da literatura e da vida como tantas vezes debatemos à luz da jornada de Alice, estiveram presentes. Estando nosso estudo comprometido em pensar a experiência educativa como experiência hermenêutica, abrimo-nos a situações imprevisíveis de aprendizagem que a lógica do acontecimento discursivo específico do fenômeno da leitura literária poderia propiciar. À vista disso, a escrita de autorretratos foi ganhando progressivamente novas configurações, suscitando a constante reorientação de nossas estratégias de mediação de leitura e ampliação dos horizontes da investigação aqui exposta. Novas possibilidades e propostas de produção de textos foram pensadas, de modo a potencializar a ousadia e imaginação criadora dos jovens leitores/escritores. Como era esperado, de acordo com a perspectiva de leitura da literatura intrínseca ao nosso estudo, a cada ano novos diálogos foram travados com a obra de Lewis Carroll e inéditas atividades concretizaram-se, conforme apresentaremos nos tópicos subsequentes.

4.2. Classificados Poéticos

No início do ano de 2016, o Colégio São Domingos recebeu um convite de parceria museu/escola por parte do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP)³⁶. A proposta consistia na produção de audioguias por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental para a exposição *Histórias da Infância*³⁷ (abril – julho/2016), que reuniu múltiplas e diversas representações da infância no universo artístico. A escola aceitou o desafio e as professoras do 4º ano, juntamente com os professores que compõem o Núcleo de Artes do colégio, encabeçaram a tarefa. Um longo trabalho foi realizado com as crianças e as atividades foram tão intensas e inspiradoras que o projeto estendeu-se para toda a escola e culminou na reconfiguração de um evento, já antigo no colégio, denominado LER (Leituras Emoções Raras), o qual acabou por ocupar o vão livre do MASP e abrir a exposição no sábado dia 16 de abril de 2016.

Dentro desse contexto, nas aulas de Língua Portuguesa das turmas de 9º ano, colocamos o desafio de relacionar o trabalho de mediação de leitura da obra de Lewis Carroll realizado

³⁶ Além do Colégio São Domingos, participou do projeto a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima também localizada na cidade de São Paulo.

³⁷ Maiores informações podem ser encontradas em <https://masp.org.br/exposicoes/historias-da-infancia>

no 1º bimestre e o projeto que colocaria a escola como um todo em diálogo e criação. Para tanto, empenhamo-nos em rever o plano inicial de leituras e atividades, reler os diálogos que estavam sendo travados em sala com os alunos, retomar leituras e nosso repertório pessoal de trabalho, a fim de criar estratégias de mediação de leitura e possibilidades de escrita de textos até então não planejadas e imaginadas.

Por esse viés, sem perder de vista o projeto específico do 9º ano de refletir sobre os diferentes aspectos da modernidade e a condição do indivíduo moderno, foi lançada a proposta de produção de poemas como leituras da infância e de possíveis olhares para a história do MASP enquanto espaço referencial da cidade de São Paulo. Partindo da mediação literária de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e da escrita de autorretratos, atividades estas que estavam em fase de finalização, passamos à leitura coletiva de algumas representações artísticas de diferentes épocas da exposição *Histórias da Infância*, bem como de alguns poemas do livro *Classificados Poéticos* (2004), de Roseana Murray. Assim, elaboramos uma sequência de aulas em que, ao final, os alunos produziram poemas em forma de anúncios classificados. No dia da ocupação lúdica do vão livre do MASP, utilizando seus próprios corpos como suportes, os jovens poetas brincaram vestindo-se de “homens-sanduíches” portadores de seus classificados poéticos, também distribuídos em panfletos aos transeuntes na Avenida Paulista diante do museu.

Na primeira parte do trabalho, aproximamo-nos do gênero discursivo classificado, com o intuito de observar o tema, a estrutura composicional e o estilo próprios desse texto em contraste com os poemas de Roseana Murray³⁸:

³⁸ A atividade encontra-se integralmente em *Anexo A*.

PRODUÇÃO DE TEXTO – CLASSIFICADOS POÉTICOS

HISTÓRIAS DA INFÂNCIA - MASP

Comumente, nos deparamos com **anúncios** de diversas naturezas: venda, troca, aluguel de imóveis, veículos, dentre outros. Há oferta de vagas relacionadas a empregos, além de profissionais que se dispõem a oferecer sua mão de obra de acordo com a sua formação e experiência.

Estamos diante de um gênero textual bastante propagado pelos veículos de comunicação, tais como jornais impressos, revistas e até por meio eletrônico.

Como a finalidade discursiva do **anúncio classificado** pauta-se por divulgar algo, esse gênero possui uma característica que lhe é intrínseca, a **persuasão**. Observe o anúncio ao lado:

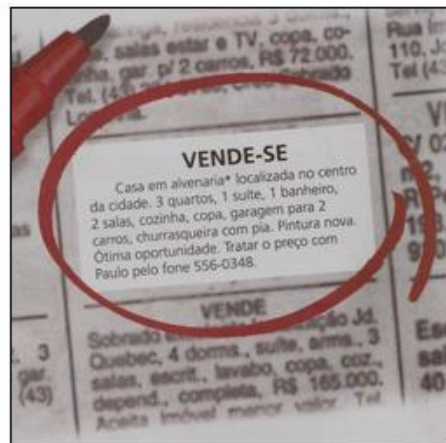


Figura 24.

A autora Rosana Murray também escreveu alguns classificados, mas de um modo diferente:

CLASSIFICADOS POÉTICOS

*Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
Tem jardineiras na janela
onde convém plantar margaridas.
Tem quartos de todas as cores
que aumentam ou diminuem
de acordo com seu tamanho
e na garagem há vagas
para todos os seus sonhos.*

Rosana Murray. *Classificados poéticos*, pág.34. BH: Miguilim, 1990.

Figura 25.

A atividade continha questões que exploravam as diferenças entre os dois anúncios de venda de uma casa, destacando os elementos e características próprias da linguagem literária presentes no poema de Roseana Murray. Os alunos observaram que, embora ambos fossem anúncios classificados no que diz respeito à forma e ao objetivo de vender uma casa, o segundo texto apresentava relações e associações não convencionais na descrição do imóvel, de modo a

criar a imagem de uma casa que não pode ser identificada no mundo real ou objetivo, mas apenas no campo da imaginação. Muitos alunos, aliás, estabeleceram paralelos entre esse espaço dos possíveis em que se localiza a tal “casa encantada” e nossas reflexões sobre o País das Maravilhas. Vimos, então, como o texto poético apresenta uma elaboração estética, isto é, uma forma capaz de acessar a percepção do leitor de uma maneira singular e estabelecer inusitadas possibilidades de sentido. Extrapolando o sentido literal do enunciado do poema, buscamos em aula a abertura e a potência de significados metafóricos que a referida casa poderia alcançar como um espaço encantado, onde o tamanho e os sonhos do comprador encontram sempre sua justa medida.

Ademais, o arranjo dos versos de Roseana Murray inseriu-nos na linguagem poética e no ambiente mágico presente em histórias antigas consagradas como clássicos da Literatura Infantil. O encantamento, a floresta, os amplos salões e banquetes, duendes e anões reportaram-nos ao mundo dos contos de fada e dos contos maravilhosos, um mundo das metamorfoses resultante da fusão entre a realidade e a imaginação (COELHO, 2000, p. 95). Com o intuito também de resgatar em aula as leituras da infância, a professora abriu espaço para que os alunos contassem as histórias que mais os encantavam quando crianças. Após rememorarem enredos inesquecíveis, outros poemas da obra *Classificados Poéticos* (2004) foram lidos e interpretados em aula.

Em um segundo momento, as aulas destinaram-se à apresentação de algumas telas e fotografias que comporiam a exposição *Histórias da Infância* no MASP, bem como à escuta dos audioguias³⁹ produzidos pelos alunos do 4º ano da escola. Dentre a grande variedade de obras que seriam futuramente vistas pelos alunos no dia da abertura da exposição, selecionamos para o trabalho as seguintes imagens:

³⁹ Os audioguias estão disponíveis em <https://soundcloud.com/maspmuseu/sets/historias-da-infancia>

6. A seguir, algumas telas e fotografias que fazem parte da exposição *Histórias da Infância* do MASP:



"Rosa e azul". Pierre-Auguste Renoir, 1881.



Sem título. Bárbara Wagner, 2005.

Figura 26.



"Criança morta". Candido Portinari, 1944.



"O escolar". Vincent van Gogh, 1888.

Figura 27.



Figura 28.

Tendo como ponto de partida o trabalho realizado ao longo do 1º bimestre, além dos repertórios pessoais e culturais dos alunos, priorizamos em sala exercícios de “olhares” como leituras possíveis das telas e fotografias apresentadas, ou seja, abrimos a oportunidade de mergulhos mais livres e estimulamos os jovens leitores a imaginar narrativas que as imagens das crianças retratadas poderiam nos contar, bem como os horizontes de infância que as cenas nos revelariam. Nesse contexto e em diálogo com a proposta da exposição, discutimos a infância ou infâncias como produto de uma trama histórica, cultural e social (FREITAS, 2006 / FREITAS; KULMANN JR., 2002) e, sobretudo, desafiamos os jovens a pensar a infância naquilo que ela nos instiga, nos perturba, nos marca, nos cativa e nos escapa.

Em meio aos detalhes de cada cena atentamente observada e imersos nas vozes dos audioguias das crianças do 4º ano contendo conjecturas e interpretações próprias do universo infantil, os adolescentes aproximaram-se de possíveis sensações e sentimentos das meninas e meninos retratados. De maneira espontânea, os alunos passaram a relatar as próprias histórias da infância, trazendo às reflexões coletivas inúmeras situações de quando eram crianças, memórias de um tempo não muito distante para eles, as quais recebiam novos contornos e significados desde o ponto de vista adolescente experienciado naquele momento. Foi nesse cenário fluido de leituras e memórias que iniciamos a escrita de classificados poéticos:

7. Agora é a sua vez de brincar e produzir um classificado poético para nossa experiência na exposição *Histórias da Infância* do MASP. Inspire-se nas obras apresentadas, você pode começar com:

“Por favor, reservem dois lugares
num disco voador...”

“Quero asas de borboleta azul
para que eu encontre...”

“Troca-se a mentira
por...”

“Coração apaixonado oferece...”

“Procura-se vivo ou morto...”

“Procura-se um lugar do planeta que...”

“Perdi maleta cheia de...”

Figura 29.

Após descobrirem e vivenciarem novas situações no plano imaginário por intermédio das leituras propostas por nossa mediação, a “brincadeira” assim estabelecida despertou e ampliou consideravelmente os olhares dos alunos sobre a infância de maneira geral, sobre o mundo circundante, sobre a própria infância e, por conseguinte, sobre si mesmos. Partindo das referências reveladas pelas obras lidas em denso e profundo diálogo com suas memórias infantis e com o horizonte existencial adolescente, a escrita de anúncios poéticos potencializou a ressignificação de suas experiências pessoais atualizadas em versos, os quais evidenciam a leitura literária como apropriação, na perspectiva que orienta nossa investigação. Deixando transparecer um aprendizado de sensibilidade e invenção, é possível observar até que ponto a leitura atravessou as vidas dos jovens enquanto seres de linguagem, resultando em um acontecimento discursivo (trans)formador.

Consideremos, inicialmente, este classificado escrito por duas alunas:

Vende-se casa na árvore
Com escada que acaba em risada
Escorregador que acaba em amor

Uma varanda com cheiro de lavanda
Janela com cheiro de canela

Um telhado meio de lado
Uma porta meio torta

Campainha que atende a vizinha
Um mastro que acaba nos astros

Um chão coberto de imaginação.
(grifo nosso)

É interessante notar a escolha por anunciar, assim como Roseana Murray, uma casa. Entretanto não reconhecemos uma casa encantada, mas uma “casa na árvore”, cuja descrição nos convida a imaginarmos um espaço que pode ser entendido como uma representação da própria infância em suas dimensões essenciais. As características apresentadas em cada verso não deixam de ser passíveis em nosso mundo real e, de maneira ambígua, estabelecem conexões não convencionais para um anúncio, sugerindo uma vida lúdica e prazerosa em um local em que prevalecem sentimentos e sensações autênticas para quem adquiri-lo. A sustentação da casa da infância das jovens leitoras não corresponde à exatidão arquitetônica e calculável pela lógica cartesiana, uma vez que o “telhado meio de lado” juntamente com a “porta meio torta” encontram como alicerce e sustentação um conhecimento mais sensível e intuitivo, constituído por “um chão coberto de imaginação”.

É justamente esse solo de sustentação da vida que o anúncio seguinte incansavelmente procura:

Procuo um jeito
que pode não ser perfeito.
De volta à época
onde podia voar,
sem nem tocar o ar,
que podia cair
sem nem sentir.

Procuo um jeito,
com certeza imperfeito.
De volta à época
onde eu corria, sorria...
E respondia às perguntas sem nem me importar
com o que as pessoas iriam achar.

Procuo um jeito
definitivamente imperfeito.
Para voltar à infância
onde nada tinha importância.
(grifo nosso)

O poema redescobre e desenha gradativamente um espaço temporal nomeado como infância pela aluna que o escreveu. Ao longo das estrofes, choca-se com o peso das responsabilidades da vida adulta uma época distante em que prevalecia agir, sentir e experimentar o que se desejava sem medir ou mesmo ter consciência das consequências. A infância é procurada através de cada verso como um espaço/tempo da liberdade, como um País das Maravilhas que nos invoca a plenamente *ser* e abandonar a lógica e as regras do mundo adulto. Compondo-se como um espaço de experiências mais espontâneas, onde se “importar com o que as pessoas iriam achar” não é fundamental, essa época emerge pelos vãos da memória e evidencia a impossibilidade de voltar, pois crescer é inevitável, talvez por isso o jeito procurado para retornar à infância seja “definitivamente imperfeito”, de acordo com o ponto de vista da aluna.

Essa intensa busca encontra ressonância e, a nosso ver, certa saída ou resposta nos breves versos seguintes:

Procura-se viva minha infância
Para eu guardar de recompensa
Uma rodada de histórias
Em volta da fogueira
[...]
(grifo nosso)

Ainda que crescer seja um fato inexorável, seria o ambiente imaginativo e criativo de inesgotáveis “rodadas de histórias” o que ainda alimenta e faz com que sobreviva esse espaço/tempo tão procurado.

Nesse sentido, o próximo classificado ludicamente vende um verdadeiro portal capaz de nos transportar para o mundo dos possíveis da infância sempre que assim desejarmos:

Vende-se folha de papel
que nunca está vazia,
que nunca está cheia.

Em vez de desenhos ou textos,
ela tem brincadeiras, magia e imaginação,
onde o que não falta é fantasia e diversão.

Há uma passagem mágica,
que nos leva para um mundo
bom e sem escuridão.
(grifo nosso)

Permitindo-nos trilhar o caminho para um mundo de “fantasia e diversão”, a folha de papel vendida pelo aluno contém uma lacuna essencial, já que “nunca está vazia” e “nunca está cheia”, isto é, há sempre uma fresta necessária para que seja possível acessar a “passagem mágica” e alcançar o mundo da infância, que permanece sempre vivo.

Tal fresta é ressaltada pelo classificado transcrito a seguir e pode ser entendida como ter “mente aberta” ou ter uma abertura à imaginação criadora, requisito fundamental para aquele que espera e deseja reencontrar sua infância perdida:

Devolvo sua infância de volta em sete dias
Sonhos, desejos e esperanças perdidas...

Observação 1: pague depois de concretizar o seu desejo.

Como material uso: varinha mágica do Harry Potter, chapéu mágico do Mickey e o Elemento X.

Observação 2: Funciona apenas com pessoas de mente aberta e que ainda lembram-se da época em que a maior preocupação era qual seria o próximo desenho. (grifo nosso)

Dessa maneira, um conjunto de poemas apresenta a infância como uma época de experimentações espontâneas e um espaço/tempo da vida ungido pela imaginação. Em muitos dos anúncios, esse País das Maravilhas ou essa “casa da infância” que guardamos na memória e a ela recorreremos quando nos sentimos estranhos no mundo, é o nosso refúgio de sonho e liberdade e o que nos aproxima de nossa realidade existencial mais autêntica e, portanto, indizível e intraduzível.

Assim sendo, o reencontro com o que éramos e com o que somos é oferecido pelo “coração apaixonado” do próximo classificado, a partir do qual adentramos em cada cômodo dessa nossa antiga e ainda viva “casa”, descrita com extremo lirismo:

Coração apaixonado oferece
Um quarto com luz que aquece
Uma boneca alegre a cantar
Sempre que a menina saltitar

Coração apaixonado oferece
Uma cozinha que de noite brilha
Uma moça sentada na pia a sonhar

Coração apaixonado oferece
Uma sala cheia de histórias
Que o vovô contava para Glória

Coração apaixonado oferece
Carinho a quem nem sempre pede
Canções antes de dormir
Para ver a menina sorrir
Antes do mundo dos sonhos invadir
(grifo nosso)

Contudo, a infância foi também marcada por frustrações e dores em muitos versos que ressoam medos e tormentos das crianças. Vejamos como isso ocorre:

Procura-se vivo ou morto
um pequeno garoto,
com olhos transbordando.
Lágrimas de medo,
com o rosto escondido
por entre paredes brancas
que o prendem a si mesmo.
Não consegue mais correr.
Não consegue mais gritar.
Uma infância perdida.
Uma criança sem lar.
(grifo nosso)

Em diálogo intertextual com a fotografia “Ian” (1963), apresentada em aula, o aluno conseguiu representar com palavras um mundo infantil sombrio e solitário como o do pequeno garoto de castigo “no cantinho”, retratado por Gabriela Ferrari. Com criatividade e sensibilidade, nosso jovem pôde mergulhar na cena e estabelecer novas leituras do confinamento em que se encontra a criança na foto. Mesmo de costas para o espectador, imaginamos com os versos os sentimentos do menino e seus “olhos transbordando” de “lágrimas de medo” escondidos por entre paredes que simbolizam um dramático cárcere interior, o qual paralisa e encerra os movimentos e a voz de sua “infância perdida”.

Nessa perspectiva, alguns textos externalizam também experiências e frustrações, situações e emoções reelaboradas de forma ficcional e poética. A projeção e atualização de densos sentimentos experimentados na infância podem ser observadas, por exemplo, nos versos:

Por favor, senhor,
reserve dois lugares num disco voador.
Onde caiba minhas mágoas e minha dor e as leve à lua.
Já cansei de sofrer na rua,
onde minha mulher me abandonou,

assim que de mim se divorciou.
Até meu filho levou
e para mim nada deixou.
Apenas mágoas e a dor,
que quero levar a outro lugar.
Então, por favor, senhor,
reserve dois lugares nesse disco voador.
(grifo nosso)

Vale destacar ainda que encontramos nos classificados poéticos, tal como nos autorretratos anteriormente analisados, questionamentos existenciais e contradições específicas da fase vivida pelos alunos. Como o jovem a seguir que reconhece e, de certa forma, lamenta a passagem do tempo e as novas obrigações concernentes à idade adolescente:

Procura-se
Procura-se infância perdida
Aquela bem distante

Ia para o parque
Todos os dias
E não parava de correr
Um instante

Adorava esses tempos
Onde eu me divertia
Hoje lavo minha louça e deixo-a em cima da pia

Na manhã, café na cama
Hoje em dia
Uma única banana

A vida vai passando
Cada dia mais frequente
Agora que eu percebi já sou um adolescente
(grifo nosso)

Enquanto permanece no anúncio lido a perplexidade diante das evidências do crescimento e a nostalgia frente às lembranças de um passado repleto de parques e diversões, a aluna seguinte recorre à escrita de seus versos para buscar uma saída imaginária cheia de loucura e paixões para a solidão do “caminho desconhecido” e labiríntico em que se encontra na vida:

Quero asas de borboleta azul
para que eu encontre
árvores cheias de loucura
no meio do horizonte.

Procuro uma paixão sem pé ou cabeça
para que me leve
de planeta a planeta.

Em um grande labirinto,
pois ando sozinho
em um caminho
desconhecido.
(grifo nosso)

Caminhos cada vez mais arriscados são encontrados e experimentados no percurso do crescimento. É o que esclarece-nos o anúncio da compra de um coração novo, após compreender as diferenças entre os sentimentos de paixão e amor:

Coração traído

Compra-se um coração,
pois o meu já morreu.
De tanto sofrer, ele acabou
e faleceu.
A paixão é uma coisa que afeta o coração,
mas se não tiver amor
acaba virando traição.
(grifo nosso)

Vivenciar a transição da infância para um momento novo de transformações inevitáveis, crescer em meio a descobertas e frustrações e, paulatinamente, encontrar-se com o amadurecimento interior abriu uma fissura na percepção de muitos jovens leitores sobre a realidade circundante. Por esse viés de observação, alguns alunos apontam em seus anúncios as contrariedades e mazelas reconhecidas no mundo adulto ao qual passaram a ter acesso:

Por favor, reserve um lugar
Num disco voador
Que voe para bem longe daqui
E saia
Deste mundo completo de maldade
de fome
de ódio e de tristeza
Me leve para o lugar
que a criança enxerga

que brinca, que pensa, que fala
Para que ela me guie para a sua mente
tão inocente...
Porque eu já estou cansada de gente
tão, tão grande.
(grifo nosso)

A denúncia poetizada pelos versos acima, cuja única solução encontrada seria a fuga desse mundo “de gente tão, tão grande” por meio do olhar da criança, é elaborada com certa maturidade e sensatez pelas duas primeiras estrofes do seguinte classificado:

Eu troco minha infância
Por mais pura que seja
Troco pela cura da ganância
E um pacote de certeza

Estou vendendo minha inocência
Que se gastou com o tempo
Perdeu sua essência
Foi levada pelo vento
[...]
(grifo nosso)

A abnegação e o altruísmo presentes nas estrofes selecionadas do poema, enriquecidos pela autocompreensão, demonstram as metamorfoses de um olhar capaz de aceitar o crescimento e a perda da inocência em favor da “cura” de um mundo adulto mesquinho e incerto, situado no extremo oposto do horizonte espontâneo e original infantil. Essa descomunal diferença é realçada pelo próximo classificado, que detalhadamente descortina a “casa incrível” vendida no ambiente vazio e doente de nossa contemporaneidade:

Não vende-se. Amor.
Mas vende-se uma casa incrível,
com nossas almas vazias.
Procuramos apenas a imagem deste sentimento.
Compramos muitas coisas que nunca iremos usar.
Mas é divertido exibirmos o que não temos
para as pessoas com quem não nos importamos,
se importar.
Desesperados atrás de algo desconhecido.
Não temos.
Mas é bem legal fingir que temos.
Não vende-se, mas acreditam por aí
que compra-se. Amor.
(grifo nosso)

Afastando-nos daquela “casa da infância” tão legítima e real rememorada pelos primeiros anúncios aqui analisados, adentramos nessa “casa incrível” como referencial da vida adulta, exposta em cada verso a partir de um olhar perspicaz e crítico. A casa apresentada guarda “almas vazias” em busca desenfreada e desesperada por “algo desconhecido”. Essa lacuna ou falta essencial, provavelmente instalada em nosso interior pela ausência do “Amor”, movimenta uma sucessão de ações superficiais que compõem uma gama de relações pessoais hipócritas e fracassadas no que diz respeito a experiências humanas verdadeiras, singulares e transformadoras. A vida perfaz-se na corrida por alcançar um modelo inatingível de “ser” pautado pelo “ter” e, por conseguinte, constitui-se como um mero simulacro enganoso das infinitas possibilidades de nosso estar-no-mundo.

A crítica aguda e mordaz a um mundo humano obscuro e precário pode ser amplificada e ressignificada pela leitura de mais dois classificados poéticos selecionados. Ao longo de seu poema, a aluna seguinte investiga as trocas efetivadas nesse processo de transição entre a infância e a maturidade, apontando ao final uma possível “chave” para seguir na nova “casa” da vida:

Trocam-se bonecas por louças,
Trocam-se por sapatos e roupas.
Trocam-se carrinhos por bigodes,
Trocam-se por gravatas e uniformes.

Troca-se ser goleiro
Para trabalhar de pedreiro.
Troca-se ser a filhinha
E se transformar na mamãezinha.

Troca-se brincadeira
Pela vida verdadeira.
Afinal o tempo não para
E tempo significa dinheiro.

Troca-se liberdade por trabalho.
Trabalho, trabalho e trabalho.
Do céu amarelo até o vermelho,
Trabalha dia e noite.

Pensando bem, não quero ter uma vida corriqueira,
Ter que trabalhar a tarde inteira.
Prefiro ter a minha liberdade,
A ter um negócio na cidade.

Existe uma distância entre minha liberdade ingênua
E a que hoje eu absorvo,
Porém nada melhor do que trabalhar a tarde inteira
E depois ir brincar na ribanceira. (grifo nosso)

Com muita sagacidade, a jovem seleciona elementos representativos e simbólicos dos dois mundos que se chocam no longo processo que corresponde ao crescimento dos indivíduos, despojados de suas subjetividades, em nossa sociedade. Em seu conjunto, as trocas são automáticas e pré-determinadas, orientando a vida para o trabalho, a constituição da família e o exercício de papéis previamente estabelecidos social, histórica e culturalmente. Assim, pouco a pouco, a brincadeira, o sonho e a liberdade são trocados “pela vida verdadeira”, pois “o tempo não para / E tempo significa dinheiro”.

Paradoxalmente, embora permaneça sendo o paradigma organizador do modo de vida das pessoas em geral, essa lógica massificante e alienante encontra uma brecha nos versos finais do poema: “Existe uma distância entre minha liberdade ingênua / E a que hoje eu absorvo” (grifo nosso). A liberdade ingênua da infância seria substituída pela liberdade advinda da reflexão e da consciência das contradições desse mundo adulto instaurado pelo pensamento moderno e, com isso, novas escolhas podem ser feitas em nosso cotidiano: “nada melhor do que trabalhar a tarde inteira / E depois ir brincar na ribanceira”. Parece-nos que a autora esforça-se em colocar em intersecção os horizontes existenciais infantil e adulto, sinalizando a possibilidade de trabalhar e também dar espaço para o pensamento lúdico e a brincadeira como parte fundamental do viver.

Desse modo, a jovem propõe uma saída inteligente e madura para o crescimento e sua inexorabilidade, talvez tenha lhe faltado maior domínio da linguagem escrita para expressar sua ideia de maneira mais coesa e poética. É nesse sentido que, para nós, a leitura do anúncio “Admite-se padeiro” ilumina a questão:

Admite-se padeiro

Um que faça sonhos
Que faça o pão com alma
Que aos clientes traga força para brincar o dia inteiro
Para alimentar a esperança
Que crie bichos de pé
Que faça um pudding melhor que o da sua avó
Que faça ao entardecer
Pés de moleque na janela a descansar
(grifo nosso)

Em cada verso do poema uma tensão referencial é instaurada por inesperadas associações de imagens e ideias que suspendem o sentido literal dos termos em favor da lógica poética e metafórica do discurso, a qual investe na ação imaginativa e criativa do leitor. À

procura de um padeiro e de acordo com o que se espera de um classificado, o texto indica as aptidões necessárias para admitir esse trabalhador. Todavia a ambiguidade estabelecida no interior de cada verso e no poema como um todo envolve-nos em um jogo livre da imaginação, permitindo ao leitor experimentar uma nova maneira de ver e compreender o ofício daquele que deve ter como qualidade primordial a “alma”, revelada no que faz e na maneira como o faz. O poema “Admite-se padeiro” abre em meio à nossa realidade cotidiana a proposição de um modo de olhar o mundo e de estar-no-mundo novo e profundamente essencial, possível pela fusão dos horizontes do adulto que somos e da criança que um dia fomos. Esse seria, decerto, o grande desafio da inevitável e fatal passagem do tempo: crescer sem deixar de “alimentar a esperança” com o mesmo sabor e originalidade da infância.

Para nós, os poemas aqui analisados demonstram de maneiras diversas o quanto os alunos estiveram imersos e absorvidos no jogo literário e colocaram-se a si mesmos em jogo nas leituras realizadas em aula. As produções escritas em forma de anúncios poéticos deixam transparecer a exposição por parte dos leitores aos mundos revelados pelas obras artísticas lidas, permitindo-lhes atingir um olhar mais aguçado sobre suas próprias vidas e uma expansão da percepção sobre si mesmos. Ultrapassando as expectativas de nossa investigação, os classificados poéticos dos alunos são exemplos de que:

Entre o dizer e o ouvir, entre o escrever e o ler, ocorrem coisas maiores do que os propósitos de um emissor e as expectativas de um receptor: há um saber inconsciente circulando na linguagem, instituição e bem comum de autores e leitores.

O que importa, assim, não são as intenções mensageiras do autor (por melhores que sejam), e sim sua capacidade de imprimir à obra aquele impulso poderoso e aquela abertura estimulante que convida o leitor a prosseguir sua criação. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 109 – grifo nosso)

Assim, esse movimento lúdico e abrasador da leitura, que provoca prazer pela abertura de infinitas possibilidades de sentidos imprevisíveis e novos a cada encontro com o texto, torna-se um disparador do desejo de escrever. O desenvolvimento do próximo item, como veremos, apresenta de maneira ainda mais patente tal dinâmica, contando com uma produção textual que, não apenas foi proposta pelos próprios alunos, como revela vozes desejantes de manifestarem-se em jogo literário diante do mundo.

4.3. Manifestos!

No 1º bimestre de 2017, tivemos a oportunidade de realizar a mediação de leitura da obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* com novas turmas de 9º ano. Após as experiências desenvolvidas e vividas nos anos anteriores, arriscamo-nos de maneira mais acentuada à imprevisibilidade inerente a situações de aprendizagem que envolvem o acontecimento discursivo da leitura da literatura, o que nos impôs a intensa e constante reorientação de estratégias de trabalho, conferindo a expansão de nossa pesquisa e maior agudeza e viabilidade de reflexões sobre a formação do leitor literário contemporâneo.

Haja vista a proposta pedagógica da instituição escolar em que efetivamos as atividades aqui apresentadas, os estudos planejados pelo grupo de professores para o 9º ano também passaram por avaliações, alterações e foram ressignificados no decorrer do tempo, fato que desencadeou novas relações e diálogos com a obra de Lewis Carroll. No referido ano, por exemplo, avançando a investigação a respeito da modernidade e suas múltiplas dimensões, a equipe de educadores planejou para o segundo semestre um estudo envolvendo a cidade de Brasília e seu entorno, a Chapada dos Veadeiros. Os estudantes iriam a campo investigar o projeto de modernização implementado no Brasil ao longo do século XX, discutir questões relativas à democracia contemporânea e suas instituições, observar a organização do espaço e a mobilidade na capital símbolo da modernidade do país, bem como desvendar questões que permeiam o imaginário social sobre a cidade e sua relação com a arte modernista.

A ida a campo estava prevista para acontecer apenas no final do 3º bimestre, porém as leituras e produções textuais delineadas para as aulas de Língua Portuguesa do início do ano receberam novas associações por parte dos alunos, inevitavelmente imbuídas de expectativas dos jovens a respeito da experiência da viagem que seria realizada. Partimos, então, do trabalho de mediação leitora das aventuras da garota Alice, tendo como percurso os caminhos expostos no terceiro capítulo desta tese, e encerramos o 1º bimestre com a escrita de autorretratos, parte dos quais foi analisada anteriormente.

O encontro dos leitores com o mundo revelado pela obra de Lewis Carroll e o comprometimento dos jovens com o projeto investigativo da série como um todo chocaram-se com um cenário político brasileiro e mundial de crise, marcado por movimentos populares e manifestações públicas impulsionadas de maneira inédita pelo ambiente virtual. Nesse contexto, diariamente em 2017, textos em forma de protestos eram escritos e/ou compartilhados

em redes sociais, que se tornaram espaços de livre expressão de pensamentos e opiniões a respeito da realidade política, social e cultural contemporânea. Curiosamente, o gênero discursivo “manifesto” passou a circular com frequência nos jornais impressos e digitais, além de preencher de forma ostensiva páginas de redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, dentre outras. Foi então que, em uma dada aula de Língua Portuguesa, alguns alunos perguntaram para a professora se não poderiam produzir textos em forma de manifestos. Diante da pertinência da ideia, a educadora reviu o plano de aulas previsto para o 2º bimestre, rearticulou atividades, resgatou seus repertórios pessoais e explorou novas abordagens sobre o gênero em questão, a fim de elaborar uma sequência de aulas que resultassem na produção de manifestos em relação dialógica e interdiscursiva com as leituras já efetivadas e com as subsequentes.

Inicialmente, sob orientação da professora, realizaram-se pesquisas em fontes diversas buscando informações relativas ao conceito, ao histórico e ao contexto de circulação (autoria e público) do gênero manifesto. Com o material coletado pelos alunos, lançamos reflexões sobre as intencionalidades desse tipo de texto, sintetizadas na seguinte apresentação em aula:



MANIFESTO: INTENCIONALIDADES

- “manifesto” deriva do latim *manifestus* (*manus* + *festus* = “tomado pela mão”).
- Declarar publicamente **princípios** específicos.
- Gênero textual **persuasivo/argumentativo** (objetivo: convencimento).
- Chamar a atenção do **público**.
- Chamar à **ação**.
- Necessidade de realização de algum tipo de **mudança**.
- Quanto maior a circulação, mais ampla será a **repercussão**.




Figura 30.

Reconhecemos, pois, que atualmente o manifesto caracteriza-se como um texto de caráter persuasivo, que se propõe publicamente a declarar determinados princípios, chamando a atenção do público, impelindo à ação e alertando para a necessidade de realização de algum

tipo de mudança. Destacamos ainda que a amplitude de sua repercussão está intrinsecamente ligada à circulação desse texto entre as pessoas.

Avançando o estudo e resgatando o histórico do gênero, vimos que, do século XVII até a primeira metade do século XIX, o manifesto situou-se especificamente no campo da política, como uma declaração ou proclamação feita por líderes, por um Estado ou por um partido. Entretanto, na transição dos séculos XIX e XX, o manifesto ultrapassou progressivamente os limites de uma “temática essencialmente política para abraçar a literatura e as artes plásticas, transformando-se em um instrumento de ação e de vivência estética tipicamente modernistas” (BORTULUCCE, 2015, p. 5). Assim, em consonância com as reflexões promovidas ao longo do bimestre anterior, tornou-se saliente aos alunos que a reorientação dos campos cultural, político e histórico, vivenciada sobretudo nos anos iniciais do século XX, culminou na apropriação do gênero textual manifesto por grupos artísticos e literários com o intuito de disseminar ideias e mudanças na concepção de arte, impulsionando uma verdadeira revolução estética. Concomitantemente, lemos em aula um conjunto variado de manifestos, dentre eles, o *Manifesto Futurista* escrito pelo poeta italiano Marinetti e publicado no jornal francês *Le Figaro*, em 1909.

Em seguida, passamos à análise de textos selecionados⁴⁰ pela professora com o intuito de aprofundar o estudo de elementos estruturais e linguísticos próprios do gênero e ampliar as possibilidades de escolhas de cada aluno na produção de seu manifesto. Começamos com o texto de um estudante aprovado no vestibular da UNICAMP/2012, cuja proposta de redação previa a escrita de um manifesto que questionasse a ação de monitoramento realizada por uma escola de páginas pessoais de seus alunos em redes sociais. Depois, mergulhamos no lirismo pulsante e libertador de *Poética*, poema de Manuel Bandeira lido na Semana de Arte Moderna de 1922. Por fim, percorremos detalhes do *manifesto das miudezas* (2016), publicado em meio digital pelo escritor e educador André Gravatá.

Os próximos passos corresponderam à escolha e pesquisa individual do tema que seria abordado pelos alunos e à escrita dos textos. No que tange à estrutura textual, os estudantes puderam variar entre um estilo mais dissertativo e denotativo ou mais metafórico e poético, desde que prevalecessem as intencionalidades estudadas. De modo a criar uma situação comunicativa propícia à leitura desse gênero discursivo, consideramos uma data em que cada aluno apresentaria seu manifesto para a turma e entregaria o texto digitado e impresso para a

⁴⁰ A seleção de textos encontra-se em *Anexo A*.

professora. A apresentação deveria contar com figurino que fizesse alguma referência ao tema escolhido, ademais de abusar da criatividade e dramaticidade na entonação e performance da leitura. No dia previsto, cada jovem subiu em um pequeno “palanque” improvisado na sala de aula e juntos envolveram-se intensamente com a proposta, expondo-se e fazendo circular suas ideias e reflexões entre o grupo. A atividade tornou-se um evento de finalização do bimestre e contou com audição de músicas brasileiras marcantes para a história do nosso país, que podem ser consideradas verdadeiros manifestos.

O sucesso do trabalho foi revivido ainda na Festa Junina do colégio que, naquele ano, convidou a comunidade para celebrar a imagem do Sol como motivo de festejar o ciclo da vida, dos tempos de plantar, germinar, semear e colher, o que “corresponde ao labor mais primário, mas pode também representar o trabalho de lapidação do humano, sempre a se re-hominizar”⁴¹. Como o festejo foi gestado durante o mês de junho, momento em que estávamos em fase de escrita dos textos, abrimos a possibilidade de que estes estabelecessem relações e diálogos com a temática. No dia da festa, em vários momentos da celebração, alguns alunos do 9º ano leram espontaneamente seus manifestos em megafones para o público ou durante as atividades de danças e cortejos organizadas pela comunidade.

Ao adentrar no mundo metaforizado pela obra literária lida no primeiro bimestre e, com isso, experimentar uma série de possíveis interpretações descobertas em jogo traçado pelo texto, muitos dos leitores puderam testar e rever criticamente as suas próprias concepções, ilusões e preconceitos, especialmente sobre temas que lhes afetavam o horizonte existencial adolescente frente às questões históricas, sociais e culturais discutidas no projeto do 9º ano e na sociedade de maneira geral. Assim, surpreendemo-nos ao perceber que muitos dos temas escolhidos e as reflexões dos estudantes em sua escrita estavam intimamente ligadas às experiências da leitura de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Na interface de grande parte dos manifestos, identificamos vestígios do mergulho nos embates e desafios lógicos da protagonista, das discussões sobre as contradições da modernidade e do questionamento acerca de nossa condição humana. Ademais, assim como Alice, os jovens leitores parecem ter alcançado o momento peremptório de abertura a novas possibilidades e caminhos de existência, posicionando-se diante do mundo e assumindo as próprias escolhas, verbalizadas poeticamente.

⁴¹ Parte de “Ode ao Sol”, texto presente no convite da Festa Junina de 2017 e escrito pelo diretor Silvio Barini Pinto.

Nessa ordem de ideias, muitos textos manifestaram-se por um estar-no-mundo mais autêntico, ressignificando conceitos como os de “ócio” e “tédio” no contexto de nossa vida contemporânea. O “Manifesto pelo direito ao ócio” conduz-nos ao tema da seguinte maneira:

Em nossa sociedade moderna e industrial, é cada vez mais difícil aproveitarmos o tempo livre, seja fazendo alguma atividade ou “fazendo nada”, sem nos sentir angustiados por não estarmos produzindo nem consumindo. Isso está diretamente relacionado à forma com que o mundo anda, pois as mudanças estão cada vez mais rápidas e nós temos que acompanhar esse movimento, mesmo que sejamos completamente levados e não tenhamos controle sobre o que fazemos. (grifo nosso)

Com clareza e objetividade, o aluno questiona a relação entre produtividade e tempo estabelecida pela lógica do capital, base de nossa sociedade, que gera angústia, alienação e descontrola nos indivíduos. Propõe, então, uma nova perspectiva sobre a questão:

[...] É necessário compreender que o ócio não é desperdiçar tempo com algo sem importância e irrelevante, e sim a liberdade de fazer o que tivermos vontade, sem obrigações e sem pensar em uma recompensa no final, mas sim na atividade em si, mesmo que esta seja “fazer nada”. Além de proporcionar um descanso físico e mental extremamente saudável e necessário, o objetivo do ócio é garantir a possibilidade do indivíduo de se afastar do cotidiano e da velocidade com que ele se modifica, para poder desenvolver uma crítica e uma análise em relação a ele. Precisamos encontrar um equilíbrio entre o ócio e o trabalho, para não nos sobrecarregarmos nem vivermos alienados ao mundo. (grifo nosso)

Ao final, aconselha-nos com um convite ao ócio:

Então, se estiver no meio de um trabalho e tiver vontade de passear no parque, faça isso, pois suas ideias vão fluir melhor. Se voltar cansado de um dia da escola, deite no sofá sem se preocupar, pois ao olhar de fora e com calma, talvez a lição de casa pareça muito mais fácil. Se quiser ler um livro antes de dormir, leia. Se tiver vontade de fazer algo simplesmente porque gosta, então faça. (grifo nosso)

Os efeitos angustiantes desse cotidiano de trabalho descrito são aprofundados em “Manifesto a favor do tédio”. Com um ritmo ágil e envolvente, o texto traça analogias e associações de modo a descrever o tédio existencial muito presente na contemporaneidade, sobretudo entre adolescentes, vinculado à perda de significado humano diante da vida, do mundo e da realidade:

MANIFESTO A FAVOR DO TÉDIO

Tédio.
Perfeito ou imperfeito?
Será que tudo é perfeito?
Vivemos em um mundo cheio de defeitos,
Não podemos mudar isso,
Tédio pode ser uma libertação.

Liberdade,
Será que temos isso?
Estamos em uma jaula de liberdade,
Somos uma pessoa na multidão.
Diferente,
Somos diferentes,
Talvez chamados de loucos,
Será desigualdade social?
Vivemos a mesma rotina,
Com o mesmo tédio.
Tédio que pode se tornar ou se tornará alguma coisa.

Inspiração,
Criatividade,
Confiança,
Medo.
No pôr do sol,
Renasce,
De cada raio de liberdade,
Como uma ave,
Que voa pelo céu.
Será que tem medo?
De noite ou de madrugada?
Será que fica com tédio?
Ave voa para liberdade,
Pela liberdade.
A menina se jogou do prédio,
Quis ser um pássaro?
E talvez voar pelo céu.
Por tédio, medo ou monstros?
Tédio de não fazer nada?
Tempo em que pensamos,
Na vida, na família ou no trabalho.

Trabalho,
Trabalhamos mais do que devíamos
E a noite se torna tenebrosa.
Tédio é uma libertação,
É onde nos identificamos.

Identidade,
Somos o que somos,
Não devemos mudar pelo outro,
Devemos mudar por nós mesmos.

Sociedade,
A sociedade não permite sentirmos tédio,
Relógio bate,
Mas não anda,
Ou anda,
Mas não bate?
Pessoa olha,
O tempo passa,
Mas o relógio continua parado,
Só no tic tac,
Será nossa imaginação?
De vez em quando,
Pensamentos mudam
E deveria acontecer.

Quando ficamos com tédio,
Fazemos o que vier,
Pensamos na vida
Em tudo,
E por isso,
Precisamos do tédio.
Todo dia,
Com tédio,
Lembramos.
Com tédio,
Desenhamos.
Com tédio,
Pintamos.
Com tédio,
Escrevemos,
E, sem perceber, vivemos.
(grifo nosso)

A partir de seu horizonte adolescente, a aluna empenha-se em ressignificar o conceito de tédio, entendendo-o como uma forma de libertação. Para tanto, começa pelo questionamento “Liberdade, / Será que temos isso?”, fazendo o leitor rever seus referenciais ao afirmar que “Estamos em uma jaula de liberdade” (grifo nosso). A inovação semântica estabelecida pela construção metafórica da aluna estimula a imaginação criadora do leitor a notar o quão paradoxal constitui a rotina de nossa sociedade capitalista, em que os significados da natureza e do ser humano materializam-se, coisificam-se e ganham valor de mercadoria.

Tais transformações sofridas pela nossa subjetividade são capazes de desenvolver enfado que, de acordo com a aluna, “pode se tornar ou se tornará alguma coisa” (grifo nosso). É interessante observar a ambiguidade instaurada na ideia de libertação advinda do tédio, uma vez que este pode fazer-nos “voar” em direção à vida ou mesmo à morte: “A menina se jogou do prédio, / Quis ser um pássaro?”. Nesse contexto, o excesso de trabalho, o apagamento de

nossas identidades e o aprisionamento temporal no ritmo frenético e esvaziado de sentido de nosso cotidiano são representados poeticamente pelas imagens de um relógio que “bate, / Mas não anda, / Ou anda, / Mas não bate?” e que permanece indefinidamente assombrando-nos com o seu fantasmagórico e fatal “tic tac”. Presos no tempo do trabalho e das obrigações ininterruptas, sempre atrasados e angustiados, “De vez em quando, / Pensamentos mudam” e o vazio do tédio nos leva a refletir sobre nossa condição humana. Então, o tédio seria um momento de ruptura e libertação dessa lógica que nos aprisiona e que, se não nos levar ao medo, pode nos levar à inspiração, à criatividade e a viver com maior autenticidade.

Por outro viés de reflexão, posicionando-se de forma crítica a essa lógica massificante e alienante, a aluna a seguir desenvolve em sua argumentação os vários sentidos possíveis de “ignorar algo ou alguém”, destacando a insensibilidade humana diante das desigualdades sociais, da vida e da morte. A jovem chama a atenção do leitor para a necessidade de deslocamento a outras perspectivas e formas de ver o mundo, um exercício realmente difícil para muitos de nós que preferem a zona de conforto da realidade conhecida:

[...] Nós a sentimos e a ignoramos, ignoramos o saber, o conhecimento, as pessoas à nossa volta. Resolvemos apenas ficar em nossas zonas de conforto, vendo o mundo a partir de um só ponto de vista. Crianças sem um lar, pessoas passando fome a cada esquina, lixo na rua, pessoas morrendo porque têm demais, pessoas matando porque têm de menos. Sabemos de tudo isso, mas não sentimos nada, vemos, mas não reagimos, estamos confortáveis demais, em uma casa, com comida na mesa, lixo para fora toda terça e sábado. Estamos vivos, mas não estamos vivendo, estamos dentro de uma realidade criada por nós, pelo nosso conforto, nossa ignorância, vemos o mundo através de uma pequena fresta da janela de casa, isso basta? Temos tanto medo de complicações, crises e problemas, que se sentar no sofá, ligar a TV e ignorar, se torna algo natural. [...] (grifo nosso)

O exercício de deslocamento do olhar a outros pontos de vista foi também indicado como fundamental por um conjunto de textos que questionam modelos pré-estabelecidos socialmente de beleza, de comportamentos e de conhecimentos. A perspectiva de uma única forma “correta” de ver o mundo e estar nesse mundo é reconhecida como uma “cegueira social” em manifesto pelo fim do estereótipo:

[...] O estereótipo é uma máscara construída para um grupo, comunidade, gênero etc. É uma cegueira social que foi se instalando nos olhos de quem não está interessado nas verdadeiras histórias. Está na hora de abrirmos a cortina da cegueira social! O que está do outro lado merece nosso respeito e reconhecimento. Levante sua voz e faça com que ela

seja ouvida. Você não estará sozinho. Juntos, podemos construir olhares livres de preconceitos e abertos para o novo! (grifo nosso)

Essa “cegueira social” é problematizada poeticamente e em tom eloquente em “Manifesto contra a ignorância”:

Abaixo a ignorância do ser humano,
que se banha na intolerância,
esta que não para.
Então, deixe-se ser parado, por favor!
Pois todos temos o direito de amar
e ser amado.
Acabe com a ignorância do “suposto comum”,
pois isso é um delírio.
[...]
Mais amor, por favor!
Mais carinho a todos que vivem.
Salve a vontade de viver,
de renascer do solo,
com a ajuda do Sol
que faz germinar o amor.
[...]
Afinal, o que é correto?
É correto o corre para não ser pego?
O corre que corre tão rápido,
que não se deixa ser pego nem visto.
Não é pego nem visto, porque corre,
e corre muito,
que nem mesmo a vida pega.
Passa despercebido pela própria vida,
que escorrega das mãos
de tanto correr
e se esconder.
Resgate aquele amor livre
que não corre.
Resgate o coração e a mente,
que não vive se escondendo,
que rima com perdendo
a pele,
as raízes,
a mente,
o coração,
perdendo,
que também rima com renascendo,
mas que rima com aprendendo.
Então, aprenda a amar,
a aceitar,
a abraçar,
a não julgar,
a lembrar,
a não assediar,

a conquistar,
a às “mina” respeitar,
a gargalhar,
e a ajudar.
Por que, senão,
O que vai nos restar?
(grifo nosso)

Os versos do manifesto lido desvelam os paradoxos de uma sociedade que, pautada em um delirante “suposto comum”, impõe uma única forma correta de ser e sentir a vida. Esta, então, “escorrega das mãos / de tanto correr / e se esconder”. São muitas perdas substanciais que o caminho assim estabelecido provoca, a mudança efetiva estaria em aprender uma nova forma de lidar com o outro, aprender o respeito e a abertura a novas possibilidades de existência, caso contrário, o nosso futuro estará certamente comprometido.

Nessa esteira, o seguinte texto intitulado “Manifesto contra o pré-julgamento” discute a urgência de lapidação do olhar, já que “os olhos são uma lente para a nossa mente”. A proposta pontua a importância de enxergar o outro como ser humano, e não como simples objeto do nosso julgamento:

[...]
Precisamos parar e olhar para
nós mesmos.
Precisamos ver mais que a aparência,
é preciso mergulhar no outro e nele
ver a semente que todos nós temos.
É preciso respeitar a si mesmo para respeitar
o próximo.
É preciso ver que, no final do dia,
somos todos os mesmos.
É preciso ver que pouco importa a
roupa, cor, gostos,
mas sim o inteiro, as miudezas, a beleza...
É necessário olhar as nossas camadas
e ver que cada uma delas
representa um sentimento,
uma fase,
uma lembrança...
Representa a diferença que nos torna especiais.
Representa, na mais pura essência da palavra, viver...
(grifo nosso)

Apenas um olhar atento, autorreflexivo e sensível teria a habilidade de desvendar o mistério de cada “camada” de nossa humanidade que, enredada em sentimentos e lembranças

de experiências únicas vividas, singulariza-nos e representa em essência nosso ser-no-mundo. Aprendizado mediado pela nossa relação com o outro, num movimento de identificação e diferenciação iluminador dos aspectos que nos particularizam, mas também do reconhecimento da “semente” humana que nos aproxima uns dos outros.

Tal exercício de olhar é explorado pela criativa ideia de uma estudante de valorizarmos o “mini-amor”:

MANIFESTO PELO MINI-AMOR

É preciso respeitar o amor do outro e colocar nosso amoroso respeito ao amor do outro!
Amor ao próximo da fila do pão,
da fila do hospital.
Amor ao próximo que diz “não”!
Amor ao último chiclete.
Amor à última palavra.
Amor à última foto,
Aos últimos créditos no cinema,
À última página.
Amor ao último raio de sol.
Amor ao sinal da saída do colégio e ao sinal para a vida.
O Amor miúdo é o amor que engata todos os outros amores.
Amor ao cheiro de seu amor na sua roupa.
Amor à primeira imagem que vem a sua cabeça logo cedo.
Todos nós temos aquele amor escondido...
Abaixo a vergonha de amor!
Retomemos o amor que está no fundo...
Amor à rosa com espinhos pontudos,
Às pétalas que caem.
Amor ao limão mais azedo.
Será que no fundo faz bem?
Amor à última onda que bate na areia.
Amor à última gota de chuva.
Amor ao último adeus.
Respeite o Mini-Amor dos outros com seu grande amor.
(grifo nosso)

Na contracorrente do ritmo intenso da vida pós-moderna, resgatam-se detalhes de nosso acelerado cotidiano, os quais nos passam despercebidos. De verso em verso, redescobrimos e sentimos os pormenores de imagens, cheiros, sons e sabores, revisitamos particularidades de situações corriqueiras, porém carregadas de rastros de experiências marcantes da vida. Para a aluna, cada gesto em sua aparente insignificância compõe nosso estar-no-mundo, daí ser imprescindível reaprendermos a olhar as miudezas e, por conseguinte, aprendermos a amar, pois “o Amor miúdo é o amor que engata todos os outros amores”.

Em outras produções, encontramos o medo como sentimento recorrente entre os adolescentes. Apresentado enquanto uma constante tanto da fase púbere quanto da realidade social e cultural contemporânea, o medo é problematizado e contraposto à ideia de liberdade. Vejamos como são desenvolvidas poeticamente saídas para essa questão:

MANIFESTO PELA LIBERDADE

Hoje temos medo.

Medo de nos expressarmos, pois podemos ser julgados.

Medo de amar, pois podemos ser rejeitados.

Medo de sermos diferentes, mas também medo de ser só mais um.

Medo de nos perdermos por poder nos encontrar.

Medo de nos conhecermos por correr o risco de nos afogarmos no próprio mar.

Medo de ficar vazio.

Medo de transbordar.

Vamos então nos dar a liberdade.

A liberdade de dizer, mas também não julgar o outro.

A liberdade de amar, de chorar, de sentir e de ser quem for, porque negar o que sentimos é negar o que somos.

Vamos nos dar a liberdade de nos conhecer em cada canto, até os mais escondidos.

A liberdade de sonhar, mergulhar e conhecer cada criatura que habita o oceano.

A liberdade de ser um rio e transbordar, ou secar e voltar mais forte.

Vamos, pouco a pouco, semear a liberdade.

(grifo nosso)

O “Manifesto pela liberdade” evidencia o quanto o medo interrompe os desejos e paralisa as ações. Ultrapassar esse temor que invade cada recanto da existência requer a coragem de “nos dar a liberdade” e de permitirmo-nos dizer, amar, chorar, sentir, conhecer, sonhar e ser. Com firmeza, convoca o leitor à abertura como libertação do medo, possível por uma madura postura de “não julgar o outro” e ser capaz de “mergulhar e conhecer cada criatura que habita o oceano” do mar da vida.

A obscuridade desse medo que nos imobiliza opõe-se à potente chegada da liberdade no “Manifesto contra a prisão dos sentimentos”:

Portas se fecham.

Olhos se fecham.

Essa visão é uma tortura.

Bocas não se abrem.

Palavras não são ditas.

Vontade de falar consome o coração,
Mas a boca costurada impede os sons.
Não pode sair desse lugar escuro.
Correntes aprisionam.
Lágrimas invisíveis marcam a face.
Olhos distantes com lentes falsas.
Os donos dos olhos distantes transformam seus sérios rostos em máscaras risonhas...
Dentes à mostra, “felizes sons” entram na sala escura.
Desejo de sair aumenta.
Ouvidos entupidos de risadas e monstros falantes.
Monstros falantes jogam fortes ventos repletos de palavras ruins.
As correntes aumentam.
Pesam mais, ombros caídos.
Olhos distantes vermelhos desaparecem com o toque quente.

Portas fechadas, precisam ser abertas.
Uma nova visão, uma visão iluminada é preciso.

Mãos rompem as correntes.
Ombros leves.
A liberdade chega, o Sol chega.
O coração pesado se alivia.
O lugar escuro se transforma em uma praia ensolarada.
Os gritos silenciosos foram ouvidos.
Os olhos se abrem e veem o sol, a liberdade.
A face molhada se seca.
Mais toques quentes irão surgir.
Mãos que rompem as correntes irão surgir.
Correntes e salas escuras desaparecem.
O sol inunda o novo tempo dos sentimentos.

(Da sala escura de um tempo que não passa. – grifo nosso)

A primeira parte do texto insere-nos em um cárcere de agonia e sofrimento. Somos conduzidos a essa “prisão de sentimentos” que, metaforicamente, representa o interior daqueles que se sentem oprimidos por “monstros falantes” e são consumidos por um silêncio sufocante, carregando “correntes” que aprisionam e aumentam cada vez mais, enquanto “lágrimas invisíveis marcam a face”. Em contrapartida, a segunda parte do texto narra a libertação dessa espécie de tortura, quando “mãos rompem as correntes” e os olhos abrem-se à luz do Sol. Nesse momento, sentimos a leveza do coração e vemos a amplidão da “praia ensolarada” como cenário de um “novo tempo de sentimentos”. O aumento progressivo da tensão referencial estabelecida pelo manifesto em questão absorve-nos e envolve-nos em um jogo livre da imaginação, instigando-nos a sentir e vivenciar os pormenores dessa “prisão” até atingir a liberdade. Assim, suspendendo a referência objetiva do mundo representado, é possível afirmar que o discurso poético engendrado no texto lido alcança “nossa pertença profunda ao mundo

da vida, deixa-se-dizer a ligação ontológica do nosso ser aos outros seres e ao ser” (RICOEUR, 1986, p. 220).

A defesa da liberdade também foi tema do manifesto “Traços”, que apresenta uma argumentação em prol da liberdade de expressão e de ser o que se deseja, problematizando o lugar da arte em nossa sociedade:

[...] Muitas pessoas pensam que ser artista é apenas pintar um papel ou então desenhar numa folha, porém ser um artista é pensar grande, é concretizar pensamentos com o visual, é criptografar significados com pinceladas. Ser artista é criar o novo e o inesperado!

Agora imanemos os sonhos, por mais altos que sejam, a liberdade de expressão e fazer o que se gosta acima de tudo. Lutemos pela arte e suas manifestações na cidade, pelo grafite gritante, pelo fotógrafo e sua visão de mundo, pelo professor e sua inspiração de ensinar, pelo pintor e o seu pincel molhado de tinta, pelo músico e sua importante mensagem, pelas vocações! (grifo nosso)

É notável no trecho citado não apenas a defesa, mas a ampliação da concepção de arte à medida que o aluno estabelece a seguinte definição: “Ser artista é criar o novo e o inesperado!”. Logo, todos podemos ser artistas desde que prevaleça a liberdade de expressão e a chance de seguirmos nossas inclinações e vocações.

Nessa trilha de pensamentos, o “Manifesto à Loucura” encerra de maneira brilhante uma exaltação à loucura, entendida como a quebra de paradigmas e a arte de criar sempre novas possibilidades de existência, ainda que tantas vezes incompreendida:

MANIFESTO À LOUCURA

(Dicionário Houaiss) lou.cu.ra s.f. 1. distúrbio da mente do indivíduo que o afasta de seus métodos habituais de pensar, sentir e agir. 2. perda da razão.

“Foi frequente considerar a loucura como um delírio ou furor que se apossa durante um tempo de um homem e o faz falar ou atuar de formas distintas das usuais ou consideradas usuais; em todo o caso, de formas extraordinárias. Exemplos desse modo de conceber a loucura não são dados por muitas comunidades humanas, sobretudo entre as chamadas ‘primitivas’. [...] Pois bem, o fato é que também os filósofos começaram por observar o caráter de ‘possessividade’ da loucura [...]. [...] a loucura pode ser considerada de dois modos: ou como uma enfermidade do corpo que manifesta na ‘alma’, ou como uma possessão da alma por algum ‘demônio’”. (MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*, 2001, p. 437)

Ah, a Loucura! Doença. Insanidade. Distúrbio.

Ah, o Louco! Divertido. Criativo. Louco.

Saudemos a Loucura. Saudemos a bela Loucura. A nossa formosa Loucura. Louca Loucura. Pois bem, algo me incomoda.

Desde os primórdios, o homem necessita de prazer. O homem se faz ao prazer. O prazer nos faz. O homem busca de várias formas o prazer. O deleite. O divertimento. Agora digam-me. O que nos proporciona o prazer? Certamente cada um possui sua forma de se divertir, entreter. Cada um possui seu gosto. Sua peculiaridade. Mas nos privamos do prazer? A resposta é sim. Nos privamos de nosso próprio prazer. Prazer humano. O nosso prazer nos foi privado por conta de um conceito criado por nós. O normal.

A normalidade nada mais é que uma ilusão. Uma ilusão ditadora. Uma ilusão que nos constrói padrões. Padrões que devem ser seguidos. Padrões muitas vezes impossíveis de ser seguidos. E qualquer sujeito para quem você pergunte “Já fugiu do padrão?” dirá não. Uma parcela talvez não realmente o tenha feito. Mas cada um de nós já saiu do padrão, já fugiu do normal. Utilizamos o mesmo caminho: a Loucura. Isso mesmo. A mesma insana e doente Loucura. Ela nos proporciona a fuga do padrão. Assim se cria a alegria. Assim também se cria a criatividade. E os homens querem manchar sua reputação.

Temos um dever a cumprir para com a Loucura. Devemos deixar de ser ingratos. Agradeçamos a Loucura. Pratiquemos Loucura. Saibamos que Loucura não é apenas aquela que leva homens a hospícios. A Loucura é apenas a quebra de paradigmas. A Loucura é rir, chorar, rir novamente. A Loucura é amar. A Loucura é brigar. A Loucura é cair, machucar, sorrir e levantar. A Loucura é correr até desmaiar de cansaço, é descansar e relaxar. A Loucura é a festa, é o nirvana. A Loucura é sussurrar, é gritar. A Loucura é o sexo. A Loucura é a gargalhada. A Loucura está no sábio e no néscio. A Loucura é não ligar para o tempo. A Loucura é não ligar para o dinheiro. A Loucura é não ligar para os deveres. A Loucura é ligar para você e para o outro, apenas. A Loucura é liberdade. Porém à Loucura se deve algumas restrições. A Loucura requer, acima de tudo, consciência, respeito, cuidado. A Loucura requer esperança, uma mente aberta, um corpo disposto, tanto a cansar quanto a descansar. A Loucura requer dar valor àqueles que valor lhe deram.

Pelo fim da privação da Loucura. Que sejamos livres para seguir ou não padrões, criar ou não padrões. Que sejamos descontraídos. Levantemo-nos todos e enlouqueçamos, digamos não às normalidades. Digamos não às tolas ilusões. Lutemos pelo fim da luta. Lutemos contra a hipocrisia. Lutemos contra a pobreza. Lutemos por tudo que é ou deveria ser nosso. Mas, antes de tudo, lutemos pela Loucura, pela falida Loucura, pela desprezada Loucura. Loucura de Dom Quixote, Alice, Chapeleiro, Lebre, Van Gogh, Newton, Beethoven, Poe. Nos deixem ser loucos e, assim, nos deixem ser livres. Saudemos os loucos.

Reverenciemos a L

o
u
c
a
L
o
u
c
u
r
a

Rotterdam, 1509. (grifo nosso)

É patente no texto transcrito, tendo em vista todo o percurso de nossa investigação, o adensamento das leituras e reflexões realizadas em aula, norteadas pela mediação literária que propusemos da obra de Lewis Carroll. As escolhas tanto no que concerne à estrutura quanto à temática deste manifesto, bem como à maneira que o aluno rearticulou referenciais conhecidos e jogou com a imaginação do leitor ao promover novas associações de modo a ressignificar poeticamente a “Loucura”, permitem-nos reconhecer um mundo novo resultante de um diálogo entre horizontes, fundidos a partir da experiência leitora do aluno. Ressoando a voz de personagens como o Gato e o Chapeleiro em conversa com Alice, o texto leva a cabo uma defesa à Loucura enquanto libertação de padrões e paradigmas estabelecidos, libertação possível a partir de uma postura consciente e reflexiva sobre as próprias ações no mundo, uma vez que a “Loucura requer, acima de tudo, consciência, respeito, cuidado”.

Ademais, destaca-se em grande medida a elaboração estética do “Manifesto à Loucura”. Desde o uso criativo da definição dos verbetes de dicionários, passando à expressividade do tom eloquente característico do gênero, terminando com a queda lúdica das palavras “Louca Loucura” e com o diálogo interdiscursivo estabelecido com a obra de Erasmo de Rotterdam (1509) referenciada com a localização e data fictícias da publicação do manifesto; enfim, cada detalhe tece em obra e revela o desejo pela literatura, pela escrita literária, por continuar em jogo infinito as descobertas de novas dimensões da realidade desvendadas pela força heurística da ficção e da linguagem poética.

O prazer da leitura e o desejo da escrita, potencialmente presentes nos manifestos aqui analisados, demonstram o enriquecimento da imaginação e da sensibilidade por meio da experiência com a literatura, além da construção de um novo pensamento sobre si e sobre o mundo. Tais processos complexos de apropriação da obra literária por parte dos leitores não apenas provocaram metamorfoses no olhar dos alunos como também em nosso olhar de educadora, pesquisadora e ser humano. É o que intentaremos apresentar a seguir.

4.4. Ensaio “Sobre a experiência de ser, professor”

Em maio de 2019, a equipe de direção do Colégio São Domingos propôs aos educadores a escrita de um ensaio como reflexão sobre nossa prática pedagógica ao longo dos últimos anos. Esperava-se que o texto refletisse nossa experiência e aprofundasse discussões que vínhamos realizando em conjunto a respeito da possibilidade de professores e alunos experienciarem a

educação, o mundo e a própria vida a partir de uma perspectiva ensaística. Como professora do colégio desde 2012 e em fase de intensa elaboração desta tese de doutoramento, decidi colocar-me em jogo e escrever minhas reflexões a partir de uma proposta de produção de texto que realizei com os alunos nas duas semanas anteriores à data de 03 de maio de 2019, dia em que produzi meu ensaio.

No contexto de mediação da leitura da obra *A hora da estrela* (1977), de Clarice Lispector, os alunos deveriam escrever um texto que lhes permitisse experimentar na prática as reflexões elaboradas pelo narrador Rodrigo S.M. Ressoando a voz clariciana, o narrador provoca o leitor e nos instiga a questionar a nossa própria relação com a escrita e com a leitura, com os textos verbais ou não verbais, enfim com a linguagem. Entre idas e vindas, Rodrigo S. M. se põe à prova, ensaia-se e sofre metamorfoses, construindo-se ao longo de sua própria narrativa e comprovando “na pele” sua teoria de que a escrita é mais que um mero instrumento do pensamento, estando a linguagem intrinsecamente relacionada ao nosso estar-no-mundo e à experiência mais primordial de *ser*, o que traz à tona o caráter ontológico da reflexão clariceana.

A atividade realizou-se em sala e os alunos deveriam continuar no caderno a primeira afirmação do livro *A hora da estrela*: “Tudo no mundo começou com um sim”, decidindo o que seria o “sim” e sobre qual início a frase se referiria, com liberdade total quanto à forma e ao conteúdo do texto. Após certo tempo (por volta de 2 minutos), a professora colocou outra frase da obra na lousa: “Felicidade?” e os jovens deveriam adicioná-la à história em processo. Outras expressões retiradas do livro de Clarice Lispector foram progressivamente indicadas na lousa e os alunos incluíam-nas em seus textos, até a última: “goiabada com queijo”. A capacidade de tecer ideias aparentemente desconexas, estabelecendo coesão e coerência entre expressões não programadas e suas próprias experiências de vida, permitiu aos jovens elaborar de forma profunda reflexões sobre o ser humano enquanto um ser de linguagem.

Desafiei-me, então, a produzir meu ensaio a partir das frases que coloquei para os alunos e cronometrando meu tempo, sentindo “na pele” o desafio que propus a eles e lembrando minhas experiências no colégio desde o dia de minha contratação em janeiro do ano de 2012. Comecei o exercício sem muitas pretensões, com grande liberdade e pensando que, caso não desse certo, escreveria meu ensaio de outra maneira. Envolvida no desafio de ensaiar-me como eu mesma propus aos alunos, experimentar o que sentiram e, claro, curiosa com a descoberta que viria, terminei exatamente às 16h23 da tarde de 03 de maio de 2019. Após a leitura, decidi que este seria o texto entregue. Com pequenos ajustes, transcrevo integralmente meu ensaio

“Sobre a experiência de ser, professor” como uma possibilidade de traduzir as metamorfoses experimentadas pelo meu olhar no decorrer desta longa trajetória:

SOBRE A EXPERIÊNCIA DE SER, PROFESSOR

*A partir de certo ponto não há retorno. Esse é o ponto que é
preciso alcançar.*
Franz Kafka

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*
Antonio Machado

TUDO NO MUNDO COMEÇOU COM UM SIM.

A difícil decisão, individual, intransferível. O não era completamente incoerente para aquele momento, mas o sim... mas o sim representava risco, ansiedade, possível frustração, corda-bamba.

FELICIDADE?

Momentos, construção, improvisado, ensaio... tempo que corre pelas palavras. Palavra-tempo que irriga encontros, desencontros, desvios, ressignificações. Olhar atento às leituras, às vozes e aos silêncios. Comentários. Espaços. Ouvidos atentos aos sorrisos, aos gestos, aos suspiros. Texto. Fio que se tece e se destece a cada encontro... para logo, em densa teia traduzir o inesperado... mistério? Milagre?

ESPELHO

Até que... até que o velho companheiro “recalcula a rota”. Em meio à solidão inexorável do silêncio ruidoso do ser humano que sou, de meu ser... De alguma maneira, as vozes dos complexos e infinitos mundos à minha frente ressoam o que ainda estou por dizer, por descobrir... mas sinto, sendo. Uma explosão em eu.

NÃO, NÃO É FÁCIL ESCREVER

Embora haja sempre a necessidade. Necessidade de narrar, de contar, de transmitir essa experiência única, complexa e intransferível de ser professor. Especialmente de ser professor no Colégio São Domingos. Espaço de histórias e estórias, que já me constroem e já sinto construir. Escrever e escrever-me e estar, de certa forma, inscrita na narrativa de vozes que tecidas, enredadas, recontadas...

TARDE DE DOMINGO

Fazem-me sentir viva, nesta tarde. Saudade... Saudade das vozes, experiências traduzidas em autorretratos, contos fantásticos, cavernas e tocas de coelhos, classificados poéticos, olhos de ressaca, metamorfoses, manifestos, verbetes... ressignificados... o que é a vida? ser ou não ser? quem é você?

GOIABADA COM QUEIJO

Doce e salgado, cuja junção forma um sabor único. Jovens apaixonados, cujo fogo do amor proibido (sabor sempre desejado...) moveu suas vidas, mas o acaso, a mensagem não recebida... o humano falho ou o tempo... Vida, experiência a cada encontro. Descida profunda, paciente e inúmeras vezes desviante, num labirinto de linguagem e subterrâneos de sentido. Chegar ao mais perto de si mesmo, pelo outro. Ir e, na volta, saborear ser.

Joana Marques Ribeiro
03/05/2019 (16h23)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso interesse em investigar aspectos relacionados à formação do leitor literário vem de longa data. Gestado nos anos que seguiram a finalização de nossa pesquisa empreendida no mestrado e em meio a práticas de ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas com jovens adolescentes, o presente estudo procurou entrelaçar a pesquisa acadêmica e a vivência cotidiana da leitura no contexto escolar, de modo a propor reflexões sobre a formação do leitor literário contemporâneo. Tal entrelaçamento permitiu-nos compreender e evidenciar a linguagem literária como uma complexa via de entendimento da realidade humana e a leitura como uma experiência capaz de promover metamorfoses no olhar do leitor, provocando deslocamentos, desvios e transformações naquele que lê, experienciando este o alargamento de seu horizonte de existência.

Desde essa perspectiva, questionando a hegemonia do paradigma do racionalismo científico moderno, referencial para a compreensão do mundo durante séculos e ainda orientador em grande medida da organização do conhecimento especialmente na esfera escolar e, por conseguinte, do ensino da literatura e do trabalho com a leitura em sala de aula, aproximamo-nos de conceitos basilares da filosofia contemporânea, os quais asseguram a hermenêutica com papel central no processo de conhecimento humano. Em contraposição à tradição do *cogito* cartesiano, cuja busca por atingir a verdade acerca do mundo e do homem foi colocada sob suspeita por uma extensa reorientação da filosofia já nos finais do século XIX e início do XX, a hermenêutica corresponde a um modo filosófico de pensar o mundo, em que a interpretação é um aspecto de todo entendimento, efetivando-se por um processo dialógico, e a linguagem o elemento constitutivo da compreensão e, por extensão, da autocompreensão.

O redimensionar de nossa relação com o mundo estabelecida pelo advento da modernidade ganhou grandes contribuições da proposta da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a partir da fenomenologia de Martin Heidegger. Para este último, a existência humana é em princípio um ser-no-modo, uma possibilidade sempre aberta e em construção, um ser de linguagem que existe compreendendo e compreendendo-se. Por esse prisma, a principal característica de humanidade de nossa existência é justamente a projeção constante adiante, reconhecendo e realizando novas possibilidades de ser, transformando-se e nunca sendo idêntico a si mesmo. Para além do âmbito epistemológico, *compreender* torna-se nossa

condição ontológica deixando de “aparecer como um simples modo de *conhecer* para tornar-se uma *maneira de ser* e relacionar-se com os seres e com o ser” (RICOEUR, 1990, p. 18).

Partindo desse radical redirecionamento da estrutura do círculo hermenêutico para o âmago da vida, Gadamer lança uma possível redefinição da verdade, tão almejada pelo pensamento cartesiano. Não sendo entendida como um saber absoluto e um atributo interno do conhecimento individual e não podendo ser capturada com distanciamento e objetividade dentro de um método ou uma estrutura teórica, de acordo com Gadamer, a verdade deve ser participada ou encontrada, isto é, só pode ser algo experienciado. À noção de experiência como repetição em que se pauta o método experimental da modernidade sobrepõe-se a verdade como algo revelado por intermédio de uma experiência essencialmente hermenêutica, sendo inúmeras e variáveis as maneiras de chegarmos até ela, tendo na razão instrumental apenas uma dentre outras formas do conhecer humano. Assim, a experiência da verdade encontra-se no novo, no inesperado, ressignifica o que já sabemos e nossa visão sobre o todo da vida, é o que nos acontece e nos atravessa, é única, singular, individual e intransferível (GADAMER, 1997, p. 525). Ademais, o conhecimento adquirido pela experiência é justamente a consciência de nossa falibilidade e da impossibilidade de controle absoluto sobre o mundo e sobre nossa própria experiência no mundo, por mais tecnologia e avanço científico que alcancemos.

É nesse sentido da “verdade” como algo que só pode ser alcançado ou revelado por meio de um processo de interpretação que a linguagem artística torna-se uma potente fonte de acesso à experiência da verdade, noção que orientou nossas reflexões acerca do fenômeno da leitura literária e da formação do leitor. Na medida em que o encontro com a arte “é o encontro com um acontecimento inacabado e, ela mesma, parte desse acontecimento” (GADAMER, 1997, p. 171), esse evento promove uma relação sem objetivações, revelando uma verdade que somente a própria experiência permite, como manifestação aberta ao mundo e ao intérprete de infinitas possibilidades de ser, não fechando ou esgotando sentidos, mas instaurando-os como contínua possibilidade. A verdade revelada pela arte é tecida na intersubjetividade dialógica, por meio da fusão de horizontes da obra e do intérprete, diálogo capaz de ampliar nosso mundo ou horizonte existencial pela manifestação de uma verdade experienciada, sem pretensões de ser absoluta e que sempre se atualiza.

Em consonância com seus antecessores e adensando a questão, Paul Ricoeur aponta a linguagem como exteriorização da experiência de nosso ser-no-mundo e, conseqüentemente, como via de acesso à toda compreensão do ser. De modo a superar a ilusão da modernidade sobre a consciência imediata e intuitiva de si e partindo da premissa de que é na linguagem que

toda compreensão atinge a sua manifestação, para Ricoeur o homem só se pode conhecer a si mesmo pela mediação das representações, das ações, das obras, dos monumentos, dos signos e da cultura, donde sobressai o que ele denomina como dialética entre distanciamento e apropriação. Logo, o homem descobre-se como um sujeito finito, que tem conhecimento de si apenas pela mediação das diversas e conflitantes interpretações que faz, desvendando-se por meio de um jogo sempre inacabado que tece o círculo de interpretar e ser interpretado.

Nessa senda, a experiência hermenêutica advinda do encontro com a arte e, sobretudo, com a arte literária adquire um lugar ontológico. Diante da impossibilidade de dizer descritivamente certos aspectos do real, a linguagem literária recorre ao “ser como” e, com isso, atinge o cerne mesmo do real. Para Ricoeur, é nesse momento que a linguagem exprime nossa experiência ontológica original, nossa situação no ser e somos introduzidos no estado nascente da linguagem. Conforme a fenomenologia hermenêutica ricoeuriana, o mundo referenciado pelo texto literário, elaborado e metamorfoseado através de sua arquitetura e composição em obra singular, choca-se com a visão ordinária da realidade. Por meio da linguagem metafórica, a qual introduz uma ficção imaginativa do “poder ser” e do “como se”, a literatura inventa e recria o mundo, introduzindo o distanciamento do leitor na apreensão do real e abrindo novas possibilidades de ser-no-mundo e modos possíveis de olhar para o mundo e para os seres que nele habitam. A literatura torna-se, pois, um espaço de ensaios de mundos possíveis, por suspender a linguagem cotidiana e possibilitar ao leitor experimentar outros modos de ser, ensaiando poética e ficcionalmente variações imaginativas sobre o real e sobre si mesmo.

Dessa maneira, o conceito de apropriação, tão caro aos estudos tradicionais da hermenêutica, é ressignificado por Ricoeur. A apropriação da obra por parte do leitor é possível apenas pela atualização da significação do texto no ato de leitura e entendida não como “posse”, mas como despojamento e entrega ao acontecimento discursivo, ou seja, a todos os momentos que envolvem o encontro e o diálogo entre os horizontes do texto e do leitor. Nesse percurso, a exposição do leitor à complexidade do mundo referenciado pela literatura é ampliada pelo desvendamento dos procedimentos explicativos conectados com a atividade de compreensão engendrada pela imaginação produtora do intérprete, propiciando a este último um projetar-se a outras possibilidades de vida e, com isso, abrindo-lhe uma nova capacidade de a si mesmo se conhecer, tal a potencialidade da experiência (trans)formadora da leitura literária. Portanto, ao abrir-lhe novas formas de habitar o mundo e ampliar seu horizonte de existência, pela suspensão e pelo jogo livre da imaginação, a literatura proporciona ao leitor uma experiência de deslocamento e transformação de seu próprio olhar sobre o mundo e sobre si mesmo.

Nessa ordem de ideias, ressaltamos a relação da leitura literária e uma nova abordagem do processo educacional pela perspectiva da hermenêutica. A experiência educativa assim compreendida alicerça-se num movimento comunicativo e dialógico que descortina a cada acontecimento, via linguagem, novas maneiras de ver e compreender o mundo. Inseridos em situações de revelação, de imprevisibilidade, de exposição ao risco e ao inesperado, a situação tradicional de assimilação de verdades e certezas do conhecimento transmitido ao aluno pelo professor é quebrada.

Diante disso, a fim de explorar as potencialidades de sentido desveladas pela interpretação da obra literária, acreditamos ser substancial o conhecimento teórico e a formação do professor de literatura, além de sua perspicácia no estabelecimento de estratégias de mediação de leitura em aula, acompanhando e conduzindo o encontro entre o texto e os alunos. A compreensão dos caminhos que envolvem o encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor, sobretudo o movimento de interação entre ambos que permite a exposição do intérprete a um novo modo de ser referenciado pela obra, possibilitou-nos traçar estratégias de mediação de leitura com vistas à formação de leitores na escola, já que a atuação do professor instaura-se justamente nesse intermeio dos dois horizontes confrontados no ato da leitura. Espera-se que a mediação literária assuma, então, uma forma dialógica, fluida e dinâmica, previamente desenhada em um roteiro imaginado pelo educador, capaz de vislumbrar os futuros encontros e habilitar a abertura ao inesperado. Temos, assim, uma situação de aprendizagem conduzida pelas descobertas em jogo traçado pelo texto e guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos, de maneira que o jovem leitor possa também ensinar por meio de sua experiência estética.

Ao perscrutar tais caminhos, pareceu-nos relevante não apenas a associação da leitura literária ao mundo do jogo, como a concepção da própria mediação da leitura como um jogo circunscrito no espaço/tempo da aula, podendo a atividade de mediação tornar-se um portal de acesso a uma autêntica experiência com o mundo do texto literário. Nesse transcurso, o professor ilumina e estimula o jogo de associações e conjecturas elaboradas pelos estudantes, explorando a plurivocidade e ambiguidade da linguagem literária; movimenta a dinâmica do círculo hermenêutico, fomentando questões que ora acolhem ora quebram as expectativas dos alunos, confrontando leituras e negociando sentidos de forma a abrir sempre novas interpretações. Como um verdadeiro jogador, o mediador promove ações que se originam e irrompem do texto, capazes de enredar e absorver a criatividade dos jovens, incitando a imaginação dos leitores.

Com uma atitude lúdica, o professor expressa também suas inquietações sobre o texto literário, abre-se ao texto e às colocações dos alunos, aproximando sua experiência leitora à experiência dos jovens. O esperado é que o professor/leitor coloque-se em jogo e permita a si mesmo “imaginar-se”, encorajando os alunos a exporem-se e experienciem o “poder ser” da linguagem poética. Conjuntamente, essas ações podem fazer da leitura em sala de aula um acontecimento ou evento discursivo potencialmente viabilizador de uma experiência viva, prazerosa e autêntica de apropriação da obra literária pelo leitor. Leitura esta que pode ser observada e avaliada na produção textual do aluno, em seu envolvimento e desejo de continuar o jogo pela linguagem literária, ou seja, pelo seu desejo de também escrever literatura. Nossa proposta destaca, portanto, a mediação como atividade que possibilite a abertura de caminhos e desejos de criação de novos textos poéticos, em cuja elaboração ressoem significativamente as experiências vividas em sala de aula.

A partir dos aspectos mencionados, as experiências de ensino e mediação de leitura da obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, realizadas em vários momentos e com turmas distintas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio São Domingos, permitiu-nos observar o deslocamento e mergulho da capacidade imaginativa dos leitores nos meandros da linguagem literária, bem como a projeção e a exposição de grande parte dos estudantes ao mundo metaforizado pela obra literária selecionada para nossa investigação. Movimento este que pôde ser vislumbrado no decorrer do desenvolvimento em sala de aula das estratégias de mediação literária que propusemos, por meio da leitura compartilhada da obra, de discussões e reflexões coletivas promovidas oralmente ou por escrito em atividades por nós elaboradas; e, principalmente, nas produções de textos dos alunos, reveladoras do engajamento lúdico dos leitores, da capacidade de reinvenção de si através da experiência leitora da literatura e da apropriação das referências da obra para a vida de cada leitor.

Tendo como norte questões que envolvem aspectos da identidade ou identidades do ser humano pulsantes na narrativa de Carroll e relacionadas tanto com as contradições da experiência do homem na modernidade, problemática estabelecida como projeto do 9º ano pelo grupo de educadores da série, quanto com as contradições púberes físicas e emocionais vividas pelos alunos, os encontros com a obra em contextos variados ao longo dos anos da pesquisa geraram a produção de gêneros discursivos diversos, o que evidenciou a plurivocidade da linguagem literária, resultando em leituras renovadas a cada acontecimento discursivo envolvendo o mundo do texto e o horizonte existencial dos jovens.

A primeira escrita dos alunos correspondeu à produção de um autorretrato, avançando a leitura pelo desafio lúdico de responder, como Alice, a pergunta da Senhora Lagarta: “Quem é você?”. Superando o distanciamento entre o mundo metaforizado pelo texto lido e os seus próprios mundos, tal produção acabou por configurar-se como um retorno a si mesmo e uma autorreflexão para os leitores. O exercício de mirar-se através de representações sustentadas pela linguagem literária resultou na expansão de percepções e em uma visão mais apurada da vida, visão esta delineada em textos que externalizam questionamentos existenciais e o reconhecimento de contradições da personalidade, fato que demonstra amadurecimento diante de descobertas acerca da condição humana e da relação com o mundo.

Travando um criativo jogo interdiscursivo com a obra de Lewis Carroll, avultaram-se em muitos autorretratos reflexões sobre o ato de escrever e sobre a inexorabilidade das mudanças no fluxo ininterrupto da vida, além de indagações a respeito da função referencial da linguagem e da capacidade desta em representar plenamente o real. Alargados em sua capacidade de autoprojeção, por receber do texto um novo modo de olhar para o mundo e para si mesmos, alguns leitores envolveram-se na linguagem *nonsense* e nos paradoxos identitários da protagonista a ponto de reconhecerem a coexistência de características dissonantes em si mesmos, acentuando a pluralidade e a hibridez do ser humano. Explorando o jogo imaginativo da ficção, parte dos alunos estabeleceram um lúdico exercício de “outrar-se” para melhor compreenderem-se, um deslocamento que deixou transparecer como o encontro com o texto literário potencializou a visão sobre o existir, revelando uma experiência de leitura autêntica e transformadora. Pudemos ainda identificar as aventuras de Alice e as discussões sobre a experiência do indivíduo moderno reelaboradas criativamente em inovadoras composições metafóricas, trazendo à linguagem via imaginação produtora um plano mais essencial e ontológico, revelador não só de um conhecimento mais profundo de nosso ser-no-mundo, mas também do movimento circular de interpretar e ser interpretado.

Com o comprometimento de pensar a experiência educativa como experiência hermenêutica, nosso estudo enveredou-se por situações imprevisíveis de aprendizagem que o acontecimento discursivo da leitura literária pôde propiciar, somadas ao contexto da instituição educacional em que desenvolvemos as atividades práticas da pesquisa. Assim sendo, outras propostas de produção de textos foram elaboradas, com vistas a potencializar a ousadia e imaginação criadora dos jovens leitores/escritores.

No ano letivo de 2016, o trabalho de mediação de leitura da obra de Lewis Carroll relacionou-se à exposição *Histórias da Infância* (MASP), a qual contou com a colaboração de

alunos do Colégio São Domingos na feitura de audioguias para telas reunidas na mostra e representativas da infância no universo artístico. Sem distanciarmo-nos do projeto específico do 9º ano, lançamos aos alunos a proposta de escrever classificados poéticos como leituras da infância e da história do MASP enquanto espaço referencial da cidade de São Paulo.

Por intermédio das atividades e reflexões articuladas por nossa mediação, os leitores experimentaram novas situações na esfera imaginária e a “brincadeira” ampliou de forma considerável os olhares dos alunos sobre a infância no geral, sobre o mundo ao redor, sobre a própria infância e, concomitantemente, sobre si mesmos. Estabelecendo um rico e denso diálogo entre as referências das obras lidas, as próprias memórias infantis e o horizonte existencial adolescente, a escrita de anúncios poéticos tornou-se uma maneira de ressignificar experiências pessoais e atualizá-las em versos. Revelando um aprendizado de sensibilidade e invenção, os criativos classificados apresentaram vestígios significativos da leitura literária como apropriação, na perspectiva orientadora de nossa investigação.

Extrapolando as expectativas iniciais de nossa pesquisa, os resultados obtidos com a produção dos autorretratos e dos classificados poéticos somaram-se positivamente ao projeto de escrita do gênero manifesto. Em 2017, o encontro com a obra de Lewis Carroll e o envolvimento dos jovens com a problemática de estudo da série, além de um cenário político brasileiro e mundial de crise permeado de movimentos populares e manifestações públicas, provocaram nos leitores o desejo de manifestarem-se em jogo literário frente ao mundo circundante. Com base nas experiências anteriormente desenvolvidas e na constante reorientação de estratégias de trabalho, atendemos ao anseio dos jovens e organizamos uma sequência de aulas que resultaram na produção de manifestos em relação dialógica e interdiscursiva com as leituras efetivadas até aquele momento.

A partir da exposição ao mundo metaforizado por *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e pela experimentação de variáveis interpretações desveladas em jogo traçado pelo texto, os leitores testaram criticamente suas próprias perspectivas, preconceções, ilusões e preconceitos, principalmente sobre temas que lhes eram caros e lhes afetavam o horizonte existencial adolescente em relação às questões históricas, sociais e culturais discutidas no projeto do 9º ano e na sociedade como um todo. Em grande parte dos manifestos, foi possível identificar pistas da exposição dos leitores nos dilemas e desafios lógicos da menina Alice, das densas reflexões sobre contradições da modernidade e do questionamento a respeito de nossa incerta condição humana. Tal como ocorre com a protagonista em sua jornada, os textos dos jovens leitores evidenciaram o alcance crucial de abertura a novas possibilidades e caminhos

mais autênticos de existência, sendo capazes de posicionarem-se e de tomarem as próprias decisões e escolhas, verbalizadas metafórica e poeticamente.

Além disso, o entrelaçamento entre a elaboração de estratégias de mediação de leitura da obra literária selecionada e a perspectiva investigativa de nossa atuação no desenvolvimento das experiências pedagógicas aqui apresentadas estabeleceu-se por um constante exercício hermenêutico, suscitando a reorientação e ressignificação dos horizontes da pesquisa, bem como o adensamento e ampliação das reflexões sobre a formação do leitor literário. Podemos afirmar ainda que, ao priorizarmos um espaço de ensino-aprendizagem dialógico e dando ênfase nas relações entre experiência e sentido engendradas pelo encontro com a linguagem literária em sala de aula, também sofremos deslocamentos, transformações e experienciamos metamorfoses em nosso olhar de leitora, pesquisadora, educadora e, sobretudo, ser humano. Por fim, acreditamos que o presente trabalho ademais de contribuir para os estudos acadêmicos e para os Estudos Comparados como um todo, tenha levantado questões pertinentes e primordiais que nos permitem refletir sobre a formação do leitor literário contemporâneo de modo a elaborar um conhecimento novo sobre o ensino da literatura na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JR, Benjamin. *Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no Século XX*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. *Anotações sobre leitura e nonsense*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. “Rua de mão única”. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. SP: Duas Cidades, 2002.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1980.

BORTULUCCE, Vanessa Beatriz. “O manifesto como poética da modernidade”. In: *Literatura e Sociedade*, São Paulo, n. 21, pp. 05-17, DEZ/2015.

BOSI, Alfredo. “Fenomenologia do olhar”. In: NOVAES, Adauto et al. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

CANDIDO, Antonio (org.). *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas Publicações / FFLCH/USP, 1996.

CANTON, Katia. *Espelho de artista*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2006.
- CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá*. Ilustrações originais de John Tenniel; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2006.
- CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria Zilda da. “Naus frágeis e novos paradigmas em literatura e educação”. In: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. – v. 30, n. 3, set/dez. 2012, p. 771-786.
- DEBUS, Eliane. “Leituras literárias e outras linguagens: a mediação em perspectiva”. In: *Literatura infantil e juvenil: do literário e outras manifestações estéticas* / Eliane Debus, Dilma Beatriz Juliano, Nelita Bertolotto (organizadoras). Tubarão – Santa Catarina: Copiart: Unisul, 2016, p. 15-30.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERRARA, Lucrecia D’Aléssio. *Olhar periférico: informação, linguagem, comunicação ambiental*. São Paulo: EdUSP, 1993.
- FONSECA, Maria de Jesus Martins. “Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur”. In: *Revista Millenium*, n. 36, maio/2009.
- FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREITAS, Marcos Cezar; KULMANN JR., Moisés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GADNEBIN, Jeanne-Marie. “Da dignidade ontológica da literatura”. In: *Paul Ricoeur: ética, identidade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2013a.
- _____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013b.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar da descoberta*. São Paulo: Mercuryo, 1996.

GORNER, Paul. *Ser e tempo: uma chave de leitura*. Petrópolis-Rio de Janeiro, 2017.

GREGORIN Filho, José Nicolau. “Literatura infantil e juvenil, cultura e ensino”. In: *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas* / Eliane Debus, Dilma Beatriz Juliano, Nelita Bertolotto (organizadoras). Tubarão – Santa Catarina: Copiart: Unisul, 2016, p.59-72.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes; Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HERMANN, Nadja. *Educação e hermenêutica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* – vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JIMÉNEZ-BLANCO, María Dolores (org.). *O Guia do Prado*. Madrid: Museo Nacional del Prado Difusión, 2011.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

LARROSA, Jorge. “Experiência e alteridade em educação”. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-27, jul/dez 2011.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEITE, Sebastião Uchoa Leite. “O que a tartaruga disse a Lewis Carroll”. In: CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice*. São Paulo: Summus, 1980.

LIMA, Luiz Costa. (Org.) *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Hans Robert Jauss... et al.; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAFESSOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade: O lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: 2004.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; RIBEIRO, Joana Marques. “Seguindo o coelho: reflexões sobre os processos de metamorfoses na construção da narrativa fantástica”. In: CUNHA, Maria Zilda da & MENNA, Lígia (org.). *Fantástico e seus arredores: figurações do insólito*. São Paulo: FFLCH, 2017, p. 466-478.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MURRAY, Roseana. *Classificados Poéticos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras Incompletas*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. “A visão romântica”. In: GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 51-74.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivantina: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. “O ensino da literatura” in NITRINI, Sandra e PEREIRA, Helena B. C. (org.). *Literaturas, artes, saberes*. São Paulo: ABRALIC, 2008.

_____. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Joana Marques. *O percurso do olhar pelo labirinto: os desafios do leitor contemporâneo* [dissertação]. São Paulo: “Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo”, 2011, 124 p.

RICOEUR, Paul. *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1976.

_____. *Do texto à ação*. Portugal: RÉES-Editora, 1986.

_____. *O conflito das interpretações. Ensaios de hermenêutica*. Portugal: RÉES-Editora, 1988.

_____. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. *Tempo e narrativa – Tomo I*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. *Tempo e narrativa* – Tomo III. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. São Paulo: Unesp, 2014.

ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino de literatura”. In: *Leitura de literatura na escola* / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros (orgs.). São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAZ, Nathália Xavier. *Alice em metamorfose: o grotesco e o nonsense em diálogo nas obras de Carroll e Svankmajer* [dissertação]. São Paulo: “Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo”, 2011, 143 p.

THOMPSON, E. P. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. “Ler – obrigação, necessidade ou prazer?”. In: *Via Atlântica*, São Paulo, n. 26, pp. 257-272, DEZ/2014.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

ALICE (Neco Z Alenky). Direção: Jan Svankmajer. Produção: Jan Svankmajer e Eva Svankmajerová, Rep. Tcheca, Condor Productions, 1988, 84min.

ALICE IN WONDERLAND. Direção: Cecil Hepworth, Percy Stow. Reino Unido, 1903, 10min.

ALICE IN WONDERLAND. Direção: Tim Burton. EUA: Walt Disney, 2010, 108min.

ALICE IN WONDERLAND. Direção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske. EUA: Walt Disney, 1951, 75min.

ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS. Direção: Nick Willing. EUA/Germany, 1999, 150min.

THE MATRIX. Direção: Lawrence and Andrew Wachowski. EUA: Warner Bros, 1999, 136min.

ANEXOS

Atividades propostas e produções textuais

ANEXO A

Atividades propostas

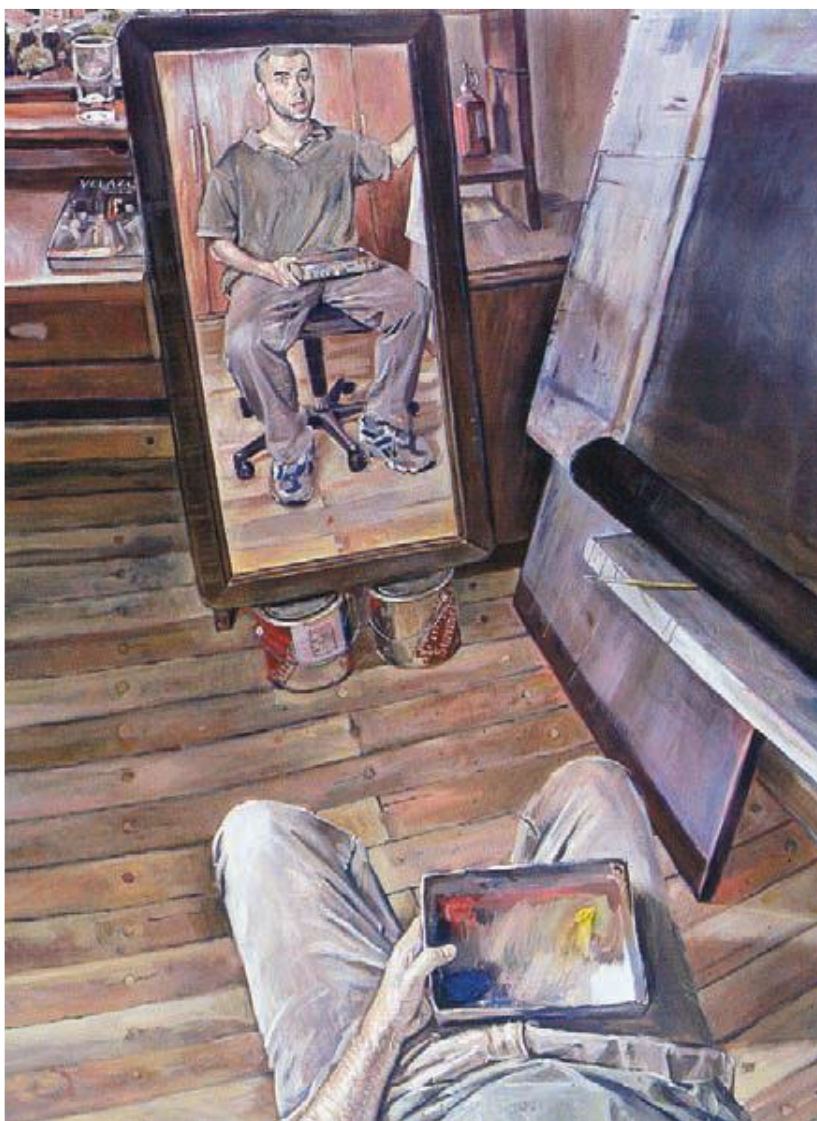
Nome: _____ Nº _____

Turma: _____ Língua Portuguesa – 9º ano – 1º Bimestre Data: ___ / ___ / ___

Prof.ª Joana

ATIVIDADE 1 – Espelho de artista

TEXTO 1



Rodrigo Cunha. *Velázquez*, 2000. 1976. Acrílica sobre tela, 202 cm x 143 cm.

1. Reflexões iniciais...

- a) O que vemos na tela? Descreva a cena retratada.
- b) É possível saber como é a pessoa com a caixa de tintas na mão? O que ela está fazendo?
- c) O que pode representar a tela?

2. Alguns detalhes...

- a) Quais as expressões transmitidas pelo artista?
- b) Quais os elementos estáticos da tela? Quais os elementos que revelam movimento?
- c) Que sentimentos e sensações despertam as cores da tela?
- d) Além de sua imagem, o que mais o artista quis retratar?
- e) Observe o título da tela. Qual a possível relação entre Rodrigo Cunha e o pintor Velázquez?

3. Acaso ou linguagem?

Observe as palavras seguir:

auto-retrato	x	autorretrato
--------------	---	--------------

Com o estabelecimento do novo acordo ortográfico da língua portuguesa, a palavra que denomina a prática da representação de si mesmo (“auto-retrato”) passou a ser escrita sem hífen e com *r* dobrado, tornando-se “autorretrato”.

- a) Se atentarmos à atual forma ortográfica, podemos notar que a mudança acabou por destacar uma **nova palavra dentro da antiga**, qual seria?
- b) De que maneira essa nova palavra se relaciona ao significado de *autorretrato*?
- c) Relacione sua resposta anterior à tela em estudo de Rodrigo Cunha.

4. Tecendo leituras...

Em seu caderno, faça uma breve pesquisa sobre o pintor espanhol Diego Velázquez. Sua investigação deve apresentar:

- local e época em que o artista viveu; principais obras; estilo.

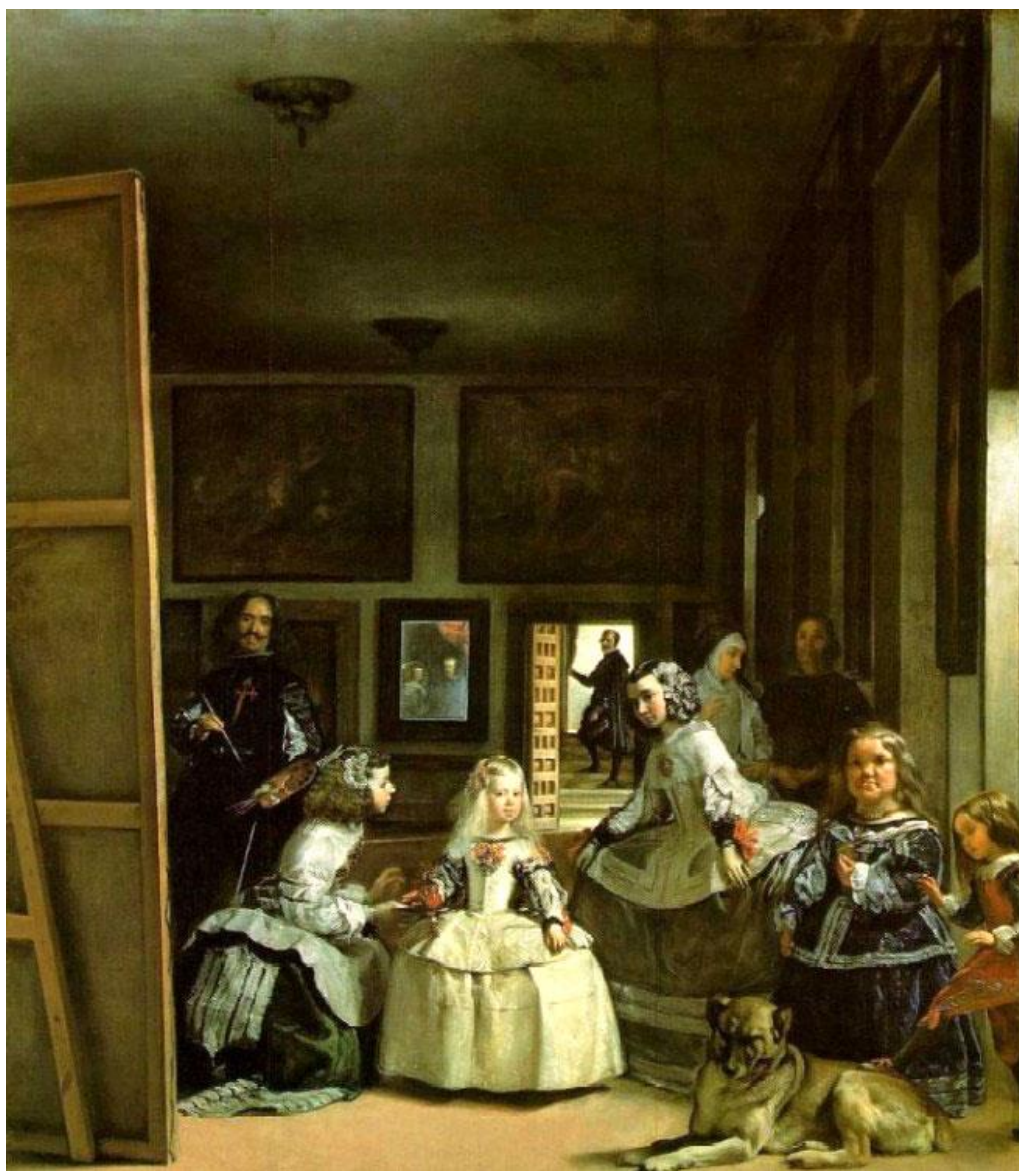
Adaptado de: *Tecendo linguagens: língua portuguesa: manual do professor* / Tania Amaral Oliveira ... [et al.]; ilustrações Ulhôa Cintra Comunicação Visual e Arquitetura. – 1. ed. – São Paulo: IBEP, 2006.

Nome: _____ Nº ____ Turma: _____

Língua Portuguesa – 9º ano – 1º Bimestre Prof.ª Joana

Data: ____ / ____ / ____

ATIVIDADE 2 – Tecendo leituras...



Las meninas, 1656 (Museu do Prado, Madrid). Diego Velázquez (1599-1660)

Com base nas reflexões realizadas e em suas anotações do caderno, responda as questões propostas:

1. Descreva com detalhes a cena retratada.

2. Podemos dizer que Velázquez constrói um autorretrato? Explique.

3. Explique o “jogo” de olhares presente na obra.

4. Qual a relação existente entre a tela *Las meninas*, de Velázquez, e a tela que analisamos de Rodrigo Cunha?

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____
Língua Portuguesa – 9º ano – 1º Bimestre Data: ____ / ____ / ____
Prof.ª Joana

ATIVIDADE 3 - GÊNERO TEXTUAL: AUTORRETRATO

A produção de autorretratos acompanha em grande medida a história da arte. Se percorrermos o caminho histórico desse gênero textual, poderemos notar como o autorretrato acompanhou o ser humano em seu desejo de registrar e entender sua própria existência no mundo.

O estudo do gênero em questão leva-nos a tecer reflexões, não apenas sobre a busca do homem por entender-se e conhecer-se, mas acerca do ato escrever e da relação entre imaginação e realidade.

Leia com atenção o poema a seguir:

*No retrato que me faço
- traço a traço –
Às vezes me pinto nuvem,
Às vezes me pinto árvore...*

*Às vezes me pinto coisas
De que nem há mais lembrança...
Ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão...*

QUINTANA, Mário. *Melhores poemas*. Seleção de Fausto Cunha.
São Paulo: Global, 2005.

1. Descrever-se não é um trabalho fácil. Muitas vezes, faltam-nos palavras para expressarmos nossas características. A linguagem poética permite a construção de novas possibilidades de sentido.

a) Explique os possíveis significados dos versos seguintes:

*“Às vezes me pinto nuvem,
Às vezes me pinto árvore...”*

b) Qual a circunstância indicada pela expressão “às vezes”?

c) O que a repetição da expressão “às vezes” pode significar no contexto do poema de Mário Quintana?

2. A partir das relações estabelecidas pelo poeta, pense em você, nos seus desejos e características e complete os versos:

No retrato que me faço

- traço a traço –

Às vezes me pinto _____,

Às vezes me pinto _____...

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA
1º BIMESTRE – PROFª JOANA

O capítulo “Conselho de uma lagarta”, da obra *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, é um dos mais simbólicos e significativos da história da literatura. Tendo em vista nossas discussões anteriores, responda:

1. A primeira pergunta da lagarta a Alice é “quem é você?”. Por que Alice tem dificuldade em respondê-la?
2. Explique, dentro do contexto da conversa, o duplo sentido do pronome **me** na afirmação de Alice “Receio não poder *me* explicar”.
3. Por que, segundo a lagarta, as mudanças pelas quais Alice tem passado não são tão perturbadoras? Explique o ponto de vista da lagarta de acordo com a experiência dela.
4. Diante de tanta indefinição, a lagarta faz a seguinte pergunta “De que tamanho você quer ser?”. O que essa questão proposta pela lagarta significa diante da situação vivida por Alice?
5. Alice, então responde: “Oh, não faço questão de um tamanho certo (...), só que ninguém gosta de ficar mudando toda hora, sabe.” A partir dessa resposta, qual seria o principal incômodo de Alice?
6. Leia com atenção o poema abaixo, de Ferreira Gullar:



Traduzir-se

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é
ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de
mim
é multidão:
outra parte
estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte*

*delira.
(...)*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?*

(Ferreira Gullar)

A partir do título do poema, podemos perceber que o principal objetivo do eu lírico é traduzir-se, ou seja, representar com palavras as características de sua personalidade. Qual seria a dificuldade para atingir tal objetivo segundo o eu lírico? Justifique sua resposta com um trecho do poema.

7. Relacione sua resposta da questão anterior às nossas reflexões em aula sobre a trajetória da personagem Alice e sobre gênero textual autorretrato.

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____
Língua Portuguesa – 9º ano – 1º Bimestre Data: ___ / ___ / ___
Prof.ª Joana

ATIVIDADE 4 – Tempo e modernidade

Preâmbulo às instruções para dar corda no relógio

Quando dão a você de presente um relógio estão dando um pequeno inferno enfeitado, uma corrente de rosas, um calabouço de ar. Não dão somente o relógio, muitas felicidades e esperamos que dure porque é de boa marca, suíço com âncora de rubis; não dão de presente somente esse miúdo quebra-pedras que você atará ao pulso e levará a passear. Dão a você — eles não sabem, o terrível é que não sabem — dão a você um novo pedaço frágil e precário de você mesmo, algo que lhe pertence mas não é seu corpo, que deve ser atado a seu corpo com sua correia como um bracinho desesperado pendurado a seu pulso. Dão a necessidade de dar corda todos os dias, a obrigação de dar-lhe corda para que continue sendo um relógio; dão a obsessão de olhar a hora certa nas vitrines das joalherias, na notícia do rádio, no serviço telefônico. Dão o medo de perdê-lo, de que seja roubado, de que possa cair no chão e se quebrar. Dão sua marca e a certeza de que é uma marca melhor do que as outras, dão o costume de comparar seu relógio aos outros relógios. Não dão um relógio, o presente é você, é a você que oferecem para o aniversário do relógio.

CORTÁZAR, Julio. *Histórias de Cronópios e de famas*. Editora Civilização Brasileira, 2009.

1. O texto acima foi escrito em 1962 por Júlio Cortázar, autor argentino considerado um dos mais inovadores e originais de seu tempo. Que palavras ou expressões indicam a época em que o texto foi escrito?
2. É evidente no texto a intenção do narrador em estabelecer um diálogo com o leitor. Indique palavras e expressões que comprovam essa afirmação.
3. A partir do que estudamos sobre a presença de marcas de oralidade no texto escrito, justifique o uso da palavra “você” no último parágrafo do texto.
4. Com base nas reflexões propostas pelo narrador, o que representaria em nossas vidas, afinal, o relógio?
5. Estabeleça relações entre o **tema** discutido no conto *Preâmbulo às instruções para dar corda no relógio* e o Capítulo 7 – “Um chá maluco” da obra *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*.

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____
Língua Portuguesa – 9º ano – 1º Bimestre Data: ___ / ___ / ___
Prof.ª Joana

ATIVIDADE 5 - O CONTO PSICOLÓGICO

Leia com atenção o texto abaixo e responda as questões a seguir:

Felicidade Clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas (...). Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai (...).

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

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 transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? (...) Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina (...).

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: “mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!”

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha (...). Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: “você vai emprestar o livro agora mesmo”. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

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 (...).

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. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

1. O conto lido narra a saga de uma menina que, dia após dia, implora a uma colega, filha de dono de livraria, que lhe empreste determinado livro e recebe repetidas negativas. Leia as afirmações a seguir sobre o motivo pelo qual a amiga se recusava a emprestar o livro:

- I. A filha do dono da livraria era cruel e sentia prazer em negar o livro para a garota e vê-la retornar todos os dias para pedir o livro que tanto desejava e ir embora frustrada.
- II. A menina sempre tinha um imenso azar, pois quando ia até a casa da filha do dono da livraria pedir o livro, esta já o tinha emprestado para alguém.
- III. A filha do dono da livraria não emprestava o livro à menina, pois tinha um imenso ciúme de seu livro, que era uma obra clássica de Monteiro Lobato.

Das afirmações anteriores:

- a) apenas a I está correta.
- b) apenas a II está correta.
- c) as afirmações I e III estão corretas.
- d) apenas a III está correta.
- e) todas as afirmações estão corretas.

2. Assinale a alternativa que indica corretamente o foco narrativo do texto lido:

- a) Foco narrativo em terceira pessoa (narrador-observador), o que facilita a compreensão do leitor, pois este tem acesso a um ponto de vista amplo, sabendo o que se passa com todas as personagens do texto.
- b) Não há narrador no conto.
- c) Foco narrativo em primeira pessoa (narrador-personagem), o que limita a visão do leitor, pois este tem acesso apenas ao ponto de vista da personagem que conta a história, suas emoções e sensações diante da recordação de fatos do passado.
- d) Foco narrativo em terceira pessoa (narrador-observador e neutro), pois sua presença não é percebida pelo leitor, porque ele apenas conta os fatos, sem se manifestar, interferir ou dar opinião ao longo da narrativa.
- e) Foco narrativo misto, ora o conto é narrado em primeira pessoa (narrador-personagem), ora em terceira pessoa (narrador-observador).

3. Indique a alternativa que exemplifica a construção do tempo psicológico, o qual se relaciona com a percepção subjetiva da personagem com relação ao tempo:

- a) “No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo.”
- b) “Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer.”
- c) “Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.”
- d) “Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe.”
- e) “Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas (...).”

4. Observe os possíveis significados da palavra “clandestino”:

<p>clandestino <i>adj.</i> 1. feito em segredo. 2. ilegal, ilegítimo.</p>
--

Nome: _____ nº ____ 9º ano ____ / E.F. II

1º Bimestre

Data: ___/___/___

Prof.ª Joana

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA



Salvador Dalí -Down the Rabbit Hole from "Alice's Adventures in Wonderland", 1969

- "- O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho devo tomar para sair daqui? – perguntou Alice.
- Isso depende muito de para onde você quer ir – respondeu o Gato.
- Não me importo muito para onde... – retrucou Alice.
- Então não importa o caminho que você escolha – disse o Gato."*

Lewis Carroll

"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara."

Livro dos Conselhos

Instruções gerais

- Preencha as respostas à caneta azul ou preta e escreva com letra legível.
- Revise sua avaliação antes de entregá-la.
- Construa respostas completas, ou seja, que desenvolvam um pequeno texto coeso e coerente.

Linguagem

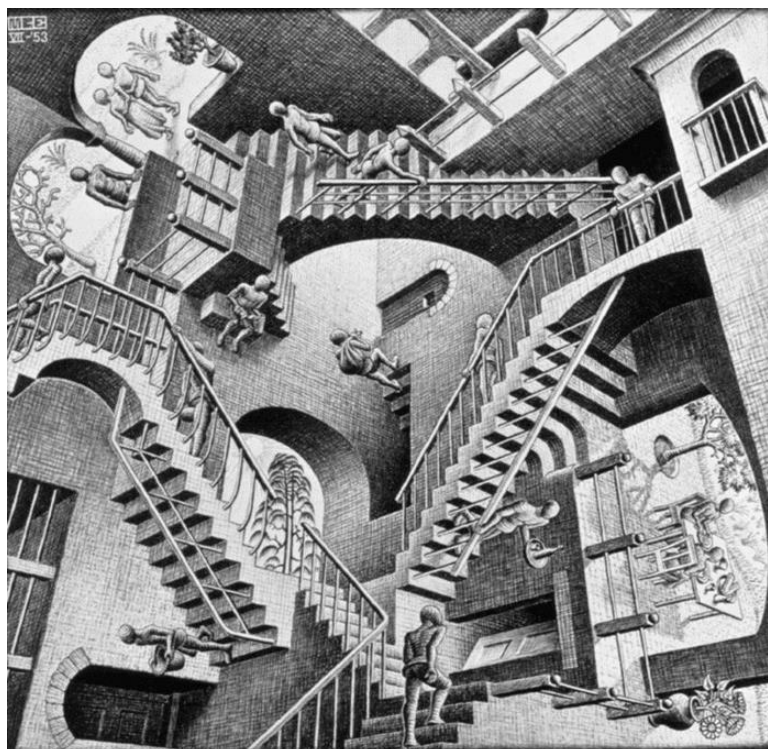
- Utilize linguagem **formal** de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Neste primeiro bimestre, foi proposta a leitura de um clássico da literatura: *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.



SENHA: Siga o coelho branco!

1. Tendo em vista as leituras e reflexões realizadas em sala de aula sobre a obra, observe atentamente a tela *Relativity* (1953), do artista gráfico holandês Escher.



Assinale verdadeiro (V) ou falso (F) para as seguintes relações estabelecidas entre a tela acima e nossas discussões sobre o *nonsense* presente na obra de Lewis Carroll:

() A tela apresenta um emaranhado de caminhos e vários pontos de vista a partir dos quais podemos observá-los. Da mesma maneira, a grande aventura de Alice está na busca por compreender o mundo que a cerca tentando encontrar uma lógica para as ações que vivencia no País das Maravilhas.

() A tela possui relação com a obra *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, pois constrói um ambiente *nonsense*, em que há a ausência total de sentido.

() Não é possível estabelecer relações entre a tela acima e a obra que lemos, já que o livro *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* foi escrito por Lewis Carroll no século XIX, muito antes da noção de relatividade presente no quadro, característica do século XX.

Leia a crônica a seguir, de Paulo Mendes Campos:

Para Maria da Graça

Agora, que chegaste à idade avançada de 15 anos, Maria da Graça, eu te dou este livro: *Alice no País das Maravilhas*.

Este livro é doido, Maria. Isto é: o sentido dele está em ti.

Escuta: se não descobrires um sentido na loucura, acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade.

[...]

Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível. Para melhor ou pior, isso acontece muitas vezes por ano. “Quem sou eu no mundo?”. Essa indagação perplexa é o lugar-comum de cada história da gente. Quantas vezes mais decifrares essa charada, tão entranhada em ti mesma como os teus ossos, mais forte ficarás. Não importa qual seja a resposta; o importante é dar ou inventar uma resposta. Ainda que seja mentira.

A sozinhez (esquece essa palavra que inventei agora sem querer) é inevitável. Foi o que Alice falou no fundo do poço: “Estou tão cansada de estar aqui sozinha!”. O importante é que ela conseguiu sair de lá, abrindo a porta. A porta do poço! Só as criaturas humanas (nem mesmo os grandes macacos e os cães amestrados) conseguem abrir uma porta bem fechada, e vice-versa, isto é, fechar uma porta bem aberta.

Somos todos tão bobos, Maria. Praticamos uma ação trivial, e temos a presunção petulante de esperar dela grandes consequências. Quando Alice comeu o bolo e não cresceu de tamanho, ficou no maior dos espantos. Apesar de ser isso o que acontece, geralmente, às pessoas que comem bolo.

Maria, há uma sabedoria social ou de bolso; nem toda sabedoria tem que ser grave.

A gente vive errando em relação ao próximo e o jeito é pedir desculpas sete vezes por dia. Pois viver é falar de corda em casa de enforcado. Por isso te digo, para a tua sabedoria de bolso: se gostas de gato, experimenta o ponto de vista do rato. Foi o que o rato perguntou a Alice: “Gostarias de gatos se fosses eu?”.

Homens vivem apostando corrida, Maria. Nos escritórios, nos negócios, na política, nacional e internacional, nos clubes, nos bares, nas artes, na literatura, até amigos, até irmãos, até marido e mulher, até namorados, todos vivem apostando corrida. São competições tão confusas, tão cheias de truques, tão desnecessárias, tão fingindo que não é, tão ridículas muitas vezes, por caminhos tão escondidos, que, quando os atletas chegam exaustos a um ponto, costumam perguntar: “A corrida terminou! Mas quem ganhou?”. É bobagem, Maria da Graça, disputar uma corrida se a gente não irá saber quem venceu. Se tiveres de ir a algum lugar, não te preocupe a vaidade fatigante de ser a primeira a chegar. Se chegares sempre onde quiseres, ganhaste.

[...]

Os milagres sempre acontecem na vida de cada um e na vida de todos. Mas, ao contrário do que se pensa, os melhores e mais fundos milagres não acontecem de repente, mas devagar, muito devagar. Quero dizer o seguinte: a palavra depressão cairá de moda mais cedo ou mais tarde. Como talvez seja mais tarde, prepara-te para a visita do monstro, e não

se desespere ao triste pensamento de Alice: “Devo estar diminuindo de novo”. Em algum lugar há cogumelos que nos fazem crescer novamente.

E escuta esta parábola perfeita: Alice tinha diminuído tanto de tamanho que tomou um camundongo por um hipopótamo. Isso acontece muito, Maria. Mas não sejamos ingênuos, pois o contrário também acontece. E é um outro escritor inglês que nos fala mais ou menos assim: o camundongo que expulsamos ontem passou a ser hoje um terrível rinoceronte. É isso mesmo. A alma da gente é uma máquina complicada que produz durante a vida uma quantidade imensa de camundongos que parecem hipopótamos e de rinocerontes que parecem camundongos. O jeito é rir no caso da primeira confusão e ficar bem disposto para enfrentar o rinoceronte que entrou em nossos domínios disfarçado de camundongo. E como tomar o pequeno por grande e o grande por pequeno é sempre meio cômico, nunca devemos perder o bom humor.

Toda pessoa deve ter três caixas para guardar humor: uma caixa grande para humor mais ou menos barato que a gente gasta na rua com os outros; uma caixa média para humor que a gente precisa ter quando está sozinho, para perdoares a ti mesma, para rires de ti mesma; por fim, uma caixinha preciosa, muito escondida, para as grandes ocasiões. Chamo de grandes ocasiões os momentos perigosos em que estamos cheios de dor ou de vaidade, em que sofremos a tentação de achar que fracassamos ou triunfamos, em que nos sentimos umas drogas ou muito bacanas. Cuidado, Maria, com as grandes ocasiões.

Por fim, mais uma palavra de bolso: às vezes, uma pessoa se abandona de tal forma ao sofrimento, com uma tal complacência, que tem medo de não poder sair de lá. A dor também tem o seu feitiço e este se vira contra o enfeitado. Por isso, Alice, depois de ter chorado um lago, pensava: “Agora serei castigada, afogando-me em minhas próprias lágrimas”.

Conclusão: a própria dor deve ter a sua medida. É feio, é imodesto, é vão, é perigoso ultrapassar a fronteira de nossa dor, Maria da Graça.

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler – Crônicas*. São Paulo: Ática, 1981. v. 4, p. 83-86.

2. De acordo com nossas aulas, podemos afirmar que o texto lido apresenta uma relação de **intertextualidade** com a obra *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.

Assinale a alternativa **incorreta** a respeito do texto “Para Maria da Graça”:

- a) Ao presentear Maria da Graça com a obra *Alice no País das Maravilhas*, o narrador apresenta a propósito do livro uma interpretação que serve para ilustrar os caminhos que a adolescente vai ter de percorrer ao longo da vida (“o sentido dele está em ti”).
- b) Extraíndo lições do livro, o narrador junta-as com suas próprias ideias e, assim, aconselha Maria da Graça sobre como proceder nas mais difíceis situações da vida.
- c) Embora o narrador afirme que é preciso não perder o humor, predomina no texto uma visão pessimista e derrotista da vida, cabendo a cada um de nós simplesmente aceitá-la como ela é.

d) O narrador procura transmitir a Maria da Graça certos valores que poderão lhe servir de escudo na vida. Entre eles, estão a busca permanente da própria identidade, a persistência na procura de soluções, abertura para conhecer diferentes pontos de vista, humildade, esperança, humor e comedimento na dor.

3. O narrador dá como presente a Maria da Graça, que completa 15 anos, o livro *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*. O que o narrador espera que o livro possa ser para Maria da Graça?

4. Experiente, o narrador alerta que, no decorrer da vida, surgem muitas dificuldades e, às vezes, ficamos sozinhos ou temos de responder à pergunta “Quem sou eu no mundo?”. O que essa pergunta representa na vida de cada um de nós?

5. Segundo o narrador, nem toda sabedoria é grave. Há também uma “sabedoria social ou de bolso”. Explique: que sabedoria existe em, mesmo gostando de gatos, experimentar o ponto de vista do rato?

6. No 9º parágrafo, o narrador reflete sobre a “corrida” social.

a) Nessa corrida, segundo o narrador, o que mais interessa às pessoas em geral?

b) Que conselho o narrador dá a Maria da Graça sobre essa corrida?

7. No mundo encantado em que Alice adentra, ela ora cresce, ora encolhe, ora fica em seu tamanho normal. Diz o narrador no 10º parágrafo: “não se desespere ao triste pensamento de Alice: ‘Devo estar diminuindo de novo’. Em algum lugar há cogumelos que nos fazem crescer novamente”.

Interprete: o que representam, de acordo com o texto, essas mudanças de tamanho na vida de cada um de nós?

8. Ao analisar o modo de lidar com os problemas, o narrador afirma: “A alma da gente é uma máquina complicada que produz durante a vida uma quantidade imensa de camundongos que parecem hipopótamos e de rinocerontes que parecem camundongos”.

a) Por que, de acordo com ele, “jeito é rir”, no primeiro caso?

b) Por que o segundo caso é mais preocupante?

Adaptado de: *Português: linguagens, 9º ano* / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. - 6. ed. Reform. – São Paulo: Atual, 2010.

9. Leia o texto a seguir:

NO PAÍS DOS LIVROS, ALICE VAI DA FÍSICA À PSICANÁLISE

Não é só no cinema que a Alice de Lewis Carroll vivencia maravilhas. Inspirados pelo universo fantástico que cerca a personagem, autores a transportaram para mundos diversos.

No mercado editorial, Alice protagoniza não só adaptações em formatos tão variados quanto áudio e mangá, mas também títulos de matemática e de física. A miríade de livros relacionados à personagem pode ser explicada por seu perfil multifacetado. Para uns, Alice é uma personagem infantil, para outros, lisérgica e, sob alguns pontos de vista, até política.

"A obra de Lewis Carroll permite várias leituras e, por isso, nunca se esgota", diz Rogério Alves, gerente editorial da Planeta. Para a escritora Laura Bergallo, Alice se destaca pelo que tem de mágico. "Alice resiste porque tanto ela quanto o espaço surreal imaginado por Carroll são geniais e mexem com o inconsciente coletivo", diz. [...]

Adaptado de <http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/pais-livros-alice-vai-fisica-psicanalise>

Relacione a afirmação da escritora Laura Bergallo e as reflexões realizadas nas aulas de Filosofia sobre as referências da obra *Aventuras de Alice* no filme *Matrix* (1999). Dê um exemplo do livro de Lewis Carroll e um do filme *Matrix* que justifiquem sua relação.

“Alice ficou se abanando enquanto falava:
‘Afim de contas quem sou eu? Ah, *este* é o
grande enigma!’ ”



Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Língua Portuguesa – 9º ano – 1º Bimestre

Data: ___ / ___ / ___

Prof.ª Joana

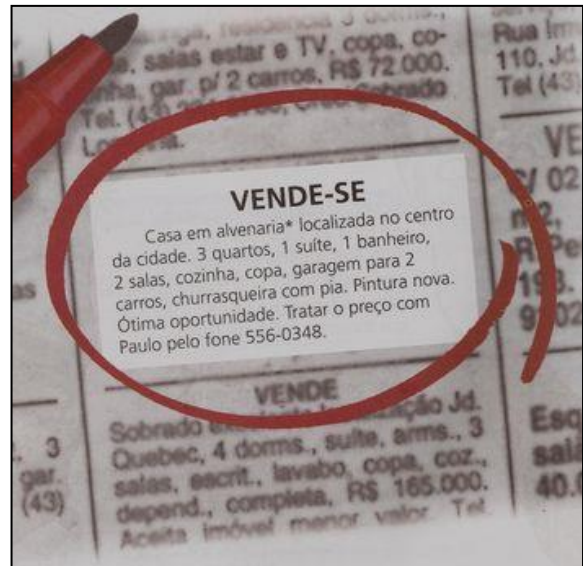
PRODUÇÃO DE TEXTO – CLASSIFICADOS POÉTICOS

HISTÓRIAS DA INFÂNCIA - MASP

Comumente, nos deparamos com **anúncios** de diversas naturezas: venda, troca, aluguel de imóveis, veículos, dentre outros. Há oferta de vagas relacionadas a empregos, além de profissionais que se dispõem a oferecer sua mão de obra de acordo com a sua formação e experiência.

Estamos diante de um gênero textual bastante propagado pelos veículos de comunicação, tais como jornais impressos, revistas e até por meio eletrônico.

Como a finalidade discursiva do **anúncio classificado** pauta-se por divulgar algo, esse gênero possui uma característica que lhe é intrínseca, a **persuasão**. Observe o anúncio ao lado:



A autora Rosana Murray também escreveu alguns classificados, mas de um modo diferente:

CLASSIFICADOS POÉTICOS

*Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
Tem jardineiras na janela
onde convém plantar margaridas.
Tem quartos de todas as cores
que aumentam ou diminuem
de acordo com seu tamanho
e na garagem há vagas
para todos os seus sonhos.*

Rosana Murray. *Classificados poéticos*, pág.34. BH: Miguilim, 1990.

Responda em seu caderno as seguintes questões:

1. Que semelhanças há entre os dois textos?
2. Que diferenças há entre os dois textos?
3. Como a casa é descrita no classificado do jornal?
4. Como a casa é descrita no classificado poético?
5. A linguagem poética tem um jeito próprio de dizer as coisas. Leia mais alguns classificados de Roseana Murray:

*Atenção! Compro gavetas,
compro armários,
cômodas e baús.*

*Preciso guardar minha infância:
os jogos da amarelinha,
os segredos que me contaram
lá no fundo do quintal.*

*Preciso guardar minhas lembranças:
as viagens que não fiz,
ciranda, cirandinha
e o gosto de aventura
que havia nas manhãs.*

*Preciso guardar meus talismãs:
o anel que tu me deste,
o amor que tu me tinhas
e as histórias que eu vivi...*

*Procura-se um equilibrista
que saiba caminhar na linha
que divide a noite do dia
que saiba carregar nas mãos
um fino pote cheio de fantasia
que saiba escalar nuvens arredias
que saiba construir ilhas de poesia
na vida simples de todo o dia.*

*Colecionador de cheiros troca
um cheiro de cidade
por um cheiro de neblina
um cheiro de gasolina
por um cheiro de chuva fina
um cheiro de cimento
por um cheiro de orvalho no vento.*

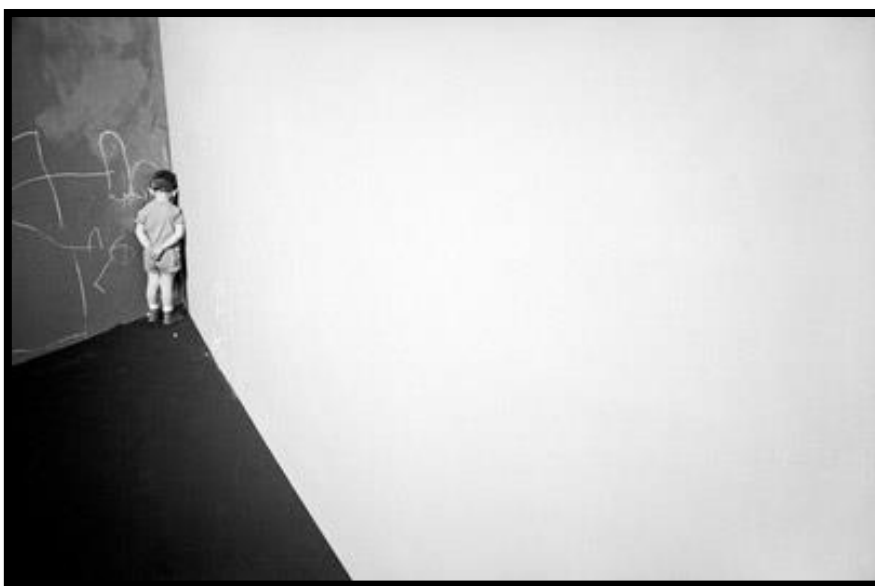
6. A seguir, algumas telas e fotografias que fazem parte da exposição *Histórias da Infância* do MASP:



"Rosa e azul". Pierre-Auguste Renoir, 1881.



Sem título. Bárbara Wagner, 2005.



"Ian". Gabriela Ferrari, 1963.



"Criança morta". Candido Portinari, 1944.



"O escolar". Vicent van Gogh, 1888.

7. Agora é a sua vez de brincar e produzir um classificado poético para nossa experiência na exposição *Histórias da Infância* do MASP. Inspire-se nas obras apresentadas, você pode começar com:

“Por favor, reservem dois lugares
num disco voador...”

“Quero asas de borboleta azul
para que eu encontre...”

“Troca-se a mentira
por...”

“Coração apaixonado oferece...”

“Procura-se vivo ou morto...”

“Procura-se um lugar do planeta que...”

“Perdi maleta cheia de...”

Nome: _____ nº ____ 9º ano ____ / E.F. II

2º Bimestre

Data: ____/____/2017

Prof.ª Joana

PRODUÇÃO DE TEXTO – LÍNGUA PORTUGUESA

Manifesto!

Poética da modernidade

COLETÂNEA DE TEXTOS

Proposta – UNICAMP/2012

Coloque-se no lugar dos **estudantes de uma escola** que passou a monitorar as páginas de seus alunos em redes sociais da internet (como o Orkut, o Facebook e o Twitter), após um evento similar aos relatados na matéria reproduzida abaixo. Em função da polêmica provocada pelo **monitoramento**, você resolve escrever um **manifesto** e recebe o apoio de vários colegas. Juntos, decidem lê-lo na próxima **reunião de pais e professores com a direção da escola**. Nesse manifesto, a ser redigido na modalidade oral formal, você deverá necessariamente:

- explicitar o evento que motivou a direção da escola a fazer o monitoramento;
- declarar e sustentar o que você e seus colegas defendem, convocando pais, professores e alunos a agir em conformidade com o proposto no documento.

Escolas monitoram o que aluno faz em rede social

Durante uma aula vaga em uma escola da Grande São Paulo, os alunos decidiram tirar fotos deitados em colchonetes deixados no pátio para a aula de educação física. Um deles colocou uma imagem no Facebook com uma legenda irônica, em que dizia: vejam as aulas que temos na escola. Uma professora viu a foto e avisou a diretora. Resultado: o aluno teve de apagá-la e todos levaram uma bronca.

O caso é um exemplo da luta que as escolas têm travado com os alunos por conta do uso das redes sociais. Assuntos relativos à imagem do colégio, casos de *bullying* virtual e até mensagens em que, para a escola, os alunos se expõem demais, estão tendo de ser apagados e podem acabar em punição. Em outra instituição, contam os alunos, um casal foi suspenso depois de a menina pôr no Orkut uma foto deles se beijando nas dependências da escola.

As escolas não comentaram os casos. Uma delas diz que só pediu para apagar a foto porque houve um "tom ofensivo". Como outras escolas consultadas, nega que monitore o que os alunos publicam nos sites.

Exercícios – Como professores e alunos são "amigos" nas redes sociais, a escola tem acesso imediato às publicações.

Foi o que aconteceu com um aluno do ABC paulista. Um professor soube da página que esse aluno criou com amigos no Orkut. Nela, resolviam exercícios de geografia – cujas respostas acabaram copiadas por colegas. O aluno teve de tirá-la do ar.

O caso é parecido com o de uma aluna de 15 anos do Rio de Janeiro obrigada a apagar uma comunidade criada por ela no Facebook para a troca de respostas de exercícios. Ela foi suspensa. Já o aluno do ABC paulista não sofreu punição e o assunto *ética na internet* passou a ser debatido em aula.

Transformar o problema em tema de discussão para as aulas é considerado o ideal por educadores. "A atitude da escola não pode ser polícial, tem que ser preventiva e negociadora no sentido de formar consciência crítica", diz Sílvia Colello, professora de pedagogia da USP.

(Adaptado de Talita Bedinelli & Fabiana Rewald, *Folha de S. Paulo*, 19/06/2011.)

Caros pais, professores e diretoria, nós, alunos desta escola, nos sentimos chocados com o recente episódio no qual alguns alunos gravaram uma aula de História e a criticaram com comentários públicos no *Facebook*, uma rede social na internet. Porém, fomos ainda mais surpreendidos quando a direção de nossa escola decidiu não apenas exigir que tal material fosse apagado e os responsáveis punidos, mas também criou um monitoramento do que é publicado na internet pelos alunos, para que assim qualquer material "danoso à imagem da escola" possa ser rastreado e apagado.

Repudiamos tal medida e exigimos que a escola não aja de maneira tão abusiva e arbitrária. A escola é uma instituição educacional e conscientizadora e, portanto, deve trabalhar para educar os seus alunos sobre os seus limites fora e dentro do ambiente escolar e conscientizá-los sobre como emitir suas opiniões. É cobrado de tal instituição que fomente as discussões e os debates para ajudar os seus alunos a desenvolver um senso crítico e postura adequada no mundo moderno.

O monitoramento, na forma como foi instalado em nossa escola, não contribui para nenhum desses objetivos, pelo contrário, prejudica o trabalho de nossa escola. Com ele, a escola não só não contribui para alcançar alguns de seus objetivos mais importantes, mas também perde um grande espaço de discussões e aperfeiçoamento, o qual seria muito útil para ela mesma interagir com seus alunos: o espaço da internet.

E é por isso que nós defendemos que a medida do monitoramento seja revogada e convocamos pais, professores e outros alunos desta escola para que juntos trabalhemos para replantar esta medida com projetos realmente efetivos e que procurem instruir e conscientizar nossos alunos para formar cidadão conscientes e preparados para ingressar nessa sociedade adulta com as capacidades que lhes são exigidas.

(Texto de um vestibulando aprovado)

Poética

Estou farto do lirismo comedido
Do lirismo bem comportado
Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente
protocolo e manifestações de apreço ao Sr. diretor.
Estou farto do lirismo que para e vai averiguar no dicionário
o cunho vernáculo de um vocábulo.
Abaixo os puristas
Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis
Estou farto do lirismo namorador
Político
Raquítico
Sifilítico
De todo lirismo que capitula ao que quer que seja
fora de si mesmo
De resto não é lirismo
Será contabilidade tabela de co-senos secretário do amante
exemplar com cem modelos de cartas e as diferentes
maneiras de agradar às mulheres, etc.
Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbedos
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos
O lirismo dos clowns de Shakespeare

- Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

(Manuel Bandeira. Poema lido na Semana de Arte Moderna de 1922)

manifesto das miudezas

há demasiado perigo no delírio de grandeza
que despreza a escala animal
que ignora a miudeza
que levanta belos montes sem nada de beleza
que invade mariana
lama
lama
lama
lama
na correnteza

resgatemos os pés como unidade de medida
resgatemos as portas de saída
resgatemos a alma das coisas-aqui
resgatemos yanomami e tupi
resgatemos a miudeza na mira do contato
resgatemos o desconhecido como habitat

porque o pequeno não é banalidade
porque dentro de um palito de fósforo dorme fogo suficiente para incendiar sua casa inteira
porque miudeza é feita da matéria do detalhe
porque o olho se movimenta mais quando encontra um cisco
porque não dá para buscar miudezas, mas apenas ser encontrado por elas
porque miudezas nos desarranjam e, na desorganização, há uma chance de esbarrarmos em nós mesmos
porque miudezas pedem que olhemos seu avesso
porque miudeza é sinônimo de intimidade
porque proximidades somam a gente para mais
porque crianças, barros e formigas são mestres da indisciplina das miudezas
porque o parto em que nasceu a primeira bolinha de gude foi uma festa
porque sem intimidade a aldeia morre
porque agora é hora de desentulhar a estrada da imaginação
porque a palavra miudeza vem do tupi *miudezí*, que significa encantamento
porque sem encantamento a aldeia morre
porque miudeza é porta de entrar silêncio
porque rastro de flor é pétala
porque em tempestade de ruído, silêncio é ponta de sol
porque sem as formigas o chão respiraria menos
porque o respeito pelas miudezas tornaria o cuidado com as grandezas uma consequência natural
porque sequoias nascem de sementes
porque oceano acontece quando gotas se encontram
porque dá para confundir estrela com vaga-lume
porque a lua cabe dentro do nosso olho
porque considerar que alguém não está à sua altura é perverso
porque não é justo ficar na ponta dos pés para olhar quem é da sua altura
porque quem planta miudeza, colhe inesperado
porque miudeza rima com boniteza, mas também com estranheza
porque miudezas nos ensinam a prestar atenção nos “derrepentes”, naquilo que salta perto
porque não dá para se aproximar das miudezas se quisermos controlá-las
porque miudezas são tão frágeis que, se tentamos controlá-las, elas escapam
porque precisamos aprender a lidar com o que escapa, sendo que tudo escapa

(André Gravata, 2016)

ANEXO B

Produções textuais

AUTORRETRATOS

Autorretrato

Como sou? Você pode ver, mas quem sou? Nem eu sei.

Eu começarei esse texto com uma lembrança ruim que de nunca esquecerei. Eu voltava de férias de carro em uma grande estrada, eu estava olhando pela janela quando minha mãe gritou: "está parado!", mas era tarde demais, meu pai não teve tempo para frear e bateu no carro imóvel da frente. Depois eu me lembro de que ele estava me segurando pela mão, minha mãe estava lá de pé na nossa frente, em alguns minutos vieram os bombeiros, depois os paramédicos e depois a polícia, bateram nove carros, um atrás do outro, três pessoas morreram naquela noite, por sorte ninguém da família. Será que sem esse acontecimento eu seria diferente? Eu seria outro? Melhor ou pior?

Eu sou uma pessoa que tem bons pais e irmãos, uma família que eu desejaria para todos. Eu sou uma pessoa que tem amigos e que sem eles eu não seria o mesmo. Eu sou uma pessoa que tem saúde. Eu sou uma pessoa confusa e impaciente. Eu sou uma pessoa que não se arrepende das decisões, mas quer aprimorá-las. Eu sou uma pessoa.

Quem eu sou no mundo? Eu não passo de um grão de areia insignificante em uma praia enorme, sou só mais um na multidão. É muito difícil se descrever e sempre será um desafio a ser ultrapassado por muitos, acho que depois desses anos tentando eu ainda tenho muita dificuldade de saber quem eu sou.

Quem sou eu...?

Para os meus amigos, sou alguém sincera, às vezes infantil, engraçada, bonita e companheira...

Mas, para mim, eu sou alguém boba, sem a mínima graça, sem criatividade, que ama ficar com seus amigos, pais, primos, irmãos, tios... Adora praticar esportes... Mas, além de tudo isso, adora ficar sozinha no "seu mundo", ouvindo música, falando com seus amigos pela internet, pensando na vida, realmente refletindo... Pensando no futuro, o que poderia fazer para mudar o mundo...

Adoro fazer as pessoas rirem e gosto muito de rir também! Me sinto muito bem quando consigo alegrar o dia de alguém, é incrível!

Outra coisa que gosto muito de fazer é cantar, não canto bem, porém amo cantar minhas músicas favoritas.

Viajar, conversar com meus amigos de madrugada, ouvir música, rir, aprender, cantar, correr, dormir, dançar, sair com a minha família, com meus amigos, ver um bom filme (de terror, de preferência hahaha). Essas são algumas coisas que eu amo fazer!

Não me acho a menina "mais linda do planeta", mas de uns tempos para cá, comecei a me sentir muito melhor comigo mesma.

Na realidade, eu não sei ao certo como me descrever, mas a única coisa que eu sei é que eu estou passando por um momento muito louco da minha vida: A ADOLESCÊNCIA!

Uma fase de muitíssimas mudanças, cobranças... Para ser sincera, eu não queria ter crescido não, mas já que eu não posso evitar isso, que eu consiga fazer da melhor maneira, que eu faça valer a pena.

Quero ser uma pessoa melhor a cada dia, tanto para o mundo quanto para as pessoas... Quero ser alguém que as pessoas fiquem felizes em saber que conhecem, sabe?!

Bom... Acho que eu sou um pouco disso tudo... ☺

Adolescência

O que passa pela sua cabeça quando pensa em adolescência? Muitos pensam em mudanças de hábitos, paixões não correspondidas, a grande vontade de chegar aos 18 mais rápido, terminar a escola, a puberdade, aquelas brigas de vez em quando com os pais, entre outras milhões de coisas.

Para tudo isso, é quase impossível não se perguntar “quem sou eu?”. Eu, como uma adolescente igual a todas as outras, já me fiz essa pergunta de varias maneiras: em meio a lágrimas, na frente do famoso espelho, para os amigos – principalmente.

Na adolescência, outra pergunta que disputa o ranking das perguntas mais feitas mentalmente pelos adolescentes é, “o que eu quero ser quando crescer?”. As respostas mudam nessa fase, jogador de futebol e modelo são sonhos que ficam para trás. Mas, nesse caso, não sou como os outros da minha fase, continuo querendo ser modelo, sonho mais tosco que já tive na minha vida, só que o que mais desejo.

Se descrever é a lição de casa mais difícil que um adolescente pode ter, pior do que a de matemática acredite.

Desejos, ah quantos desejos. São coisas que não conseguimos evitar em nossas vidas. Desejo estar aqui para ver todos eles se realizarem. Mesmo os sonhos que parecem ser mais bestas, fazem toda a diferença. Um sonho de consumo, um abraço de alguém distante, todas as coisas que são aparentemente impossíveis, mas que se acreditarmos, tudo irá dar certo. Eu nasci para ser alguém, eu vou iluminar o céu, eu nasci para dignificar, eu posso sentir isso, eu posso acreditar, estou aqui para ficar. Sentir, acreditar, sonhar, e ser quem eu sou! Independentemente do que aconteça.

Um de meus maiores sonhos, é conhecer meus ídolos. Todos dizem que conhecer os ídolos é totalmente impossível, já eu, discordo dessa afirmação. Acho que todos podem seguir os sonhos, do mesmo jeito que meus ídolos seguiram os deles. A música é minha inspiração, tudo o que me dá esperança, com letras inspiradoras e sensações indescritíveis. As melodias e ritmos contagiantes. Do mesmo jeito que meus ídolos realizaram seus sonhos, também acredito que posso realizar os meus.

Amigos são poucos, mas são pessoas que dou um valor enorme. Talvez eu seja mais fechada, o número de amigos que eu tenho, não é nada enorme, mas garanto que são verdadeiros. Amizades de longa duração, risadas e o mais importante, todos são verdadeiríssimos. Tenho amigos de infância, amigos recentes, mas todos eles, eu sei que posso confiar a qualquer momento. Sei que em um momento difícil, mesmo que sejam quatro horas da manhã posso contar com a presença deles ao meu lado.

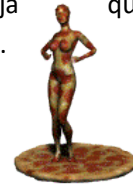
E se você tivesse a opção de voltar à adolescência? Viveria tudo de novo?

Autorretrato

Fazer um retrato de si mesmo é mais difícil do que parece. Representar bem qualquer coisa é difícil, na verdade. Nunca se sabe o que não se sabe sobre tal coisa. Eu não sei o que eu não sei sobre mim, não sei nem o que sei sobre mim. Eu não sei como as pessoas me veem, não sei como quero que as pessoas me vejam e não sei como as pessoas querem me ver. Mas isso não importa. Eu suponho que eu poderia começar falando da minha aparência, que é, talvez, a parte mais fácil do autorretrato.

A aparência é um aspecto razoável para se colocar em um trabalho de escola, já que isso é uma redação, não uma página do meu diário. Na verdade, eu não tenho um diário. Talvez eu devesse ter um diário. Mas não, seria muito patético. Enfim... Certo, aparência.

Eu sou uma pessoa de aparência normal. Tenho uma altura normal, peso normal, cor de olhos e cabelo mais normal possível... É, talvez não seja tão fácil assim falar de aparência. Eu preferiria poder escrever três páginas só sobre aparência e fatos, pois assim meu texto pareceria maior e minha chance de ganhar uma nota boa aumentaria. Aliás, eu tiro notas relativamente boas - normais - na escola, não sei por que, pois nunca estudo para nada. Só para inglês, eu gosto muito de inglês.



Não entendo porque escrever um autorretrato seria importante. Não sei por que alguém gostaria de ler o meu. E não estou falando isso porque tenho pena de mim mesma ou porque acho que ninguém me ama. É porque eu não tenho interesse em ler o dos outros. Não, muito obrigado, eu não quero ler o seu autorretrato, não é nem um pouco do meu interesse. Talvez seja só eu, vai saber. Mas, trabalho é trabalho, e por algum motivo que eu ainda não consegui compreender, eu realmente odeio tirar nota baixa, então vou só continuar escrevendo e fingir que sei do que eu estou falando.

Já que eu já comecei, devia acabar de falar sobre os meus interesses. Ah, essa é uma lista grande, embora nem um pouco variada, de acordo com os meus pais. Eu não entendo por que nós, humanos, gostamos tanto de sentir coisas, mesmo que sejam sentimentos negativos. Falo isso porque amo filmes. Tipo, amo mesmo. Séries mais do que filmes, na verdade. E livros. E outras coisas que produzem mais sentimentos do que conhecimento, que é obviamente preferível. Mas, de novo, isso é para ser um texto sobre mim, não sobre a raça humana, então vamos lá. Star Trek. Star Wars. Doctor Who. Marvel. Batman. Supernatural. Sherlock. Hannibal. How I Met Your Mother. The Big Bang Theory.

Harry Potter. Percy Jackson. The Hunger Games. House, MD. Esses são alguns exemplos de series que eu gosto.

Eu também toco um pouco de teclado/piano.

Me pediram para fazer um retrato de mim mesma. Mas, para fazer isso, eu teria de saber quem sou, teria de me descrever em palavras. Mas será que isso é possível? Em minha opinião não, pois as pessoas, os seres vivos mudam de um minuto para outro. Não importa se mudaram para melhor, pior ou o porquê mudaram. O importante é que elas mudaram.

Então, se eu quisesse fazer um autorretrato de mim ou de outra pessoa, no tempo que eu levaria fazendo, eu já teria mudado um bilhão de vezes.

Para fazer um autorretrato, teria que ter um pouco do que eu era, sou e até um pouco do que vou ou quero ser, como uma profissão.

Mas, voltando ao que me pediram para fazer... Vou falar um pouco sobre mim... Sou (era) uma pessoa que gosta de escrever, apesar de ter preguiça, mas quando começo a escrever não consigo mais parar.

Gosto de todos os tipos de música, gosto mais ainda é de cantar. Estou sempre fazendo shows no banheiro. Me engano bastante comigo mesma e com os outros. Espero muito de mim mesma.

Quando penso em uma meta para meu futuro, comedido compro do más, depois me perco em mim mesma.

Coisas pequenas de tornam grandes para mim, como um sorriso, um abraço, uma lágrima...

Estou sempre tentando trancar o meu coração a sete chaves para não jogarem uma bomba dentro, mas sempre vem um desgraçado e o abre com um pequeno sorriso.

Uma qualidade minha é que eu penso antes de falar, um defeito meu é que eu penso demais e acabo não falando. Não posso esperar acontecer, tenho que fazer acontecer.

Tenho amigos que nos piores e mais difíceis momentos apoiei, mas eles não me apoiaram. Também tenho amigos de verdade que nunca me abandonaram, que sempre apoiei e que sempre me apoiaram, nunca me abandonaram.

Tenho muita raiva das pessoas que ficam falando mal de um cantor (a), seriado... Então eu penso "não gosta? Cala a boca e respeita". Não vejo as coisas como os outros, tudo depende do que quer ver.

Quando me olho no espelho, me vejo pequena, mas depois descubro que sou maior que um gigante.

Um de meus pensamentos é que as coisas boas vêm e vão, mas as coisas maravilhosas somos nós que as criamos.

Um pouquinho sobre mim...

Bom, vou tentar me explicar e me entender neste autorretrato, coisa que do meu ponto de vista é quase impossível.

Gosto de navegar nas redes sociais (principalmente Tumblr), ir ao cinema, me divertir com meus amigos... Mas com certeza meu passatempo favorito é teatro, acho que gosto tanto de teatro porque é a única chance que tenho de ser outra pessoa, de ter outra personalidade, outro nome, outro jeito, poder fazer tudo isso sem ser tachada de falsa.

Em relação ao meu aspecto físico, sou oito ou oitenta, tem dias em que acordo e me acho horrível: meu cabelo em pé, a cara cheia de espinhas, sobrancelha mal feita, todos esses problemas que enfrentamos várias vezes no decorrer dos dias. Porém tem dias em que acordo e me acho bonita, que adoro meu sorriso e não ligo se minha sobrancelha está mal feita, se meu cabelo está em pé ou se estou com a cara cheia de espinhas, apenas gosto do conjunto que sou eu.

Quanto ao meu corpo, sou bem magra o que eu acho bom. Não sou uma daquelas meninas que tem o corpo maravilhoso, mas estou feliz com meu corpo. Já tive muitos problemas de autoestima, mas hoje em dia eu apenas me aceito, sorrio dos problemas e dou uma chance para mim mesma. Claro que nem todos os dias sou assim, às vezes a última coisa que quero é sorrir e me aceitar, tem dias que minha cama e a música são as melhores combinações.

Falando em música, meu gosto musical é bem variado, gosto de tudo um pouco, gosto tanto de Caetano Veloso como também de ouvir a música da propaganda da Pampili (mas essa parte que eu gosto da música da Pampili ninguém precisa saber).



Sobre lugares que gosto de ir, essa parte é realmente difícil, já que todos os lugares pelos quais já passei me lembram de alguma coisa, mas se fosse classificar, meu lugar favorito seria a praia. Nadar no mar o dia todo e depois rolar na areia, mesmo ficando grudenta é uma sensação muito boa!

Quanto a esportes, não sou muito boa em nenhum, já tentei fazer umas aulas de surf (meu sonho é saber surfar), mas não deu certo, foi uma dificuldade enorme, porém só a sensação de estar no mar tentando surfar já valeu a pena.

Com comida sou totalmente comilona, como tudo o que tem na geladeira! Mas minhas comidas favoritas são comida japonesa ou qualquer coisa que a minha avó cozinhe. E meu doce, ahhh meu doce favorito já dá até água na boca só de lembrar, com certeza é sorvete de chocolate!



Sempre me pergunto por que gosto tanto de mudar de escola, mudo quase todo ano, talvez seja porque gosto de mudar de ambiente, conhecer novas pessoas, sou muito desapegada e não sofro com a mudança, na verdade a mudança para mim é um alívio.

Sobre meus sonhos, queria conseguir fazer ECA (Escola de Comunicações e Artes) na USP, mas é muito concorrido, porém vou tentar me esforçar ao máximo para conseguir isso, pois meu maior sonho é conseguir ser atriz.

Isso é um pouquinho de mim, foi o que consegui lembrar e escrever. Como isso é um autorretrato, nada melhor que terminar com uma selfie.

Quem sou eu?

Tenho cabelo bem comprido, castanho claro, meus olhos são castanhos também, minha pele é clara, mas não tão clara, eu não me diria muito gorda e muito menos muito magra. Normal. Talvez. O que seria normal? É, depende do ponto de vista. Eu não me considero bonita, mas também não consigo definir beleza, a beleza está nos olhos de cada um. O espelho diz muito sobre o que os outros veem em mim. É, isso é assustador. Eu não gosto muito da imagem que ele reflete.

Confiante. Ah, isso é uma coisa que eu não sou nem um pouco, mas sou muito. Parece não fazer o mínimo sentido, é, é isso! Eu não faço o mínimo sentido, talvez, só t a l v e z essa seja uma boa descrição minha. Sem sentido. Eu sou extrovertida, o que faz com que as pessoas achem que eu sou confiante, que eu não tenho vergonha. O fato é: eu morro de vergonha, eu sou muito tímida, mas eu escondo isso através da minha extroversão. Quando eu chego a um lugar novo, tudo o que eu quero é cavar um buraco e entrar dentro, acontece que eu escondo isso, eu simplesmente sorrio, me mostro confiante e acaba que os outros acreditam.

Indecisa, isso é uma coisa que eu realmente, sem sombra de dúvidas, sou. Não sei o que eu quero para mim. Não sei o que eu quero de mim. Não sei o que os outros querem de mim. Minha indecisão vai desde o que eu quero para o jantar, até o que eu quero para o resto da minha vida.

Libriana. Nada equilibrada, nada controlada. Apenas quando eu preciso ser. Não gosto de desistir das coisas e, por isso, muitas vezes acabo as prolongando, sabe, para ver no que vai dar. Me sinto um fracasso quando eu realmente desisto. Odeio fracassar, fracasso muito.

Sinceramente, eu não faço o tipo que se importa muito com o que os outros pensam de mim, mas eu me importo com o que alguns pensam. Sabe, eu gosto que as pessoas gostem de mim, mas eu não faço questão. Isso parece um pouco arrogante, talvez eu seja um pouco arrogante, eu posso ser o azedo mais doce e o doce mais azedo.

Amar e ser amada. Existe coisa melhor? Acho difícil. Há quem não goste? Acho que não. Eu sou carinhosa e carente. Às vezes estou tão triste, que a única coisa que eu quero é um abraço bem forte. Ah, abraços, eu amo abraçar e ser abraçada. Sabe, abraço sincero mesmo, abraço apertado, sem pressa, sem medo.

As nossas experiências de vida, dizem muito do que nós somos. Nossas lembranças também. Tudo o que aconteceu fala um pouquinho da gente. Nos mínimos detalhes. Isso é uma coisa que eu valorizo muito, os detalhes, cada mínimo detalhe. Sou detalhista. Me apego aos detalhes, de tudo e de todos. Não só aos detalhes, eu me apego a tudo. Sou muito apegada, preciso trabalhar o desapego. Aprender a deixar as coisas irem, disso eu preciso. Tudo vai na hora certa.

Sonhadora. Eu sonho. Sonho até acordada. Acredito muito nos sonhos e nos significados deles. O que muitas vezes é assustador. Acredito que os sonhos sejam o nosso inconsciente trabalhando e, ah, cada verdade que é tirada do nosso inconsciente. Creio na liberdade, mas sei que ela precisa ser conquistada. Creio em um mundo mais colorido. Em um mundo com mais amor. Pode parecer que não, mas eu amo gentilezas. É tão bom deixar o dia dos outros melhor. Sinto-me realizada quando faço isso.

Gosto de viajar, tenho necessidade de novos ares, novas pessoas, novas ideias, novas propostas, novos caminhos. Vento no rosto, mochila nas costas, amigos do lado. Essas três coisas me deixam realizadas. Seguir um caminho sem saber o destino, é um desejo meu. Talvez irrealizável, é o que eu quero. Descobrir coisas novas é um pequeno prazer, fazer novas amizades também.

Voltando, eu sou a [...]. Isso não significa nada. Eu mal sei quem sou. Eu mal sei o que quero. Eu não sou apenas uma coisa. Eu não sou a mesma de sempre e nem a mesma para sempre. Na verdade, eu nunca sou a mesma. Cada pessoa, cada experiência, a cada segundo, eu mudo, todos mudamos. Assim como nunca vamos nadar em um mesmo rio, eu nunca vou ser a mesma Manuella. Você nunca falará com uma mesma [...].

EU

Sou natural, cabelos ondulados do jeito que estavam quando acordei. Não sou contra usar maquiagem, mas não entro em pânico quando não passo, sei que ninguém é perfeito. Meus olhos têm uma cor muito bonita, às vezes verde, às vezes castanha, temperamental.

Eu penso em tudo o que faço, até mesmo não querer pensar em nada. Penso no que é melhor para mim ou para os outros. Preocupo-me com a consequência de minhas ações, sempre questiono “E se...”, mas gosto de ter novas experiências, por isso topo coisas facilmente.

Sou muito teimosa, não gosto de aceitar o que o outro diz se questiona minha ideia, isso às vezes é bom, pois sou persistente no que acredito, porém também pode fechar minha cabeça para novas opções.

Amizade, para mim, é uma das principais fontes de felicidade, afinal, meus parentes são também meus amigos. Muitas vezes, meus amigos e amigas são o que me motiva, me ensinam como conviver em grupo, a me relacionar com os outros.

Outras coisas que considero necessário para minha felicidade são as pequenas coisas, ouvir música enquanto ando sozinha, o cheiro do café logo quando se abre o pacote, passar dias frios embaixo do cobertor vendo filmes, o prazer de construir novas coisas...

Tenho meus sonhos, como todos também querem viajar muito, ganhar dinheiro, conhecer... Já criei tantos planos que nem sei qual irei seguir, alguns vão em direções totalmente opostas, viver afastada da sociedade, onde os humanos não tenham corroído a terra ainda, ou ficar rica (de algum modo misterioso que ainda não planejei) e tentar ajudar o meio ambiente investindo em empresas ambientalistas.

Isso é o que sei sobre mim, pode ser que eu seja mais que isso, porém ainda não sei, acho que descobrirei ao longo da minha vida e dos meus caminhos.

Quem sou eu?

Eu, uma palavra não muito boa para começar esse texto... Bem, existem tantas personalidades em mim... Já que esse texto é para falar de quem eu sou, eu devo começar obrigatoriamente por elas, mas antes um aviso: você pode se identificar com esse texto, com as verdadeiras emoções desse texto e com todas essas “profundas reflexões”, talvez você se sinta especial, bem é apenas um talvez, então esse texto é recomendado para quem é extremamente especial para mim pelo fato de eu guardar nele tudo o que eu não deixei ninguém ver. Então, aí vão todos os meus medos, aflições e sentimentos.

Neste momento, eu me encontro sentada confortavelmente em frente ao meu computador escutando música muito alta. A única coisa que eu quero agora é dançar, ser levada pela música que eu escuto e me sentir inexplicavelmente bem, mas a música acaba e tudo isso passa... Está vendo, meus sentimentos são assim como um copo cheio de água que logo vai transbordar, quanto mais sentimento enche meu corpo, mais rápido ele se vai, é uma coisa rápida que se esgota tão ligeiramente, como “Felicidade Clandestina”, da brilhante Clarisse Lispector, tudo para ter um pouquinho a mais.

As minhas memórias são como flechas na minha cabeça, as boas são as mais rápidas, como as memórias que tenho de mãos dadas com meu pai e com todo o afeto e relação forte que tínhamos. Hoje aquela maravilhosa pessoa está a quilômetros de mim, mas mesmo assim dentro do meu coração. Claro, nós ainda nos vemos em uma menor frequência, mas ele prometeu que isso vai mudar... Esses são os flechas mais rápidos.

As minhas amizades são a memória mais atual que eu tenho, bem tenho amigos verdadeiros com que eu tenho contato até hoje.

A minha infância foi como a de qualquer outra criança. Não fui uma criança chata, pelo menos para os meus pais e parentes (talvez porque eu era quieta), fui muito calma para as outras crianças, porque eu era tímida. Eu sempre ajudei meus amigos, isso é um fato. As lembranças que eu tenho do meu segundo ano talvez tenham sido essas, parece ridículo, mas eu reli minhas agendas de pequena e minhas professoras todas sempre diziam que eu tinha muito medo de meus colegas (eu não sei porque).

Eu acho que eu fui uma criança feliz, eu brincava sozinha ou com as minhas primas, tudo para mim estava bom, eu poderia passar horas sozinha brincando de Barbie ou boneca ou qualquer coisa, como também com as minhas primas e outras crianças, se bem que eu preferia ficar quieta no meu canto eu não era muito moleca, mas eu fui uma criança feliz.

Tive vários amigos da minha idade, mas o que eu adorava mesmo era conversar com os adultos e mais velhos, lembro até hoje de quando eu sentava em um banquinho do lado da mesa de costura da minha “tia” (madrinha do meu tio, mas tia é mais fácil). Eu me sentava e ficava a vendo costurar panos e mais panos, as músicas que ela escutava eram todas em outra língua, em (espanhol ou italiano). Mas eu era muito mais nova então era tudo embolado. “estas a ouvir esta música?” ela perguntava e eu assentia, “isso é Mercedes Sosa, ela tem uma linda voz”, eu sorria e ficava sentada vendo seus pés trabalharem naquela máquina escutando Mercedes Sosa, Pavarotti, Andrea Bocelli ou histórias de quando ela era pequena. E, depois de

todo aquele trabalho cansativo de costura, ela ainda lia umas três ou quatro histórias de Monteiro Lobato para eu dormir.

Tenho a minha avó também, eu amo até hoje ficar no quarto dela vasculhando os armários encontrando joias e, tudo o que eu acho, exijo que ela me conte de onde veio e a história que tem o objeto. E meu avó, ele faz tudo que eu quero, adoro ele com todo meu coração e alma, sem ele eu não estaria aqui. Adoro me lembrar de quando eu acordava com o cheirinho de café que ele faz e descia as escadas descalça e de pijama “põe um chinelo menina!” ele reclamava (ainda reclama), eu ria e pegava uma pantufa. Ele me pegava no colo e, quando já estávamos saindo, e eu dizia “mas vô, eu estou de pijama” e ele ria e respondia “Não faz mal”, nós íamos até o Parque da Água Branca comer pipoca doce.

Eu tenho uma irmã bem mais velha que eu, uns 20 e poucos anos. Ela não mora comigo e não é filha da minha mãe. Eu e ela nos vemos pouco, ela tem a vida dela e eu a minha e nos afastamos também por morar longe, mas nos falamos por computador.

Meu sonho mesmo sempre foi ter um irmão mais velho e quem ocupou esse cargo foi meu tio, ele foi meu irmão mais velho e ainda o considero um irmão mais velho. Bem, ele me dá muitos conselhos e a gente brinca que nem dois idiotas quando nos vemos, ele é meu tio/irmão e nossa relação é muito engraçada.

Minha mãe também é uma pessoa maravilhosa e um exemplo, eu dormia com ela, agarrada no seu pescoço só esperando a hora de acordar e ela me dizer “bom dia, princesinha”. Levantávamos, tomávamos banho e lá vinha um programa novo, piscina ou shopping, não importava, nós íamos e nos divertíamos juntas. Essas também são memórias curtas, a maioria do tempo eu passava na minha avó mesmo, mas, quando eu saía com ela, era como se estivéssemos fugindo para longe, só nós duas e era uma coisa sem explicação. Atualmente eu saio mais com as minhas amigas e ela fica mais em casa, os nossos horários não batem tanto ou nossa preguiça de ter de novo essa diversão é maior do que a vontade.

Eu gostaria muito de ter uma família que se senta à mesa do jantar, o pai, a mãe e a filha e conversam como foi o dia e essas coisas, como as minhas amigas me contam, mas toda família é uma família e a minha não é assim. Além disso, eu quase não paro em casa e, quando estou lá, às vezes estou “ocupada” demais ou eles estão. Eu sinto falta de ser pequenininha de novo, de ver o verão passar rápido por estar ocupada demais para pensar no tempo, estar ocupada sonhando alto e me divertindo com meus brinquedos ou meus primos mais novos.

Atualmente, eu não posso reclamar de nada, eu tenho uma vida boa, comida na mesa, uma cama, um teto, ganho tudo o que eu quero. Mas há algumas coisas na vida que chateiam, como por exemplo, eu ainda sim queria ver mais meu pai, ou minha madrinha, e que meus primos mais novos parassem de reclamar e se meter tanto na minha vida. E eu acho que eu poderia dar mais orgulho à minha mãe e ao Edu, porque eles realmente fazem tudo por mim e eu acho que eles não estão totalmente satisfeitos com tudo o que eu faço. Porém, isso são coisas que devemos tolerar, as palavras que são ditas por mim nem sempre são o que os outros querem ouvir, mas isso tudo é a vida, não é por que queremos aquilo que vamos ter...

Tem uma parte de mim que falta mencionar, não tenho uma pessoa que eu gostaria de seguir os passos, mas eu tenho muitos ídolos que eu admiro muito mesmo, eles são uns bobões, mas são talentosos. Eu me apaixonei por eles, eu adoro o fato

de eles não desistirem tão fácil de tudo, porque quando muita gente nos odeia, temos vontade de parar tudo e desistir no meio do caminho, mas eles não, eles são fortes o suficiente para não parar tão fácil e é isso, acima de tudo, que eu admiro neles, o Aaron, o Cam, Carter, Matt, Nash, Shawn, Jacob, Taylor, Jack G, Jack J... Ah o Justin. Eu não preciso que eles provem que me amam, ao contrário de muitos que julgam, eu não quero apontar o dedo e xingar, eu só sei que vivo de um sorriso, de uma pessoa que nem sabe quem sou, mas que me ama mesmo assim.

Agora vêm os meus sonhos, o que eu quero para o meu futuro é uma coisa clichê que todas essas meninas devem sonhar por aí (toda menina sonha demais). Bem, dizem que temos que fazer três coisas antes de morrer que são: plantar uma árvore, escrever um livro e ter mais um filho. No dia em que escutei isso, eu fiquei pensando que é uma boa ideia, mas para isso a pessoa também precisa amar e, para escrever um livro, tem que ter ao menos uma história, para ter sobre o que escrever, ou seja, não dá para só ter três coisas para fazer antes de morrer. E eu tenho amigas que não me deixam ter apenas três sonhos, eu quero mais muito mais, eu quero pisar em todos os continentes, mergulhar em todos os oceanos, eu quero pular de bungee jump e ainda viver na Califórnia (não só na Califórnia como vou viver a Califórnia, 'talvez você não entenda mas tem sentido para mim').

Eu pretendo morar na Califórnia (com as minhas amigas). Pode parecer muito egoísmo meu depois de tudo o que eu falei da família, mas garanto que eles querem o melhor para mim e, se esse for o melhor, acho que eles aprovariam. Eu vou comprar uma casa para minha mãe morar em Santos, porque é um dos sonhos dela e quero dar um tempo depois do colégio para pensar no que fazer, mas eu não vou pensar nisso sentada no meu quarto, eu vou fazer intercâmbio e viajar.

Eu poderia fazer aula de canto e ser uma estrela mundial (só que não), mas eu também quero ser fotógrafa, e eu não descarto a ideia de escrever um livro um dia.

Tudo o que eu quero é não ter que pensar em tudo agora, porque a vida é construída e não se pode criar tudo na sua cabeça, eu não quero uma vida com roteiros.

E de novo a pergunta: “Quem Sou Eu?”

Tenho cabelos loiros meio castanhos com uma franja meio curta, olhos castanhos mel e o formato do meu rosto é arredondado. Eu poderia ser bonita, mas me considero muito feia.

Minha vida se resume basicamente a livros. Sagas, para ser específica. Também amo viajar, o que explica um



pouco do porquê gosto de ler. Dizem que sou inteligente, mas não concordo muito.

Sou bem tímida antes de conhecer alguém, mas quando conheço melhor, fico insuportável, pois não paro de falar. O fato de ser tímida dificulta ter amigos, mas os poucos que tenho são os melhores, sempre ao meu lado e me fazendo rir nos momentos mais terríveis.

demente, muito discordar

por aí berrando



sem nem ter ideia do que isso possa significar.

Dizem que sou louca, retardada e que não “bato” bem. Acho que não posso disso, a não ser que você considere normal alguém sair dançando ridiculamente e “alzafafas” para todo mundo

Eu tenho três “eus”. A eu que acho que sou, a eu que dizem que sou e a eu que queria ser. Mas se eu parar para pensar, as três fazem parte de mim. E isso é o que me faz ser eu.

O que e quem sou eu?

Aqui estou eu, sentada mais uma vez nessa sala de aula, tentando fazer um autorretrato, pode ser que não saia nada de bom, eu não sei o que falar sobre mim,



para uma resposta sempre tem uma pergunta antes, quem é [...]? Quem sou eu? Podemos começar pelo meu físico, meus olhos são castanhos, uso óculos, meu cabelo cacheado e também castanho, minha boca é meio grande, mas o que me faz gostar dela é uma pinta discreta, e por fim não me acho alta nem pequena.

Sou filha única, eu adoraria ter um irmão mais velho, mas não me chateio tanto, porque tenho uma prima e ela é como uma irmã para mim porque nós não nos desgradamos.

Mas agora me escrever como eu sou de jeito é mais difícil, porque para mim eu sou uma coisa e para os outros eu posso ser outra, mas vale a pena tentar. Falo muita gíria e as vezes palavrões, sou muito folgada e preguiçosa, sempre mando os meus amigos fazerem as coisas para mim (o que faz eles ficarem irritados). Eu não me acho engraçada, mas riem do que eu falo ou faço. Gosto de ser eu mesma, não me importo com que os outros achem, mas se é alguém que eu veja muitas vezes, sou mais tímida

Me preocupo com quem eu amo, pois já vivi coisas ruins, e também já perdi alguém que eu amo (foi minha bisavó), foi muito ruim, porque eu cheguei da escola feliz para vê-la no hospital, então recebi a notícia que ela avia falecido, foi a primeira vez que eu vi meus pais chorarem, essa história é uma coisa que eu nunca vou esquecer. E agora eu tenho dois familiares com câncer. E isso fez eu perceber que eu sou bem sentimental, pode até não parecer, mas é muito fácil de eu me magoar.

Mudando de assunto que esse está começando a me incomodar. Isso pode parecer estranho, mas eu gosto de tênis (Nike, supra, vans). Gosto também de tattoo, pircing, alargador, e quero aprender a fazer grafite.

Não sou fã de esportes, mas gosto de assistir, pretendo aprender a surfar e andar melhor de skate

Gosto do estilo do Justin B e da banda little mix, então eu tento copiar algumas roupas.

Amo desenhar acho que vou fazer faculdade de artes. De dançar, uma coisa que eu faço com minhas amigas é aprender danças que a gente vê na internet (vídeos), e também fazer coreografia para músicas. E falando em música, eu amo, sem música eu não existiria. Tenho ídolos como One Direction, mas também amo muito outros

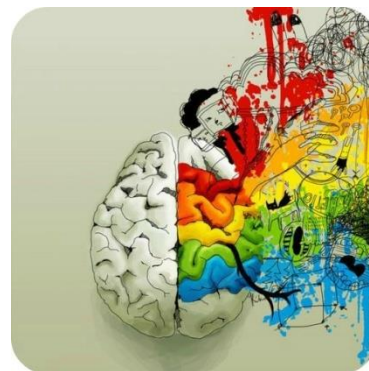
cantores/bandas, Eminem, 5 Seconds Of Summer, Avicii, melhor parar ou então a gente fica aqui para sempre. Quando estou sozinha, ouço música no Maximo. Então se você ouvir música alta, sou eu, brincadeira, também, amo ouvir couvers.

Também amo series como Supernatural, Smallville, CSI, Criminal Minds, e filmes como Batman, x man/Wolverine, Step Up, As Vantagens de ser invisível e assim vai. Às vezes, vejo coisas infantis, o que eu assistia quando era menor (isso deve ser estranho)

Não gosto de ler, mas leio muita fanfic (história com famosos na internet) e quadrinhos.

Eu sou muito fácil de se viciar. Se acalme, não em drogas, sim em series, músicas aplicativos, desenhos etc. Uma coisa que eu estou viciada foi Vine.

Uma coisa ruim sobre mim é que eu me estresso muito rápido. E, muitas vezes, pareço estar feliz, mas não estou, só não quero demonstrar, eu tenho um problema de não conseguir me abrir para as pessoas.



Bom, mesmo falando tudo isso e mim ainda não sei dizer quem sou eu. Tudo isso sou eu, parece que é muita coisa, mas isso ainda não é nada. São tantas coisas que me forma, mas que não chega a uma [...], mas sim em várias [...], e tem algumas que eu ainda não conheço, por isso que não dá para falar quem sou eu.

Eu sou sempre 100% eu?

Levantei-me da cama, lavei meu rosto, me olhei no espelho e, ao me deparar com aquela imagem, não conseguia mais identificar quem era aquela menina, não era mais eu e sim outra pessoa.

Ao meu primeiro olhar, pensei que estava ficando louca, mas ela me parecia muito familiar. Era uma menina tímida e insegura, mas ao mesmo tempo amiga, divertida e louquinha, tudo isso dava para ver em seu olhar, não precisei conhecê-la, parecia que eu já a conhecia há muito tempo atrás.

Logo depois, ela desapareceu e eu nunca mais a encontrei. Com isso pude refletir quem eu era realmente.

Será que eu sou sempre 100% eu? Ou será que sou diferente com cada pessoa? Acho que sou mais a segunda opção. Acho que todos nós somos de outro jeito quando estamos com amigos, familiares... Por exemplo quando estou na classe, sou mais tímida, minha vó vive me dizendo que a timidez só atrapalha, ela conta que quando ela era menor era muito tímida, mas depois ela percebeu que era uma bobagem e que a timidez só atrapalhou a vida dela.

Mas eu tenho medo, tenho medo de ser eu e as pessoas não gostarem, tenho muitos medos iguais a todo mundo, também tenho sonhos, muitos sonhos o primeiro deles é perder a vergonha, as vezes consigo me soltar mas nem tanto.

Ah eu também quero sair do país, eu nunca sai do Brasil. Quero muitas, quero conhecer meus ídolos, nossa como eu gosto deles, eles são uns garotos que fazem vine, eles estão fazendo uma turnê e espero que eles venham para cá, mas não é nada certeza de que eles vão vir, esses dias eles me fizeram chorar muito, é são meio atrapalhados, e cada um tem seu jeito de ser que o deferência de qualquer outra pessoa.

Eu não sei ainda o que quero fazer quando for maior, eu já quis ser varias coisas com: fazer gastronomia, fazer biologia... mas cada hora eu mudo de ideia, eu acho que ainda tem um tempo para escolher o que quero fazer, meu tio fala que eu seria uma boa jogadora de vôlei, pois sou alta, mas já eu acho que não daria muito certo, tenho medo da bola, meus pais falam que eu ainda tenho tempo para pensar, mas que eu tenho que fazer algo que gosto e esse é o problema eu não sei o que gosto.

Meu pai ele é contador, ele fala bastante de matemática, eu até gosto mas eu não sou muito de ficar sentada fazendo só uma coisa, eu acho que eu deveria fazer uma coisa que eu meche se mais.

Bom não sei, só sei que há tempo pela frente e vamos ver no que vai dar.

CLASSIFICADOS POÉTICOS

Vende-se casa na árvore
Com escada que acaba em risada
Escorregador que acaba em amor
Uma varanda com cheiro de lavanda
Janela com cheiro de canela

Um telhado meio de lado
Uma porta meio torta

Campainha que atende a vizinha
Um mastro que acaba nos astros

Um chão coberto de imaginação.

Troca-se a mentira por verdade
Troca-se sonho por realidade
Troca-se a tristeza por felicidade
Troca-se o dever por chocolate
Troca-se a maldade por bondade
Troca-se a rivalidade por amizade
Troca-se o amor por paixão
E nunca fique na solidão

Por favor, senhor,
reserve dois lugares num disco voador.
Onde caiba minhas mágoas e minha dor e as leve à lua.
Já cansei de sofrer na rua,
onde minha mulher me abandonou,
assim que de mim se divorciou.
Até meu filho levou
e para mim nada deixou.
Apenas mágoas e a dor,
que quero levar a outro lugar.
Então, por favor, senhor,
reserve dois lugares nesse disco voador.

Procuram-se memórias de uma infância feliz.
Cheia de amigos, risadas e diversão.
Com o tempo, fui percebendo
que essas memórias não foram em vão.
Mas agora sinto que preciso
de memórias novas.
Memórias de um coração apaixonado,
em busca de um príncipe encantado
que me faça feliz.

Vende-se um coração apaixonado
com vários tipos de memórias.
Memórias de um amor não correspondido.
Memórias de uma infância feliz,
com amigos, brincadeiras e muita diversão.
Ótima oportunidade!
Não espere ficar na solidão.

Estrela

Troca-se mentira por verdade
Estou cansada dessa falsidade
Saio em busca da felicidade
Como minha mãe com minha idade

Procura-se alguém para confiar
Alguém para amar e brincar
E com blocos de lego podemos montar
Um grande castelo para morar

Você me gira como um pião
Tão forte que saio do chão, como um balão
Vivemos uma grande brincadeira
Descendo no papelão juntos a ladeira

É tudo um pesadelo
O monstro da maturidade tira meu conforto
Agora me vejo no mundo de gelo
Tão logo estarei morto

Troca-se mentira
por um minuto de brincadeira
com os amigos na escola, em casa e na rua,
na casa da vovó com a família inteira.
Só diversão e comida caseira.

Procura-se infância perdida
Fugiu já faz um tempo
E não quer mais voltar
Será que está escondida?
Alguém me ajude!
Eu não consigo encontrar...
Ótima recompensa!
Muito amor e carinho
Para quem a convença
Que aqui é seu lugar.

Procura-se um lugar no planeta
De onde à noite possamos ver cometas
Não necessariamente isolado
Que tenha espaço para que amigos possam viver ao lado

De clima nem tão quente nem tão frio
Onde do vento ouçamos assovio
Perto da beira do mar
Onde os peixes possam voar

Lugar de reconstruir lembranças
Feito quebra-cabeças
Das mais novas as mais antigas
Resistentes devem ser as ligas
Da amizade que veio e virá

Vendo minha solidão.
A vida sem amigos
Sinto que é em vão.

Minha história sem família
Foi muito sozinha
Não quero guardar estas lembranças
Para o resto de minha vida
Pois meus pais se foram
Meu pai de morte matada
Minha mãe de morte morrida

Alguém!
Compre minha tristeza,
Que me faz sofrer,
Que não me sai da cabeça.

Só preciso de uma companhia nova
Para tirar minha dor nas costas
E voltar a caminhar
Só preciso de um apoio
Para poder andar

A vida é muito pesada
Mas para dois é leve carregar
Esse caminho que andei
Já foi difícil de aguentar
Pois viver sem ninguém
É a mesma coisa que viver sem nada

Vendo um quarto com uma porta
que nos leva para um outro mundo.
Tem armários risonhos
e o medo se encontra de baixo da cama.
Com um chão,
onde podemos escorregar na imaginação.
Mas cuidado para não cair,
pois pode se iludir.

Procura-se felicidade
Pois a minha se foi perdida
Meu filho se foi
E no meu coração criou-se uma ferida

Quero um objetivo para viver
Se você achou, por favor, me ajude
Pois não vejo um caminho claro
Para poder alcançá-la

Só consigo ver morte e solidão
Quanto mais penso nela ela me ilude

A minha infância se chamava felicidade
Grande do tamanho de uma cidade
Quero recuperar aquilo que sentia
Pois preço não havia

Procuro uma felicidade para poder dividir
Uma felicidade que posso tocar e ouvir
Uma felicidade que sempre esteja comigo
Eu procuro apenas um amigo

Perdi uma maleta,
com os mais bonitos sonhos
e bonitas lembranças,
cheias de felicidade
amor e esperança.

Agora sem minha felicidade,
só me restam trevas e escuridão.
Em uma caverna escura, cheia de solidão.
Com os mais terríveis pesadelos,
cobertos de morte e sofrimento.

Troca-se minha nova maleta,
onde as trevas me acompanham.
Pois só me resta tentar perder
essa maleta de escuridão.

Coração traído

Compra-se um coração,
pois o meu já morreu.
De tanto sofrer, ele acabou
e faleceu.
A paixão é uma coisa que afeta o coração,
mas se não tiver amor
acaba virando traição.

Por favor, reservem dois lugares
Num disco voador
Pois preciso conhecer novos ares
Junto de meu amor

Por favor! Reservem três lugares
No próximo disco voador
Para mim e o amigo
Amigo de meu amor

Por favor, reservem um lugar
No próximo disco voador
Aquele que era amigo
É marido de meu amor

Por favor! Pare aqui!
Nesta estrela construirei minha casa
É perfeito para mim
Pois disco voador não passa

Por favor! Deixe-me aqui
Logo acabarei deitado em maca
Pois sofro enfim
Pelo meu coração, que se despedaça

Por favor! Vá embora!
Larga! Não me fará feliz
Agora está para fora
Não merece mais, o amor que lhe fiz

Atenção!!!
Troca-se mentira
por verdade.
Troca-se tristeza
por felicidade.
Aluga-se um sorriso no rosto,
para substituir todo esse desgosto.
Aluga-se uma boa companhia,
para substituir minha agonia.
Vende-se um coração partido,
compra-se um amor merecido.
Vende-se um dia ruim,
por risadas sem fim.
Procura-se uma vida melhor,
não aguento mais lágrimas ao redor.
Procura-se alguém para vender trocar ou alugar,
pode estar localizado em qualquer lugar.

Procura-se um lugar no planeta
Um lugar que seja alegre
Um lugar em que ninguém entre em conflitos
Um lugar em que as pessoas tenham direitos iguais

Procuram-se pessoas que amem
Procura-se um lugar que seja perfeito

Quando acharem este lugar
Nós iremos para lá
Vamos todos ser felizes
Para nos divertir, brincar e amar
Para não sermos presos
Por pessoas que gostam de mandar

Por favor, reservem um lugar
num disco voador.
Preciso sair deste mundo
cheio de tristeza e dor.
Por favor, deixem que crianças
tornem-se esperanças.
Deixem que assim
o mundo floresça
e que a infância prevaleça.

A Maleta

Perdi minha maleta cheia de dinheiro
Se encontrar
Ela tem cheiro de horta

Para contato
Ligue barato
No orelhão mais perto
Apresente seu contrato

Caso contrário
Vai ser chato
Você vai virar otário

A maleta também tem vida própria
Apresente uma troca que ela virá até mim

Esqueci-me de falar
Na maleta só tem centavos
Mas cuidado
Que são bravos

Se apresentar notas a esses centavos
Eles vão comer
E nunca devolver

Por favor, reservem um lugar em um disco voador
Quero ir para longe daqui
Deixar tudo que vivi

Conhecer coisas novas
Conhecer pessoas novas
Conhecer lugares novos
Ter uma vida nova

O que eu vivi foi bom
Mas quero algo melhor
Quero ir sozinho
Para recomeçar meu caminho

Por favor,
Reservem uma passagem para mim
em um disco voador
pago o preço que for

Procura-se um lugar do planeta
Sem regras de etiqueta
Onde cada um possa ser ele próprio
Um Estado de natureza
Um país de brincadeira
Um lugar sem manicômios
De onde eu não precisaria fugir
Procura-se um lugar do planeta
Sem regras de etiqueta
Onde cada um possa ser ele próprio
Um Estado de natureza
Um país de brincadeira
Um lugar sem manicômios
De onde eu não precisaria fugir

Procura-se viva ou morta
a esperança de viver,
as condições para aguentar
uma vida a correr.

Há tanta água para chorar
pelos que acabam de morrer,
que já não podemos mais ver
as estrelas a brilhar.

A infância com crueldade
num mundo longe da cidade.
Não há roupa que se vista
na pobreza capitalista.

Procura-se um lugar do planeta
que lembre os meus sonhos do futuro.
Procura-se um lugar do país
que conte os meus segredos do passado.
Procura-se um lugar da cidade
que proteja as esperanças do meu passado.
Procura-se um lugar do bairro
que guarde minhas histórias de infância.

Perdi uma maleta cheia de felicidade,
de brincadeiras e amizades.
Ela é grande e bonita
com mistura de cores infinitas.
Preciso achá-la para me alegrar.
Sem ela só consigo chorar.
Sem ela me sinto perdido,
como se a vida não fizesse sentido.
Abrindo-a posso sorrir.
Sem ela não consigo sentir.

Procuro um jeito
que pode não ser perfeito.
De volta à época
onde podia voar,
sem nem tocar o ar,
que podia cair
sem nem sentir.

Procuro um jeito,
com certeza imperfeito.
De volta à época
onde eu corria, sorria...
E respondia às perguntas sem nem me importar
com o que as pessoas iriam achar.

Procuro um jeito
definitivamente imperfeito.
Para voltar à infância
onde nada tinha importância.

Troca-se mentira por verdade,
pois, por pior que seja,
é melhor encararmos a realidade.
Muitas vezes é o que nos machuca,
nos destrói
nos faz querer morrer.
Mas é o que dá um sentido para nossa vida
e nos faz viver.

Procura-se um coração partido
por uma desilusão amorosa
causada por um amor do passado.

Procuram-se lágrimas
que se perderam junto com o coração
em um riacho qualquer.

Procuram-se lembranças
que foram esquecidas com o tempo
de um amor da infância.

E, junto, procura-se um corpo
afetado por uma desilusão amorosa,
ainda à procura de esquecê-la.

Troca-se a mentira por sorrisos
por amor
por flores
por doces
por passeios.
Elogios
abraços
viagens
felicidade.
Por sol e por chuva.
Por manhãs, tardes e noites.
Por mais sextas-feiras, sábados e domingos.
Por fotografias
livros
músicas
festas.
Por lembranças.
Por menos dificuldades.
Troca-se a mentira por verdades.

Vende-se diário com memórias da infância,
de crianças que escondem a ganância
e de sonhos que criam esperança.

Vende-se uma vida
e os sonhos que para ela eu sonhei.

Você poderá sonhar outros,
mas mantenha os meus.

Vende-se nessa vida
lembranças de uma vida inteira
boas ou ruins.

Poderá cultivar outras,
mas se lembre das minhas.

Vende-se nessa vida
um futuro esperado por uma vida inteira,
esperado por muito ou pouco tempo.

Poderá criar outro futuro,
mas siga os meus (se puder).

Vende-se nessa vida
expectativas cultivadas por uma vida inteira
grandes ou pequenas.

Poderá desejar outras expectativas,
mas experimente as minhas também.

Vende-se folha de papel
que nunca está vazia,
que nunca está cheia.

Em vez de desenhos ou textos,
ela tem brincadeiras, magia e imaginação,
onde o que não falta é fantasia e diversão.

Há uma passagem mágica,
que nos leva para um mundo
bom e sem escuridão.

Por favor,
reserve dois lugares num disco voador!
Para eu e meu amiguinho imaginário podermos viajar
e descobrir o verdadeiro lugar
fora do castigo onde deveríamos estar.

Procura-se um lugar no planeta que tenha sorrisos de sobra,
onde eu não sofra traições como de cobra.
Nesse lugar, há liberdade e amor.
Na verdade, o ideal seria sem dor.
Um lugar onde você ainda tenha esperança,
onde as pessoas brinquem como criança.
Um lugar em que a felicidade seja algo normal.
Esse seria o lugar ideal.

Coração partido
procura assassino.
Para matar a dor
de um primeiro amor perdido.

I wish, I wish
With all my heart
To pass trough this year
Without falling apart

Troca-se mentira por felicidade.
Crianças são frágeis,
há que respeitá-las.

Às vezes, morrem por querer.
Às vezes, sem querer.

Quando crescer
Tu vais entender

To be continued

Rodar pião
Correr na rua
Mas essa infância não é minha
É sua

Acordar cedo
Pra ver desenho
Aí sim,
Agora estou vendo

Jogava pedra em carro
Planejava assassinatos
Com machados
Ok, ok, agora sei que é errado

A gente cresce
Mundo gira
E da infância
Só sobram lembranças

Aconteça o que acontecer
Nunca pare de crescer
Mas tente sempre lembrar
O carrossel nunca para de girar

Procura-se vivo ou morto
um pequeno garoto,
com olhos transbordando.
Lágrimas de medo,
com o rosto escondido
por entre paredes brancas
que o prendem a si mesmo.
Não consegue mais correr.
Não consegue mais gritar.
Uma infância perdida.
Uma criança sem lar.

Aluga-se um amigo imaginário
Que apareça só para mim
Que compartilhe minhas dores
Vivências e amores
Que apareça só para mim
Que me faça fugir do cotidiano
E lembrar de bons momentos...

De um tempo,
Em que as tardes eram infinitas
Em que o sol não ia embora
Em que nada mais importava
Em que a imaginação não fechava a porta
Em que o balanço ainda balançava
E levava todas as lágrimas
De um tempo...
Em que tinha um amigo imaginário
Só para mim.

Perdi maleta cheia de sonhos.
Agora estou sozinho no cantinho sem pensar,
pois meus pensamentos estavam lá.
Trocaria meu corpo por aquela maleta,
pois é melhor estar na luz da imaginação,
do que na escuridão da solidão.

Vende-se:
Meu chorar
Meu sofrer
Meu fracassar
Meu recair
Meu cair
Meu bater.

Procura-se:
Meu ver
Meu ser
Meu ar
Meu sentir
Meu brincar
Meu amar.

Vende-se o que não é comprável
Felicidade ou tristeza
Tristeza ou felicidade

Vendem-se momentos
Para aqueles que não têm nenhum

Vende-se infância
Pega-pega e esconde-esconde
Brigas e risadas
Tudo o que é bom
Para aqueles que não tem

Vende-se uma casa.
Nessa casa há um quarto.
Por lá passam tristeza e felicidade.
Olhando pela janela, vemos uma cidade.
E, às vezes, você chora.
Às vezes, você ri.
Para fechar os olhos e poder dormir.

PLANETAS E COMETAS

Procura-se um lugar do planeta,
que eu possa usar uma ampulheta
e fugir desse cometa.

Para bem longe,
quem sabe eu uso uma luneta
para ver as borboletas cor de violeta.

Procura-se um lugar desse planeta,
que eu também use uma corneta
e que todos possam ver o que isso
para mim representa.

Por favor, reserve um lugar num disco voador,
que me leve para um lugar calmo.
Um lugar longe daqui, longe de toda dor.

Por favor, reserve um lugar num disco voador,
onde nada seja problema, nada seja rancor.
Lá eu só tenha paz e amor.

Não vende-se. Amor.
Mas vende-se uma casa incrível,
com nossas almas vazias.
Procuramos apenas a imagem deste sentimento.
Compramos muitas coisas que nunca iremos usar.
Mas é divertido exibirmos o que não temos
para as pessoas com quem não nos importamos,
se importar.
Desesperados atrás de algo desconhecido.
Não temos.
Mas é bem legal fingir que temos.
Não vende-se, mas acreditam por aí
que compra-se. Amor.

Procura-se viva minha infância
Para eu guardar de recompensa
Uma rodada de histórias
Em volta da fogueira
Para eu poder compartilhá-la
Minha amiga
Minha infância
Minha tão bela infância

Quero asas,
Para que possa sair dessa casa.
Quero relógio,
Para que possa ter mais tempo.
Quero liberdade,
Para que possa ser eu mesma.

Troco mentira por lembrança
Lembrança de uma criança
Algo que me faz falta
Algo que me traga esperança

Procura-se lugar no planeta
Onde cresça uma criança
Onde o adulto abra caminhos
Para aquela preciosa infância

Perdi uma maleta cheia de mentiras,
que escondia as vividas
experiências mal sucedidas
de minhas inúmeras vidas.

Vidas há muito esquecidas,
pelo tempo lhe foram exigidas
que não fossem mais exibidas,
daqui até os próximos dias.

Dias de vidas
que já foram vividas,
que já foram esquecidas
por serem cobertas por mentiras.

Por favor, reserve um lugar
Num disco voador
Que voe para bem longe daqui
E saia
Deste mundo completo de maldade
de fome
de ódio e de tristeza
Me leve para o lugar
que a criança enxerga
que brinca, que pensa, que fala
Para que ela me guie para a sua mente
tão inocente...
Porque eu já estou cansada de gente
tão, tão grande.

Procura-se tempo
Para eternizar todos os momentos
Para lembrar-se da melodia
E não de uma só rima vazia
Procura-se amor
Para compartilhar esplendor
Dividir a dor
Compor junto à melodia
Não só uma rima vazia

Procura-se
Procura-se infância perdida
Aquela bem distante

la para o parque
Todos os dias
E não parava de correr
Um instante

Adorava esses tempos
Onde eu me divertia
Hoje lavo minha louça e deixo-a em cima da pia

Na manhã, café na cama
Hoje em dia
Uma única banana

A vida vai passando
Cada dia mais frequente
Agora que eu percebi já sou um adolescente

Procura-se esperança
no final de uma lança.
Procura-se piedade
dentro de cada entidade.

Procura-se vontade
no meio da oportunidade.
Revoltar-se no meio
de cada sociedade.

Coração apaixonado oferece
Um quarto com luz que aquece
Uma boneca alegre a cantar
Sempre que a menina saltitar

Coração apaixonado oferece
Uma cozinha que de noite brilha
Uma moça sentada na pia a sonhar

Coração apaixonado oferece
Uma sala cheia de histórias
Que o vovô contava para Glória

Coração apaixonado oferece
Carinho a quem nem sempre pede
Canções antes de dormir
Para ver a menina sorrir
Antes do mundo dos sonhos invadir

Devolvo sua infância de volta em sete dias
Sonhos desejos e esperanças perdidas...

Observação 1: pague depois de se concretizar o seu desejo
Como material uso: Varinha Mágica do Harry Potter, Chapéu mágico do Mickey e o
elemento X.

Observação 2: Funciona apenas com pessoas de mente aberta e que ainda lembra-
se da época em que a maior preocupação era qual seria o próximo desenho.

Quero asas de borboleta azul
para que eu encontre
árvores cheias de loucura
no meio do horizonte.

Procuro uma paixão sem pé ou cabeça
para que me leve
de planeta a planeta.

Em um grande labirinto,
pois ando sozinho
em um caminho
desconhecido.

Perdi uma maleta
cheia de arrependimentos,
dos quais,
para não os repetir,
não posso me esquecer.

Na maleta, a sensação boa
ao fazer a coisa errada,
sem peso na consciência,
mas com as marcas
das consequências.

A quem me trazer
de volta tal maleta,
um agradecimento com
um aceno de cabeça.

Eu troco minha infância
Por mais pura que seja
Troco pela cura da ganância
E um pacote de certeza

Estou vendendo minha inocência
Que se gastou com o tempo
Perdeu sua essência
Foi levada pelo vento

Alugo minha felicidade
Acho que não necessito
É coisa da idade
Talvez por isso me precipito

E quero me desfazer de tudo
Por mais de um dia
Isso já me foi puro
Mas não o via

Eu cheguei aqui nesse cartaz
Contando que eu sou capaz
De vender algo que você não tem mais
De uma pequena lembrança que não vive em paz
Assim, quando eu te conto, isso me deixa em paz

Procura-se um lugar no planeta
Em que todos façam careta
Em que existam lápis, borracha e caneta
Que possam escrever seus sonhos
Apagar seus pesadelos e os guardar em uma maleta
Perdi uma maleta cheia de carrinhos e quadrinhos
Mas achei uma outra cheia de esperanças
Porém, com esse achado, ficou a lembrança de uma criança
Um menino que era gordinho, pequenino e amava carrinhos

Ela está gritando
Ela está chorando
Ela não está parando
O prazer de dormir
É arruinado
Por mais que
Eu tente
Apenas se
Torna mais insuportável
Sem esperança
Fui obrigado a levantar
Os passos pesados
O corredor escuro
Os gritos insanos
No quintal úmido
De orvalho
Eu gritei para a lápide
Para sua infância roubada
Para sua alma sofrida
Implorei
Rezei
Lacrimedjei
Mas
...
...
...
Ela não parou

Procuro um anjo nos meus sonhos
Que traga paz ao meu coração
E uma mensagem que me acalme

Alguém que me escute e me ouça
Que passeie comigo nos mais belos campos de amor
Que nade comigo nos mares de lágrimas

Um anjo que seja meu ombro amigo

Admite-se padeiro

Um que faça sonhos
Que faça o pão com alma
Que aos clientes traga força para brincar o dia inteiro
Para alimentar a esperança
Que crie bichos de pé
Que faça um pudim melhor que o da sua avó
Que faça ao entardecer
Pés de moleque na janela a descansar

Aluga-se apartamento
Com boa vista e bastante vento
Não muito barulhento
Apenas pelas meninas que causam tormento

Quartos azuis
Banheiros vermelhos
Sombras de roxo
Em todos os aparelhos

Grande oportunidade
Para qualquer idade
Para esquecer a saudade
E relembrar as amizades

Por favor, tratar com cuidado
Pois nem sempre algo é dado
E tão bem representado
Quanto esse verso intencionado

Trocam-se bonecas por louças,
Trocam-se por sapatos e roupas.
Trocam-se carrinhos por bigodes,
Trocam-se por gravatas e uniformes.

Troca-se ser goleiro
Para trabalhar de pedreiro.
Troca-se ser a filhinha
E se transformar na mamãezinha.

Troca-se brincadeira
Pela vida verdadeira.
Afinal o tempo não para
E tempo significa dinheiro.

Troca-se liberdade por trabalho.
Trabalho, trabalho e trabalho.
Do céu amarelo até o vermelho,
Trabalha dia e noite.

Pensando bem, não quero ter uma vida corriqueira,
Ter que trabalhar a tarde inteira.
Prefiro ter a minha liberdade,
A ter um negócio na cidade.

Existe uma distância entre minha liberdade ingênua
E a que hoje eu absorvo,
Porém nada melhor do que trabalhar a tarde inteira
E depois ir brincar na ribanceira.

Procura-se assassino
Vivo ou morto
Para devolver a esperança
Procura-se o homem que tirou o encanto da cidade
Procura-se aquele que com as mãos trouxe o inferno
Procura-se aquele que tirou o coração da cidade
Procura-se uma luz no fim do túnel
Procura-se um homem sem alma
Procura-se o próprio diabo
Recompensa a guerreiro que derrote este dragão

MANIFESTOS!

MANIFESTO PELO DIREITO AO ÓCIO

Em nossa sociedade moderna e industrial, é cada vez mais difícil aproveitarmos o tempo livre, seja fazendo alguma atividade ou “fazendo nada”, sem nos sentir angustiados por não estarmos produzindo nem consumindo. Isso está diretamente relacionado à forma com que o mundo anda, pois as mudanças estão cada vez mais rápidas e nós temos que acompanhar esse movimento, mesmo que sejamos completamente levados e não tenhamos controle sobre o que fazemos.

Existe um preconceito popular em relação ao ócio que o confunde com algo negativo, algo que é “errado”. Se negamos que o ócio é parte fundamental em nosso dia a dia, com muito mais facilidade vamos desenvolver tédio e estresse, pois acharemos que não se pode ficar sem fazer parte desse movimento produtivo.

É necessário compreender que o ócio não é desperdiçar tempo com algo sem importância e irrelevante, e sim a liberdade de fazer o que tivermos vontade, sem obrigações e sem pensar em uma recompensa no final, mas sim na atividade em si, mesmo que esta seja “fazer nada”.

Além de proporcionar um descanso físico e mental extremamente saudável e necessário, o objetivo do ócio é garantir a possibilidade do indivíduo de se afastar do cotidiano e da velocidade com que ele se modifica, para poder desenvolver uma crítica e uma análise em relação a ele.

Precisamos encontrar um equilíbrio entre o ócio e o trabalho, para não nos sobrecarregarmos nem vivermos alienados ao mundo. Embora pareça muito difícil para alguns, aproveitar os momentos de ócio inclui algumas simples coisas, como se desligar do mundo cotidiano e fazer o que quer que você queira, mas que seja algo que lhe faça sentir prazer.

Então, se estiver no meio de um trabalho e tiver vontade de passear no parque, faça isso, pois suas ideias vão fluir melhor. Se voltar cansado de um dia da escola, deite no sofá sem se preocupar, pois ao olhar de fora e com calma, talvez a lição de casa pareça muito mais fácil. Se quiser ler um livro antes de dormir, leia. Se tiver vontade de fazer algo simplesmente porque gosta, então faça.

São Paulo, 21 de julho de 2017.

MANIFESTO PELA NÃO IGNORÂNCIA

Estamos todos familiarizados com a ignorância, é um fato que ela está em todos nós. Mas de qual ignorância estamos falando? Falamos daquela que temos sobre a nossa realidade, nosso mundo, sobre as pessoas ao nosso redor.

Nós a sentimos e a ignoramos, ignoramos o saber, o conhecimento, as pessoas à nossa volta. Resolvemos apenas ficar em nossas zonas de conforto, vendo o mundo a partir de um só ponto de vista. Crianças sem um lar, pessoas passando fome a cada esquina, lixo na rua, pessoas morrendo porque têm demais, pessoas matando porque têm de menos.

Sabemos de tudo isso, mas não sentimos nada, vemos, mas não reagimos, estamos confortáveis demais, em uma casa, com comida na mesa, lixo para fora toda terça e sábado. Estamos vivos, mas não estamos vivendo, estamos dentro de uma realidade criada por nós, pelo nosso conforto, nossa ignorância, vemos o mundo através de uma pequena fresta da janela de casa, isso basta? Temos tanto medo de complicações, crises e problemas, que sentar no sofá, ligar a TV e ignorar, se torna algo natural.

Os problemas são bons, nos instigam, nos tiram do tédio, fazem-nos sair do nosso monótono dia a dia. Claro que, junto disso, o problema nos confunde, faz com que nos atiremos no desconhecido, o que no caso, assusta. Mas porque não ir pelo caminho complicado? Por que devemos sempre nos contentar com as mesmas coisas? Preferimos a indiferença, pois é mais fácil criar uma realidade do que aceitar as coisas do jeito que são. Estamos aqui, fingindo que não sabemos o que existe ao nosso redor, confortáveis, enquanto muitos outros não estão.

Existem muitos tipos de ignorância, três específicos estão presentes no nosso dia a dia. Temos aquela que problematizei de maneira superficial nos parágrafos acima, que tem como “sintomas” o *fingir que não sabe*. É quando temos consciência das coisas ao nosso redor, mas preferimos não nos envolver, pois é uma coisa que, a partir do nosso ponto de vista, é complexa e o complexo nos assusta.

Outro tipo de ignorância que podemos mencionar é a que consideramos mais “inofensiva” e, de certa maneira, até saudável. É aquela que as pessoas não sabem, pois não têm a oportunidade de saber, mas de certa forma, todos nós “sofremos” dessa ignorância, pois todos somos ignorantes em alguma matéria, alguma cultura ou, até mesmo, algum sentimento. Ela é normal, até certo ponto. Muitas das vezes em que não temos a oportunidade de saber, é porque nos negamos o conhecimento, contribuindo para nos mantermos ignorantes. Isso é errado, egoísta e prejudicial à sociedade.

E, por fim, há uma ignorância que é a erva daninha em nossas vidas, a que prejudica, a que mata, a que nos cala, ela é quem podemos dizer que destrói nossa sociedade aos poucos. Os pobres coitados que sofrem dessa “doença”, nem sabem que a tem, muito menos, que há cura para ela. É aquela em que, as pessoas não sabem, não querem saber e, em geral, fingem que sabem. O que ela tem de tão ruim que as outras não têm? Ela tira um pouco da humanidade que existe em nós. É quando não sabemos o que está acontecendo ao nosso redor e, quando nos oferecem conhecimento, negamos tal envolvimento com o assunto e, por fim, ao nos perguntarem nossa opinião, fingimos compreender. Quando fazemos isso, negamos uma realidade, negamos pessoas, negamos sentimentos, distorcemos um assunto, que já fora verdade.

Seria muito ignorante problematizar o assunto de tal maneira sem apresentar soluções, então convidamos todos a admitirem suas ignorâncias, a permitirem que o conhecimento entre e saia de nós. Chega de temer o saber, chega de temer o envolvimento! Vamos todos sair de nossas zonas de conforto, para que assim possamos alcançar o desconhecido!
São Paulo, 21 de junho de 2017.

MANIFESTO PELO FIM DO ESTEREÓTIPO

Estereótipo... que palavra cruel! Generalizar a vida, os valores humanos e suas ações é um desrespeito a qualquer sobrevivente dos mundos atuais. Se cada um de nós é único, por que criar uma imagem errada de que todos agem de determinada forma? O que os outros não sabem é que todos os atos têm uma história por trás, a qual os olhos oligárquicos não estão dispostos a conhecer ou ajudar.

O estereótipo é um conceito que vem sendo abordado há anos. Na Grécia antiga, existiam estereótipos de beleza, em que os homens musculosos com lábios carnudos e mulheres de cabelo ruivo e com corpo “cheio” eram considerados presentes dos deuses. A verdadeira beleza do ser humano não é apenas a aparência. O caráter é o que define a beleza interior, o que revela o verdadeiro ser humano.

Porque nem todo mendigo é louco ou insano.

Porque nem todo negro é pobre.

Porque nem todo pobre quer nos roubar.

Porque nem todo bandido é mau.

Porque nem todos os integrantes de *Capitães da Areia* são delinquentes.

Porque nem toda mulher é delicada.

Porque nem todos os que moram nas favelas são traficantes.

Porque os orientais não são iguais.

Por que não deixar cada um ser si mesmo? Deixar ter a liberdade e a escolha de ser do jeito que quiser? Isso tudo não é simplesmente horrível? Limitar um pensamento, uma identidade, a maneira de pensar e de ser? Dizer que o sonho de um mendigo conhecer o mundo é impossível? O que parece impossível é acabar com “todos” os estereótipos com apenas uma voz. É necessário mais do que apenas palavras, suspiros de lamentação. São necessárias ações, mudanças de pensamento. A consciência de que tudo isso é errado em apenas uma cabeça, já é um grande passo para todos.

O estereótipo é uma máscara construída para um grupo, comunidade, gênero etc. É uma cegueira social que foi se instalando nos olhos de quem não está interessado nas verdadeiras histórias.

Está na hora de abirmos a cortina da cegueira social! O que está do outro lado merece nosso respeito e reconhecimento. Levante sua voz e faça com que ela seja ouvida. Você não estará sozinho. Juntos, podemos construir olhares livres de preconceitos e abertos para o novo!

São Paulo, 20 de junho de 2017.

MANIFESTO CONTRA O PRÉ-JULGAMENTO

Os olhos são uma lente para a nossa mente
que às vezes está suja com algo tão pequeno,
que não nos faz enxergar o que é, verdadeiramente,
uma sujeira corrupta aos olhos dos que sabem,
mas tão limpa para a sociedade.

Nossos olhos são capazes de enxergar o mais miúdo
defeito e fazer dele o seu inteiro.
É capaz de enxergar no céu mais azul
uma nuvem que está prestes a se formar.
É capaz de olhar para a aparência
e nela ver um monstro fluorescente.
É capaz de enxergar no mais perfeito
o imperfeito no preconceito.

Segundo Newton, toda ação tem uma reação
O pré-julgar nos traz o pior que se pode
imaginar.
Um amor tão perfeito, agora virou
Preconceito.
Um amigo para vida, agora,
Inimigo.
Uma oportunidade viva, agora, morta.
E tudo por quê?

Precisamos parar e olhar para
nós mesmos.
Precisamos ver mais que a aparência,
é preciso mergulhar no outro e nele
ver a semente que todos nós temos.
É preciso respeitar a si mesmo para respeitar
o próximo.
É preciso ver que, no final do dia,
somos todos os mesmos.
É preciso ver que pouco importa a
roupa, cor, gostos, mas sim o
inteiro, as miudezas, a beleza...
É necessário olhar as nossas camadas
e ver que cada uma delas
representa um sentimento,
uma fase,
uma lembrança...
Representa a diferença que nos torna especiais.
Representa, na mais essência da palavra, viver...

São Paulo, 21 de junho de 2017.

TRAÇOS

Há muitos casos de pessoas com talentos ou anseios artísticos que simplesmente são ignoradas pelos membros da sociedade ou não aceitos. Essas pessoas que têm seus talentos recusados, na maioria das vezes, vão para áreas da sociedade em que não são necessários nenhum talento ou anseio artístico, ou seja, acabam por desperdiçar uma vocação artística. Não sei bem o porquê desse desconforto por parte das pessoas. Acho que é a vontade extrema de ter todos exercendo um cargo exemplar na política, advocacia, medicina etc.

As pessoas devem entender que ser artista também é exercer um papel importante na sociedade, pois a arte mexe com o lado psicológico e emocional do ser humano. A arte tem esse poder de causar entusiasmo nas pessoas, de fazer com que elas tentem entender certa obra que, na maioria das vezes, possui um significado. Muitas pessoas pensam que ser artista é apenas pintar um papel ou então desenhar numa folha, porém ser um artista é pensar grande, é concretizar pensamentos com o visual, é criptografar significados com pinceladas. Ser artista é criar o novo e o inesperado!

Agora imanemos os sonhos, por mais altos que sejam, a liberdade de expressão e fazer o que se gosta acima de tudo. Lutemos pela arte e suas manifestações na cidade, pelo grafite gritante, pelo fotógrafo e sua visão de mundo, pelo professor e sua inspiração de ensinar, pelo pintor e o seu pincel molhado de tinta, pelo músico e sua importante mensagem, pelas vocações!

Vila Madalena. São Paulo, 21 de junho de 2017.