



Caderno

# Emília

n.

# Venha conhecer o novo site da Emília e junte-se à nossa Comunidade!

Uma comunidade que defende o direito à leitura, que promove a reflexão, a troca de ideias, a produção e difusão de conhecimento.

[www.revistaemilia.com.br/comunidadeemilia](http://www.revistaemilia.com.br/comunidadeemilia)

# Sumário

- 6 Quem é quem neste número
- 10 Editorial
- 14 Entrevista: Paulo Nazareh  
**Encrespad@s**
- 34 De sombra e assombro: O leitor como inventor  
**Marcela Carranza**
- 60 A literatura como exploração:  
Teoria e prática de Louise M. Rosenblat  
**Nicholas J. Karolides**
- 92 Vatapá e o ranger da língua  
**Maria Carolina Fenati**
- 96 Vatapá  
**Tayla Fernandes**
- 102 Afeto e ativismo nas ilustrações de Barah  
**Anita Prades**
- 112 O valor de ler?  
**Emília Gallego Alfonso**
- 132 Jella Lepman e a biblioteca interminável  
**Adolfo Córdova**
- 146 Algo sobre violência  
**Sara Bertrand**



# Para Délcio

Persigo, com muita humildade, o que essa palavra tem de mais sagrado: húmus, pisar sobre o húmus da terra, um território que é anterior àquilo que se entende como literatura. Busco o esoterismo da literatura, da criação. É um território em que a palavra “sensível” é possível, em que a palavra “visível” é possível, em que a palavra “sano” é possível. Elas existiam antes que inventassem, que cismassem em colocar diante delas o prefixo “in”. O que era sensível, assim, ficou “insensível”; o que era visível, “invisível” e, pior ainda, o que era sano se tornou “insano”.

Mas, creio eu, há que se colocar o prefixo “in” na frente do “cômodo”, vocês têm que sair daqui incomodados. Pois o que estamos praticando aqui, no momento em que o falar, o parlamento, está tão desacreditado, é esse exercício da palavra, do diálogo, do parlamento, que é uma coisa única.

DÉLCIO TEOBALDO (1958-2021)

Esta edição é dedicada ao Délcio, amigo, irmão e parceiro, que neste ano, tão sofrido e de tantas e tantas perdas, nos deixou para virar estrela. Que sua lucidez, seu inconformismo, sua ginga, sua sabedoria e sua sensibilidade nos acompanhe — sempre.

# Quem é quem neste número



**Anita Prades** é ilustradora e atriz. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp. Integra a equipe do Instituto Emília. Ilustrou diversos livros, como *Cadê o Pintinho?* e *Os incomodados que se mudem*, ambos de autoria de Márcia Leite (Editora Pulo do Gato); *Fábulas de La Fontaine*, de Fernanda Lopes de Almeida (Editora Melhoramentos), *Alberta e o pássaro azul*, de Cristina Mutarelli (Editora Terceiro Nome) e *O coração de plástico*, de Lido Loschi (OZé Editora). Lançou, em 2020, *Fio de Rio* (Selo Emília), sua primeira experiência também como escritora.



**Bárbara Quintino** é mineira e ilustradora. Cursou faculdade de Arquitetura e Urbanismo, estudou design gráfico e hoje colabora em projetos de comunicação visual, animação e principalmente de livros infantis.



## **Adolfo Córdova**

É jornalista e escritor mexicano. Mestre em Livros e Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Autônoma de Barcelona. Foi bolsista da ONU, do FONCA, da Jugenbibliothek em Múnich, do CEPLI em Cuenca, do Centro de las Artes de San Agustín em Oaxaca e da Fundação de Cornelia Funke na California. Recebeu diversas premiações pelos seus livros, como o Prêmio Nacional Bellas Artes de Cuento Infantil Juan de la Cabada, Mejores del Banco del Libro, The White Ravens y o Prêmio Bologna Ragazzi de poesia. Seu blog [linternasybosques.wordpress.com](http://linternasybosques.wordpress.com) é de jornalismo especializado em literatura infantil e juvenil. É membro da rede de Apoio Emília.





**Coletivo Encrespad@s**  
[nesta edição  
representados por  
**Bruno Souza e Amanda  
Pereira da Silva**]

desenvolve formação de professores e jovens para disseminar uma educação antirracista e o debate das políticas públicas voltadas para a periferia. Por meio da articulação das juventudes, seu trabalho junto aos jovens busca promover o sentimento de protagonismo e liderança.



**Emilia Gallego Alfonso** nasceu em Cuba e vive em Havana. Doutora em Ciências Pedagógicas, é poeta, ensaísta e professora. Ganhou vários prêmios com seus livros de poesia *Para un niño travieso*, *Y dice una mariposa* e *Sol sin prisa*. Recebeu a medalha “Por la Educación” e é presidente do Comitê Cubano do IBBY



**Louise Michelle Rosenblat** (1904-2005) nasceu em Atlantic City, New Jersey. Pesquisadora e especialista em ensino de literatura, foi também professora universitária. Entre suas obras mais conhecidas está o livro *Literature as Exploration* (1933), publicado em espanhol pela Fondo de Cultura, na coleção Espacios para la Lectura, no México.





**Marcela Carranza** nasceu e vive na Argentina. É formada em Letras, com especialização em Livros e Literatura para crianças e jovens pela Universitat Autònoma de Barcelona. Autora de artigos para revistas especializadas em literatura infantil e educação, dá aulas para crianças e jovens, e coordena oficinas de escrita nos cursos de formação de professores em Buenos Aires.

**Maria Carolina Fenati**

é editora da Chão da Feira e professora. Formada em História pela UFMG, estudou literatura portuguesa contemporânea em Lisboa durante o mestrado e o doutorado. Fundou a Chão da Feira em 2011, quando ainda vivia em Portugal, e já de volta a Belo Horizonte, continua a organizar a coleção *Caderno de Leituras*, a revista *Gratuita*, e a publicação dos livros junto a outras três mulheres que compõem a editora.



**Paulo Nazareh** (Paulo Sérgio da Silva) nasceu em Santo Antonio das Figueiras (Governador Valadares, MG). Na infância, trabalhou como cuidador de porcos, caseiro, vendedor ambulante, padeiro, capinador e varredor de rua. Abandonou o emprego de faxineiro para se dedicar ao fazer das Artes e, em 1999, ingressou na Escola de Belas Artes (UFMG), graduando-se em artes visuais em 2005. Hoje, é reconhecido internacionalmente por seu trabalho como artista, tendo sido finalista do Prêmio PIPA em 2016, e recebido, no mesmo ano, a Medalha de Honra da UFMG.





**Sara Bertrand** estudou História e Jornalismo na Universidad Católica de Chile, na qual ministra o curso *Apreciación Estética de los libros juveniles*.

Escreve para a Fundación La Fuente e dá oficinas para o Laboratório Emília. Ganhou o New Horizons Bologna Ragazzi Award 2017, com o livro *La mujer de la guarda* (Babel, 2016) e foi nomeada para a White Ravens 2017 por *No se lo coma* (Hueders, 2016) e para o Banco del libro 2016 por *Cuando los peces se fueron volando* (Tragaluz, 2015). Foi traduzida para o português, o francês, o catalão e o italiano. Tem livros publicados no Brasil, dentre os quais *A mulher da guarda* (Solisluna/Selo Emília, 2019) e *Patos e lobos-marinhos* (Solisluna/Selo Emília, 2021).



**Tayla Fernandes**

é artysta do corpo, escritora, artista visual e pesquisadora no campo do cárcere e periferia. É cria da favela Chácara Três Meninas, na zona leste de São Paulo, e integrante do coletivo PeriFaz e do Sarau Pretas Peri. É também mãe da pryncess Gabs, com quem pinta e borda um futuro melhor.



BARAH

# Editorial

O *Caderno Emília 6* abre um ciclo, nestes tempos tão desafiadores e incertos! Sua publicação coincide com a cara nova do site do Instituto Emília. Depois de 11 anos, a Emília chega à sua maioridade e se apresenta por inteiro a suas leitoras e leitores. Um longo trabalho dedicado à formação de mediadores e de futuros leitores críticos e desobedientes.

Nesta trajetória os *Cadernos Emília* são o ponto alto da vocação original da Emília de ser uma produtora e difusora de conhecimento de qualidade de forma gratuita. Textos inéditos, de autores de renome nacionais e internacionais, para o fomento de uma reflexão crítica sobre os mais variados temas em torno dos livros, dos leitores e da leitura.

Dando continuidade à nossa parceria, o Coletivo Encrespad@s traz uma entrevista com o artista plástico Paulo Nazareh, que nos conta sua experiência de fazer arte da/na periferia para o mundo. Os impasses e os desafios dos jovens que, nas bordas, rompem o silêncio que lhes é imposto e se impõem, pelo alto de suas vozes e de sua arte.

As homenageadas desta edição são duas jovens cuja potência se materializa nas palavras e nos traços. Tayla Fernandes, poeta da palavra, que com uma poesia avassaladora e contundente, conquista visibilidade em nome de todas as jovens e mulheres periféricas. Linda, Tayla é imperdível, nas suas palavras e na sua voz. Bárbara

Quintino, jovem ilustradora, que com suas cores vibrantes e seus traços livres e figurativos, retrata cotidianos e cenas do Brasil que é nosso, fazendo coro com às vozes presentes nos versos de Tayla.

Artigos de Marcela Carranza, Emilia Gallego e Adolfo Córdoba, já conhecidos do público da Emília, enriquecem a reflexão sobre leitores e leituras. E como destaque, pela primeira vez para os leitores brasileiros, uma entrevista com a grande educadora e especialista em leitura norte-americana Louise M. Rosenblat. Anita Prades e Maria Carolina Fenati apresentam as nossas duas homenageadas e, para fechar Sara Bertrand com a sua crônica – sempre pungente –, desta vez, sobre a violência.

Cuidem-se. Fiquem bem. Fiquem em casa. USEM MÁSCARA!

*Dolores Prades*

*Junho 2021*



PROMOÇÃO  
ARROZ/5kg  
R\$40,00

ÓLEO DE  
SOJA  
R\$7,00



# “Uma diversidade que não cabe em uma única caixa”

Uma conversa com Paulo Nazareth

POR COLETIVO ENCRESPAD@S |  
TRANSCRIÇÃO RENATA HERONDINA

P

aulo nasceu em 1977, na cidade de Governador Valadares, Minas Gerais. Carrega a bagagem do andarilho, que o levou do sul das Américas até o norte dos Estados Unidos, em 2012. Artista, Nazareth ficou em primeiro lugar no Prêmio MASP de Artes Visuais. Seu trabalho, entre mostras individuais e coletivas, já foi apresentado em Berlim (Alemanha), Rússia e Estados Unidos. Ele integra também coleções na Boros Collection (Berlim, Alemanha), Thyssen-Bornemisza Art (Viena, Áustria), Pinault Collection (Paris, França), Coleção Banco Itaú (São Paulo, SP), Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ), Pinacoteca do Estado de São Paulo (São Paulo, SP) e Rubell Family Collection (Miami, EUA).

\*\*\*

**BRUNO SOUZA** — *É muito comum que nossa identidade seja representada por nossos títulos, e para não reproduzir essa lógica, gostaria que você se apresentasse do jeito mais confortável. Quem é Paulo Nazareth?*

**PAULO NAZARETH** — Quero agradecer este convite, é muito bom saber que esse trabalho também chega aqui, aos nossos pares — que também são diversos, afinal o morro do Palmital é diferente do morro aqui do lado, o São Cosme, e do outro morro onde eu vivi, o Cafezal, do morro onde eu nasci, o Carapina, no interior de Minas Gerais, no Vale do Rio Doce. Para mim, mais do que qualquer outro prêmio, saber que meu trabalho tem chegado aos meus pares, à origem, poder produzir um retorno ao passado e também a possibilidade de uma viagem ao futuro, ver nossas conexões, com as diversas ancestralidades. Isso é muito importante.

Minha mãe diz que temos uma riqueza que às vezes a gente não enxerga. Falamos fulano é rico, mas a pessoa é rica ou endinheirada? Essa é a pergunta. Gosto de falar isso muitas vezes, falar desse lugar de origem da periferia, que é meu lugar, mas longe de mim fazer apologia. As pessoas às vezes pensam: “Ele está fazendo uma apologia da pobreza, da miséria, da precariedade”, mas não, não estou. O que estou fazendo é uma comparação; na periferia, a gente continua lutando por melhores condições de vida.

Vou contar um caso. Quando estava começando a carreira, no início de 2004, fui conversar com um cara que não é daqui, era de longe, e perguntei se ele tinha internet em casa. Lembro que ele ficou muito irritado, me xingou, disse que eu estava chamando ele de índio. Nessa época, as pessoas tinham essa vergonha; índio era xingamento — e ainda continua sendo, assim como chamar alguém de preto (as pessoas continuam usando essa palavra como sinônimo de xingamento). Ele não compreendeu que, nessa época, aqui, na borda da grande Belo Horizonte, a terceira maior metrópole, a internet não chegava. Mesmo se eu quisesse pagar — tempos depois consegui um modem, que era uma antenazinha que a gente colocava no computador. O sinal, então, chegava em todos os









lugares, mas não chegava aqui no Palmital, e até hoje a gente tem dificuldade, a internet cai toda hora. E o pior é que a gente não paga diferente das pessoas do Centro-Sul, mas a qualidade ainda não chega nas bordas. Temos que brigar por isso, lutar até para que a água chegue aqui! Na época, quanto mais longe, mais precária era a construção feita pela Cohab. O setor 7 aqui foi construído em cima de um brejo e, apesar disso, a água não chegava, a gente não tinha água. O que a construção civil fez foi aterrar as nascentes e fazer a construção das casas de maneira muito precária.

Essa imagem da água aparece volta e meia no meu trabalho, por causa dessas vivências. Algumas pessoas fizeram cisternas em suas casas, então, nos primeiros anos, nas duas primeiras décadas de existência do conjunto – de 1980/1990 até princípio dos anos 2000 –, sempre foi assim: às vezes chegava só ar pelas torneiras,

mas água, não chegava. O ar fazia o registro girar, então a gente pagava pelo ar que movimentava o registro. Precisávamos buscar água nas cisternas, e havia esse espírito comunitário, essa solidariedade da comunidade (alguns mais, outros, menos) de fornecer água para a vizinhança.

Esse é o meu ponto de partida. Nasci no morro do Carapina, no Vale do Rio Doce, e meu trabalho hoje também é questionar esse lugar. Vou fazendo essas conexões. Por que Governador Valadares? Por causa do interventor Benedito Valadares, que, na época de Getúlio Vargas, é nomeado governador de Minas Gerais, interventor, e, no final da década de 1930, assina um decreto reconhecendo Santo Antônio das Figueiras como cidade. No término de 1938, a cidade passa a carregar o nome de Governador Valadares em seu gentílico.

Tenho questionado muito isso: por que em meu gentílico tenho que carregar Benedito Valadares? Tenho que ser “valadarense”, uma referência a Valadares, apadrinhado por Getúlio Vargas e toda essa questão. Costumo dizer que Santo Antônio das Figueiras era o nome anterior – Figueira, Figueirinha. Hoje digo que sou do Watu – “Watunake”, nome do Rio Doce na língua Borun –, ou digo que sou Borunake, que é o território Borun. Assim, sou, por parte de mãe, afroborun. Para muitos de nós aqui, nas Américas, e que temos descendência afro, é um pouco difícil nomear exatamente o lugar, o ponto de origem. A gente acaba carregando a origem Banto, que alguns chamam Yorubá, mais específico, no sentido mais genérico – estamos falando de um grande tronco linguístico. Costumo falar em afroborun remetendo a essa África mítica que a gente carrega, uma África ancestral. Tenho, então, essa raiz afro e Borun, mais específica ali do Vale do Rio Doce.

Por isso sou Nazareth: Paulo Sérgio da Silva de batismo, e Nazareth é o nome da mãe da minha mãe, o qual carregou e sou carregado por ele. Também é o meu trabalho ser Paulo Nazareth, como nome, e não como sobrenome. Nazareth também vem desse lugar: ela foi enviada para Barbacena logo que minha mãe nasceu, para o



hospital psiquiátrico. Muita gente era enviada para Barbacena, e de lá muita gente desaparecia. Gosto de pensar nessa memória da mãe de minha mãe que eu carrego. E estar aqui no Palmital é bem importante por isso também. Trata-se de um ponto na região norte de Belo Horizonte e em Santa Luzia, que está bem no “toco”. Ali no morro, a gente pode ver “as cabeças” de Belo Horizonte, Sabará e o centro de Santa Luzia. De lá, avista-se o que foi a Estrada Real, que era por onde (do norte de Minas seguindo para o sul, leste, sudeste) escoavam as riquezas dos minerais do estado – o ouro, os diamantes, vindos de Diamantina, passando por Ouro Preto. Nessa região foram encontrados os fósseis de Luzia – sítio arqueológico do povo de Lagoa Santa. Hoje já se aceita que os Boruns – ou Botocudos, como eram chamados pejorativamente pelos portugueses – vêm do povo de Lagoa Santa, povo de Luzia – há um rastro genético,

é uma rama do povo de Luzia. Quando vejo isso, penso em meu parentesco, na terra dos Boruns, nessa raiz Luzia.

Gosto muito de pensar Luzia e, nessa hipótese, no retrato dela como essa mulher negroide, afro. O fóssil de Luzia tem entre onze mil e quinhentos e doze mil anos, e me agrada pensar que, há quase doze mil anos, meus parentes já andavam aqui no Palmital. Aqui do alto, gosto de imaginar que o povo de Luzia, o povo de Lagoa Santa, subia nesse morro para avistar ao longe – eu costumo fazer isso. Talvez eu não tenha falado muito de mim, mas gosto de pensar que sou a soma dessas muitas histórias: o Paulo Nazareth, então, é muita gente.

**AMANDA PEREIRA** – *O momento contemporâneo nos força a conhecer a multiplicidade, a pluralidade das produções dos artistas negros no universo artístico, os quais contribuem para outras estéticas, formas e políticas. O que, para você, significa a arte negra?*

**PN** – A arte negra é tão diversa, tão múltipla, que posso afirmar que ela é mais variada do que a arte branca. Falar da arte negra, pensar nos continentes da América ou da África, remete a uma diversidade enorme. Na América, fala-se muito dessa raiz africana, uma África mítica, um continente, um lugar que penso que sempre que fica ali, distante, afastado. Quando viramos a cabeça, porém, vemos que essa África nos acompanha, que ela está aqui o tempo todo: por mais que a gente não a enxergue, ela está aqui, o tempo todo. Buscamos na América e em outras partes da diáspora africana essa África que, no fundo, está aqui conosco, que carregamos o tempo todo aqui atrás, na nuca. Ela está aqui em cima de nosso Ori.

Acho que a arte negra da diáspora é essa busca, sempre construindo e reconstruindo essa nossa África, um lugar para nós, diferente dessa África de hoje. A gente tem múltiplas Áfricas, e cada um de nós carrega uma África na nuca, diferente dessa África continente. Embora tenhamos algo em comum, uma herança co-

num, algo que vem do mesmo lugar, a África contemporânea não é a mesma África de 300, 400, 500 anos atrás. Trata-se de uma construção desse mundo contemporâneo; assim como aqui a América não existia, ela passa a existir depois desse choque cultural, dessas violências da modernidade, depois das Grandes Navegações, que reconfiguram o mundo.

Acho que a arte negra, a arte de um artista, de um grupo de artistas, é bem diversa; não dá para defini-la e classificá-la como sendo isto ou aquilo; ela vai se construindo e se reconfigurando todos os dias. A arte negra é tão diversa quanto a cultura negra. Ela é diversa na África e aqui na América também. Pensando especificamente nas Américas, por exemplo, a arte negra em Minas é diferente da arte negra na Bahia, como é diferente da arte negra em Louisiana, nos Estados Unidos, ou em Cuba e no Haiti. Às vezes a gente bebe de uma fonte parecida, carrega algumas referências que nos aproximam, mas o que fazemos a partir



dessas referências e desse lugar se torna diverso. Talvez, o que há em comum é essa *malungagem*, essa *brodagem*, essa irmandade nessa descendência comum, essa herança daqueles que tomaram os barcos (os navios negreiros) forçadamente, cruzando o Atlântico para chegar aqui. Algo comum vai criando essa irmandade, e isso desde os navios negreiros. Criamos essa irmandade nas periferias; conversamos, dialogamos, fazemos trocas a partir das quais, mantendo-se a individualidade de cada um, vai se produzindo resistência. A arte negra é esse lugar também, de uma resistência, tanto nas artes visuais quanto no cinema negro e na literatura. É uma diversidade que não cabe em uma única caixa, mas algo que vai explodindo.

**BS** — *Sabemos que, nas periferias do Brasil, ainda há uma escassez de políticas públicas fundamentais para garantir a dignidade humana. Por outro lado, vemos uma compreensão cada vez mais ampla dos direitos humanos: as bibliotecas comunitárias, por exemplo, vêm disseminando e compartilhando literatura de qualidade por acreditar que ela é um direito humano. De 2005 a 2007, você produziu uma série em formato de panfleto, distribuída gratuitamente nas ruas, compartilhando suas ideias com o público. Na sua compreensão, qual a importância das artes visuais (ou as artes em geral) para o aprofundamento dessa compreensão de arte como direito humano?*

**PN** — A gente tem essa coisa, esse fogo, essa inquietude. Uma palavra boa é “fogo”, que queima, um pouco do fogo de Matamba com Iansã — gosto de pensar nisso. Um fogo que vai se alastrando e vem como um relâmpago, com a ventania, e queima por dentro da gente, que fica sonhando com mudanças. Às vezes, a gente da periferia tem essa inquietude, sempre tem alguém que veio antes da gente. Há muito tempo que estamos numa construção e numa resistência. Falamos da resistência negra, da luta negra, e ela vem lá de trás, de nossos ancestrais que foram pegos em terra ainda, amarrados e levados até a Costa Atlântica. E essa resistência vem de



lá, já estavam resistindo e resistiam quando colocados nos navios negreiros. Aqui, nossa gente continua resistindo: antes da oficialização da abolição continuamos tendo muitas rebeliões, muitos motins, muito aquilombamento, e vamos lutando até para manter essa história viva.

Enquanto a gente luta de um lado, tem uma luta do outro também, uma luta de apagamento; apagar nossa memória de resistência e nos pensar como dóceis somente. Faz décadas que isso acontece; nos primeiros anos do século XX, nas décadas de 1960, 1980, 1990, nos primeiros anos do XXI. E aí entra a literatura, é bom a gente pensar nos vários suportes dessa literatura, a escrita no papel, nos livros, nesse fôlio, nesse portfólio que a gente carrega. A gente tem uma certa dificuldade em arquivar essa história, esse documento, que é físico, esses papéis que nos fazem recorrer a outro lugar – o lugar da memória e da palavra transmitida oralmente, esse outro lugar da literatura, a literatura falada.

Gosto de pensar nesses vários lugares, nesse arquivo vivo que devemos às nossas mães, nessa literatura falada a partir da qual também a palavra escrita tem seu lugar, e que vai ganhando forma e vai se tornando também lugar de poder. A escrita é um lugar de poder, e talvez seja por isso que ela nos foi, e é, tantas vezes negada. Constata-se isso ao vermos o ensino e a alfabetização precarizados na periferia, mas, mesmo assim, continuamos lutando. Se o ensino na periferia é precarizado, isso não é uma questão do professor, mas uma questão de planejamento. No começo da década de 2000, tentei algumas vezes dar aula, e foi difícilíssimo, não conseguia mesmo estando aqui na periferia de Santa Luzia, e sendo por designação. Lembro-me que, para me inscrever, tinha que dar aula no Centro. Levei duas horas para chegar, o transporte era tão ruim quanto é hoje, tinha levado todos os documentos, mas esqueci do comprovante de que tinha votado na eleição anterior. Não me deixaram fazer a inscrição e disseram para eu buscar o documento. Impossível, porque só tinha um dia no ano, e nesse dia eu só tinha uma hora para fazer essa inscrição – o ônibus levaria duas horas



para passar mais ou menos. Só o transporte já era uma sabotagem. Consegui dar aula em outras cidades da região metropolitana de Belo Horizonte; saía do centro de Santa Luzia, que fica ao norte, para chegar no centro de BH, e dali, ia para outra cidade. Apesar de as duas cidades (Santa Luzia e Ribeirão das Neves) serem vizinhas e fazerem fronteira, para chegar era preciso ir ao Centro, e esse deslocamento levava mais de duas horas. Então, esse é o plano: nós, professores, já chegamos cansados, esse lugar já é precarizado.

Nas décadas de 1960 e 1970, tínhamos a biblioteca, lugar de resistência; em 1990 e 2000, os centros populares de cultura aqui em Belo Horizonte. Foi o início de alguns planos que depois foram oficializados, a descentralização da cultura, e nesse lugar conheci mestre Orlando, artista baiano de Salvador. Ele talvez tenha sido meu primeiro professor de arte. Trabalhava nesse lugar da

descentralização da cultura, da arte, e ensinava a esculpir, trabalhava com máscaras afro, carrancas.

Enfim, muita luta, sempre, levando a literatura, os livros. É importante a gente incentivar essa leitura e a leitura como um todo, não só da palavra, mas da imagem, do corpo, esse lugar da arte como algo completo – a dança o teatro, o cênico, o visual, a palavra falada e a palavra escrita.

**BS** – *Você traz à tona, em sua fala, algumas coisas bem importantes e fundamentais. Ainda pensando um pouco nessa última pergunta, você falou da dificuldade do transporte público, isso que podemos considerar como mais estrutural. Conectando isso com o campo da arte, sabemos que é fundamental ter transporte de qualidade, saúde de qualidade, educação e emprego para todos, porque isso faz parte da dignidade humana, faz com que nós, seres humanos, tenhamos uma vida não só digna, mas mais inteira, para além de produzir, ter momentos de lazer, de descanso mesmo. Você considera a arte um bem comum, um desses elementos fundamentais para os seres humanos, para sua dignidade?*

**PN** – Sim. Estava falando desse lugar, desse lugar do transporte, da água, da comida, disso tudo que acontece junto e que é o mínimo. Às vezes, a arte pode parecer algo supérfluo: se não tem água, não tem luz, você vem falar de arte? Mas, no fim das contas, é talvez isso que alimenta o sonho e que ajuda a gente até na resistência. A gente fica pensando nessa produção em volta do mercado, mas, quando falta algo, há sempre alguém que conta uma história, que nos traz uma ideia, uma força para lutar, e essa história é contada às vezes antes de dormir... Se falta luz naquele escuro, talvez a palavra falada, a palavra cantada, traga um certo alívio para poder fechar os olhos e descansar, e no outro dia levantar e ir para a briga. A luta é sempre a mesma, contra essa coisa de fazer com que isso pareça como algo supérfluo ou inatingível, que esse negócio de arte não é para nós, a arte é algo supérfluo, o que a gente precisa é de arroz e feijão.

1. EVARISTO,  
Conceição. *Ponciá  
Vicêncio*. Rio de  
Janeiro: Pallas, 2017.

Acho que precisamos continuar lutando e reconfigurando o significado da arte. Faz uns 20 anos, quando estava começando, lembro de um grupo que estava trabalhando e apoiando as ocupações na grande Belo Horizonte. A discussão era essa, diziam que aquilo que estávamos fazendo não ajudava muito, que as pessoas não precisavam daquilo. Mas a gente tem direito, o povo tem direito a isso também. Não é só ocupar o lote, levantar paredes; tem que ter algo além disso, é preciso, por exemplo, marcar onde vai ser a praça ou o lugar do encontro comunitário, o lugar para contar história, o lugar onde a gente vai poder sentar e desenhar essa história. Como criar, quando tudo está no começo, esse arquivo da imagem, da palavra, esse arquivo da memória? Isso dá um suporte e, pensando na ocupação e no surgimento de uma comunidade, o que se faz para construir o afeto e a história dessa comunidade é a base para a preservação dessa própria comunidade.

**BS** — *Nossa, isso foi cirúrgico!*

**AP** — *Todo artista precisa ser alguém sensível, que lê seu mundo e que lê a leitura de outros leitores do mundo. Durante sua trajetória até aqui, Paulo, o que você leu?*

**PN** — Li muita coisa: quadrinhos, tirinhas, placa de rua. Mas separei um livro, e na verdade foi algo que li recentemente, *Ponciá Vicêncio*,<sup>1</sup> de Conceição Evaristo. Me identifiquei muito com o personagem Luandi José Vicêncio. Porque ele quis ser polícia, pois achava que a farda, o “ser polícia”, ia fazer dele alguém forte e respeitado. Primeiro, ele vai ser faxineiro, limpar a delegacia e, no final, acaba percebendo que não quer ser polícia. Muitas vezes é isso que acontece aqui no Palmital, mais especificamente no setor 7, como eles chamam, apelidado de Caldeirão. Aqui como em outras periferias, muita gente quer ser polícia, acham que ser polícia, mais do que ser professor, representa uma possível ascensão econômica e social. Na verdade, ser soldado é mais confortável do que ser professor.

Falei de minha tentativa de ser professor e de toda a dificuldade que enfrentei. O transporte para um soldado é mais fácil: ele pode pegar quantos ônibus errados quiser, isso não interfere em seu bolso, no seu salário. Na verdade, o pessoal fala com respeito, as pessoas têm medo, mais medo do cassetete do que do giz. Houve uma época em que eu quis ser soldado, foi no fim dos anos 1990, em 1997, mais especificamente, quando estava terminando o Ensino Médio. Foi um ano em que fiz de tudo: prova para entrar no teatro universitário, fui reprovado; prova para o teatro universitário na UFMG, prova para escola de Belas Artes (na verdade, foi o teste de habilidade para entrar no teatro, mas eu não tinha habilidade). Fiz prova para escola de cinema em Cuba, não fui aprovado. Fiz todas as provas nesses anos para todas as carreiras militares possíveis, para a polícia civil, CPOR (Centro de Formação de Oficiais da Polícia Militar), aeronáutica, aqui em Lagoa Santa, exército, marinha... Fiz de tudo, e nada, nada: não fui aprovado em nada.

Na época, havia um negócio chamado “patrulheiros mirins”, uma espécie de curso preparatório. Um pessoal da polícia fazia isso, então muitos meninos entraram e, a partir daí, se tornaram guardas e assumiram outros postos na polícia. Acho que tentei, meio que para escapar. A polícia de onde nasci, Governador Valadares, é considerada uma das melhores do estado, e a do estado, uma das melhores do país. Melhor porque é a que mais bate. Quem é das comunidades do Rio sabe que, nos primeiros anos de milícia no Rio de Janeiro, estas eram chamadas de “mineiras”. A milícia era isso que é ainda: um esquadrão da morte, uma violência em formato de gente, e a nossa polícia em Minas é isso. Então, minha identificação com Luandi é essa: para escapar da violência policial, se tornar polícia.

Acho que a primeira coisa que tentei foi o exército. Eu tinha uma ilusão de que ser do exército era uma proteção; a polícia não mexia com quem era do exército, o que é também uma herança da ditadura. O exército foi o grande responsável, o grande braço

2. GONÇALVES,  
Ana Maria. *Um defeito  
de cor*. Rio de Janeiro:  
Record, 2006.

da opressão durante a ditadura, e continua sendo. Se a gente pensa na ocupação e na repressão, se vemos as forças armadas usadas para guerrear com o próprio povo, é o que o exército mais faz. Vemos muito isso no Rio de Janeiro; periferias, favelas são invadidas, a repressão é usada até lá fora. Pense no histórico do exército brasileiro no Haiti; há quem diga que o Haiti foi só um treinamento para as nossas polícias “pacificadoras”. Sabemos o que quer dizer isso, essa pacificação, e o que vem antes e depois. Luan-di é um pouco disso tudo; entrar na polícia era como fugir da repressão policial e, ao mesmo tempo, se tornar um repressor. Tenho muitos amigos que entraram na polícia nessa época e acabaram frustrados. Se tem uma repressão fora e uma repressão dentro, a própria formação força você a ser um opressor, e continua oprimindo.

Li recentemente também *Um defeito de cor*,<sup>2</sup> de Ana Maria Gonçalves. Li muitos poetas e, nos anos 1990, muitos haikais. Um haicaijista japonês de quem gosto muito, e que para mim é um mestre do século XVII, se chama Matsuo Bashô. Era um poeta e andarilho que li muito. Houve um momento em que quis ser poeta, até achei um escrito dessa época outro dia — ele voou de um lado para o outro. Tentei ser polícia e poeta, e acabei no meio do caminho. Li esse texto outro dia. Engraçado, ele fala justamente de demônios vestidos de farda, desse lugar entre ser polícia e os demônios que se vestiam de gente, que depositam suas almas nas mãos de outros demônios, nas mãos dos fardados, sem saber em que mãos depositaram suas almas, ou que só têm as almas pobres, que só têm a alma para subornar os demônios. No verso, há um escrito em que falo de meu medo de me tornar poeta. E, no fim, no futuro, descobri que o mundo pertence aos andarilhos.

Depois, fui encontrando outros autores, alguns da África, que são as leituras que tenho feito hoje. Na verdade, leio as coisas como se fossem poesia, literatura. Tenho lido alguma coisa indígena, alguns relatos. Li o *Cortiço* (de Aluísio Azevedo), *Brás Cubas* (de Machado de Assis). Gosto de ler livro infantil também.



**BS** — *Você menciona muitos elementos para além da literatura, a experiência de ler o mundo, de ler a sua própria história e das pessoas que lhe cercam. Isso é o mais importante, bonito: reconhecer a importância do texto, do registro, mas também não esquecer as experiências e o olhar que a gente tem para com o mundo.*

**PN** — Gostaria ainda de falar sobre o que penso do trabalho com a imagem, a fotografia. Passei também por uma formação de gravador, gravurista que trabalha com a reprodução da imagem. É bonito isso na gravura, porque cada reprodução está ali, cada cópia é um original. A gente tem uma matriz, e a fotografia é isso também. Na gravura a gente fala da foto, luz e grafia. Existem várias técnicas de gravura: a xilogravura (gravura em madeira), a lito (a partir da pedra, o metal); há a variação do metal, a água forte, a água rasa, a serigrafia... e há também a fotografia da foto, que se grava com a luz. Antes, havia uma matriz que era analógica, em acetato, e que hoje é digital. Hoje, há uma matriz que é pura luz, um arquivo. Para mim, porém, cada impressão é um trabalho de fotografia: você vê o original, ele funciona tanto impresso, numa revista, no papel, numa folha de jornal.

Falo de fotografia, e talvez ela faça muito mais jus na tela do computador ou do celular, pois você vê o trabalho puro ali. Cada tela que abre a imagem, é o próprio trabalho. É esse o trabalho que venho fazendo, assim como outros artistas. A tela também é um lugar de acesso. Para mim, isso se aproxima da poesia. Falamos de literatura, e quando pego o livro impresso, é o livro — os originais são os escritos da autora (o caso de Conceição Evaristo, por exemplo), só que antes havia também o manuscrito. Primeiro escrito à mão, depois à máquina (datilografado). Hoje, muita gente já escreve direto no computador, mas esse impresso é importante. A editoração do livro pode se aproximar de uma edição de luxo, uma espécie de moldura. Podemos nos perguntar o que essa edição tem demais, pois, afinal, trata-se da mesma poesia, do mesmo texto. É que ela foi impressa em um papel mais caro, menos ácido.



E tem uma capa, mais luxo, que pode ser mais rebuscada, com letras douradas, pode-se até imprimir com ouro. A palavra ali impressa, a palavra dita, a palavra pronunciada, contudo, é a mesma. Então, o que diferencia a edição de luxo da edição popular não é a essência, que é a mesma, mas o suporte. O usufruto dessa leitura independe disso. Muitas vezes, quem tem a edição popular usufrui mais do que aquele que tem a edição de luxo. A edição de luxo é só para ficar guardada, na estante, sem nunca ser aberta. Gosto dessa edição que você empresta sem medo de ser roubada. Os livros foram feitos para ir, para sair, e a imagem, para circular, que é o que a faz forte, o ato de passar de mão em mão, de passar para o outro.

**BS** — *Paulo, muito obrigado por ter aceitado participar desta conversa. Foi incrível a oportunidade de conhecer você e trocar essa ideia.*

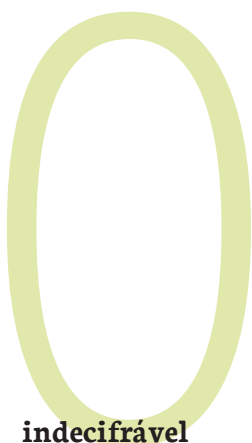
**PN** — Quero muito agradecer a oportunidade de conversar com vocês; é sempre bom ter esse retorno, saber onde o trabalho da gente está chegando. Isso é muito importante.



# De sombra e assombro: O leitor como inventor

POR MARCELA CARRANZA |

TRADUÇÃO LURDINHA MARTINS



Quando Champollion decifrou, depois de quinze séculos de escuridão, os hieróglifos egípcios, notou que, à medida que entrava nesse mundo desconhecido, uma sombra de incompreensão caía sobre sua vida cotidiana. Quase no fim da vida, escreveu uma série de pensamentos em um caderno de capa azul, em cuja primeira página havia uma lista de hieróglifos que ninguém sabia interpretar e que, seguramente, haviam sido inventados por ele. Decifrar uma língua esquecida – escreveu em uma das últimas páginas do caderno – não é tanto colocar “a descoberto” algo que antes estava escondido, mas deixar que o mistério, como uma noite repentina, caia com sua carga de sombras sobre aquilo que é mais familiar e aquilo que é mais claro, até torná-lo indecifrável.<sup>1</sup>

1. DE SANTIS, Pablo. *Lo indescifrable*. In: *Rey Secreto*. Buenos Aires: Colihue. Colección Los libros de Boris, 2005, p. 54.

2. ROJAS, Saúl Oscar. Entrevista para o programa Rojas “El relato popular” del ciclo *Había una vez*. En Canal Encuentro. 2010. Disponível em: <[tinyurl.com/ymjabs7u](http://tinyurl.com/ymjabs7u)> (Acesso: 22 jun. 2021)

Gosto do texto de Pablo De Santis, gosto do paradoxo. O grande decifrador da História: Champollion, que lançou luz sobre a escuridão de uma escrita esquecida durante séculos, descobre que, à medida que os hieróglifos da Pedra de Roseta lhe revelavam seu enigma, o mais familiar, aquilo que era conhecido e claro caía em mistério e incompreensão. Pergunto se toda leitura não esconde em definitivo esse paradoxo: a busca de uma decifração, um desejo de resolver o escondido; o enigma nos impulsiona a ler, mas, por sua vez, essa busca nos revela a impossibilidade de toda certeza, de toda resposta definitiva às nossas perguntas. Lemos, vamos criando hipóteses, conjecturas, conexões para construir sentidos, os quais, todavia, mesmo quando resistimos em acreditar, são sempre provisórios, e, por fim, se dissolvem para dar lugar a novas conexões e conjecturas. Partimos em busca de um porto prometido, mas que descobrimos ser inalcançável.

Com as minhas imagens, as que crio e faço com uma carga estética importante, creio que deposito no campo imaginário das pessoas, crianças ou adultos, porque os adultos também leem livros para os pequenos e se emocionam, creio que deposito, no campo imaginário dessa gente, elementos para que eles fantasiem e possam inventar. O fim é que o outro possa inventar”<sup>2</sup>

Essas são as palavras de Oscar Saúl Rojas, na tentativa de descrever seu fazer como ilustrador de livros infantis. Não é isso o que acontece com todo texto artístico? Não é a criação artística uma invenção para que o outro, por sua vez, possa criar? Não importa se estamos falando de ilustrações ou de textos escritos. Não importa, inclusive, de que ramo da arte estamos falando. Tomo, também, essas palavras do artista para quem faz mediação entre livros e pessoas: o fim de toda prática de leitura é que o outro, o leitor, possa inventar.

O artista é quem deposita no texto elementos para que o outro possa inventar. O leitor é convidado pelo texto a ser um inventor.

E o mediador deve procurar fazer o necessário para que assim aconteça.

Pensar outra vez no mediador, no mediador mais próximo do artista que do professor, no sentido de alguém que se esforça por fazer um dano mínimo nas possibilidades que podem surgir na mente do outro.<sup>3</sup> “Quando explicamos algo, esse algo desaparece. Se algo tem valor, o ideal seria que fosse indescritível”, assinala o escritor norte-americano Edward Gorey (2010). Há, nas palavras de Gorey, uma vontade de mudar, de dar lugar, de deixar lugar para o outro. Nas palavras de Rojas também se trata de dar lugar ao espectador: “Não sou o dono dos sentidos disso que estou criando, não traço rotas na leitura do outro, muito pelo contrário. Ofereço os elementos e evito as explicações para causar um dano mínimo nas possibilidades da mente do leitor. Aquele que sabe correr de si mesmo, aquele que sabe se encolher ‘para deixar espaço ao voo dos pássaros’”.

Estamos  
aqui  
aninhados  
para  
deixar  
espaço  
ao voo  
dos pássaros.

EDITH VERA

É nessa liberdade, nessa desculpa, nessa oportunidade para a invenção, que um texto oferece a um leitor o fato estético, e também o fato político. Atrevo-me a dizer, então, que a força política de um texto artístico não está na transmissão de uma mensagem clara, precisa e explicada, mas, ao contrário, no ato de deixar dispostos os elementos para que o leitor possa criar. Para que o leitor

3. O escritor Edward Gorey comenta numa entrevista para a revista *The New Yorker* (1992): “Escrevo de modo que – uma vez que deixo de lado a maioria das conexões e muito poucas coisas estão claramente explicadas – possa sentir que estou fazendo um dano mínimo nas possibilidades que podem surgir na mente do leitor In: PALMER YAÑEZ, Óscar. Prólogo. In: Gorey, E. *Amphigorey (15 obras ilustradas de Gorey)*. Madrid: Valdemar. Colección Avatares, 2004, pp. 9-16.

possa construir, de maneira sempre precária, aqueles sentidos que lhe permitam uma aproximação singular, pessoal e única da realidade do texto, da obra artística e também, como não dizer, da realidade, sem mais.

Não é nada difícil pensar nos inúmeros títulos, coleções, guias de leitura e propostas de atividades em que se supõe que a ação política da literatura para crianças e jovens está em seus temas, em seus conteúdos. A concepção de leitura subjacente nessas práticas de escrita e de mediação supõe um acatamento por parte do leitor. Fala-se de formar leitores críticos, críticos na reprodução de sentidos já estabelecidos pelo autor, pelo mediador, por quem elaborou o guia e desenhou as atividades, em definitivo, pela autoridade? Não é essa mais uma variante de formas hegemônicas de leitura com crianças e jovens que pensam neles como receptores e reprodutores de certezas, de sentidos já estabelecidos como dogmas inquestionáveis? Não estamos diante de concepções de leitura próximas à tutela do leitor, que têm mais de trezentos anos de tradição nos livros para crianças e jovens? Conteúdos progressistas, politicamente corretos, sob formas conservadoras e autoritárias, tanto nos procedimentos artísticos como nas práticas de mediação.

Há demasiadas certezas nesses modos de leitura, demasiada orientação do adulto para a criança, demasiada seriedade, demasiada intromissão; e a literatura, a linguagem poética, não é coisa que convive bem com a seriedade. Convive melhor com o selvagem e o imprevisível. A arte é coisa de gente que brinca, assim disse Huizinga em *Homo ludens*.

(...) a função do poeta continua situada na esfera lúdica em que nasceu (...). Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade. Ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase,

do riso. *Para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto.* Não houve ninguém que soubesse captar, ou exprimir mais claramente a natureza primordial.<sup>4</sup>

Proponho pensar o leitor como alguém que inventa, que cria, e o artista e o mediador como aqueles que criam a oportunidade, nas palavras de Graciela Montes,<sup>5</sup> para que essa invenção tenha lugar. Pensemos na leitura como uma busca de decifração do enigma, do desconhecido e em sua impossibilidade como encontro de verdades definitivas. Pensemos na importância das sombras, e nisto que Gorey também assinala, a impossibilidade da explicação. Pensemos tudo isso em relação à leitura de um texto, e na continuidade, à leitura de mundo; à busca de formas pessoais, singulares de encontros com a realidade, uma linguagem que permita essa busca. Proponho pensar na ação política da leitura como invenção, como fato artístico e não como desculpa, ferramenta, recurso, disparador, dispositivo ou instrumento de transmissão de conteúdos predeterminados. E volto, então, à ideia de leitura criativa. O leitor não está desentranhando significados escondidos por um autor em um texto, ou postos ali para serem descobertos com a orientação de um mediador; ele não está acatando sentidos já estabelecidos. O leitor não é um ser obediente, não está a serviço dos significados criados e determinados por outros.

O leitor cria, inventa, o livro é sua desculpa, sua oportunidade para criar. Por isso não está errado pensar, talvez, que a escrita é uma das tantas formas que a leitura assume. E que, talvez, ao contrário, a leitura é uma forma de escrita. “O leitor não é o ouvinte que está sentado escutando uma música; o leitor é o intérprete que a está tocando”, disse o escritor espanhol Antonio Muñoz Molina numa entrevista.<sup>6</sup>

Lewis Carroll, em uma carta escrita a um amigo, disse:

4. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 88, grifos da autora.

5. MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Selo Emília, 2020, p. 120.

6. MUÑOZ MOLINA, Antonio. *Cultura y educación, dos claves para entender lo que importa*. 2020. 5'19, son, color. Disponível em: <tinyurl.com/75zjukn4> (Acesso: 01 jun. 2021).

7. In Heins, P.  
“Andando por las  
ramas con los críticos  
literarios. Algunas  
digresiones fortuitas  
sobre el estado actual  
de la crítica de libros  
para niños” en AA.VV.  
*Un encuentro con la  
crítica y los libros para  
niños* (2001) Caracas:  
Banco del Libro. p. 52.

Com respeito ao significado de Snark, temo que não seja mais que um palavrório sem sentido. No entanto, sabes que as palavras significam mais coisas do que pretendemos quando as usamos; de maneira que um livro completo deve ter muito mais significados do que o autor acredita ter depositado nele. Assim, estarei mais do que disposto a aceitar qualquer sentido ou significado positivo que achem no livro.<sup>5</sup>

Aparentemente, segundo as palavras de Carroll, para ele não existe a possibilidade de uma leitura incorreta. Como Rojas, Carroll coloca ali os elementos para que seja o outro, o leitor, quem inventa. Carroll corre de si, se encolhe para que a invenção do leitor tenha lugar. Agora, me pergunto: em quantas práticas de leitura, particularmente com crianças e adolescentes, aparece uma ideia desse tipo? Possivelmente, em muito poucas. Dos textos, se exige clareza na transmissão de conteúdos; às crianças, leituras precisas e unívocas coincidentes com as já previstas pelo mediador, pelo texto mesmo ou pelas orientações anexas, ou por tudo isso ao mesmo tempo.

No entanto, não é a clareza nem a certeza o que convida a adentrar em um texto. É o enigma, o não dito, o oculto, o incerto e talvez nunca seja possível achar o que incita os leitores; o que os convida a entrar em um texto e, de algum modo, sentir que ele lhes pertence, porque eles o interpretaram e o fizeram por si mesmos.

“Os textos que líamos me pareciam muito bem selecionados para provocar, ao menos em mim, pessoalmente, surpresa e estranhamento. Eles me fizeram refletir, me deixaram pensando, sobretudo os contos fantásticos, que convidam à criação, me deixaram com dúvida, porque quase nunca encontrei uma explicação”, opina Silvana, aluna do curso de formação para Professor de Educação Primária, a respeito dos textos lidos em uma oficina literária que coordeno.

Detenho-me no que Silvana diz sobre aquilo que estes textos provocam nela: “surpresa” e “estranhamento”. O que é a surpresa?,



pergunto-me. O que é o estranhamento? Costumo dizer em minhas aulas que a surpresa é importante; o que nos provoca surpresa é algo que não esperávamos encontrar. O que esperamos é aquilo que já conhecemos, aquilo que implica concordar com nossas experiências anteriores, aquilo que é previsível porque responde às estruturas que fomos construindo em nosso caminho como leitores e em nossa experiência com o mundo. A surpresa é aquilo que nos desconcerta, porque abre uma nova possibilidade, escapa ao possível, esperado e esperável. Toda surpresa é uma infração que põe em evidência “o castelo que fomos construindo” (nas palavras de Bruno Munari), mas, sobretudo, põe em evidência que, por mais castelo que seja, não deixa de ser uma construção e, portanto, derubável, ou ao menos, modificável.

E falemos de “estranhamento”. Podemos pensar no “estranhamento” como o abandono dos caminhos já trilhados e de uma linguagem “em piloto automático”<sup>8</sup> que lê o mundo a partir do hábito, da rotina e da repetição. Buscar novas formas – pessoais, singulares, criativas – de ler a realidade. Encontrar a novidade no cotidiano. Fazer de todos os dias uma surpresa. Assombrarmos diante de um mundo que descobrimos ser rico em sombras, em enigmas, apesar de tantas pretendidas e pretenciosas certezas. Quando o texto se encontra com o leitor, nessas circunstâncias de gratuidade e liberdade necessárias das que fala Montes em seu artigo “A fronteira indômita”,<sup>9</sup> o leitor se torna intérprete, coautor dessa partitura. Produz-se um amálgama único, um encontro. Ali, o texto não é ferramenta, não é disparador, não é desculpa para falar do “verdadeiramente importante”, e o leitor não é alguém que deve tão somente recepcionar os sentidos já dispostos por outros. Ali, o texto é uma oportunidade de invenção, de criação, de exploração e descoberta. Dito de forma clara e simples, não se trata de substituir alguns dogmas por outros, algumas verdades por outras, mas de criar a oportunidade para que os dogmas se revelem em sua natureza precária e destituível por meio dessa surpresa que supõe o encontro com o não previsto, com formas

8. “Escrever poesia é negar a linguagem como máquina que se coloca no piloto automático e impede de se aproximar da complexa singularidade que apresenta a experiência com o real. O lugar comum, a metáfora congelada pelo uso, o formato estritamente codificado, produzem um apagamento do singular, que tende a tranquilizar a percepção numa sequência repetitiva. A poesia descarta, ou trabalha como inversão irônica, aquilo que atua normatizando a realidade dentro de arquivos em que o mundo é apenas algo mais que o de sempre”. In: GENOVESE, Alicia. *Leer poesía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 16.

9. MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*, op. cit., p. 44.





10. ALVARADO, M.; GUIDO, H. Prólogo. In: AA.VV. *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca, 1993, Colección Cuadernillos de géneros, p. 5-11.

não estabelecidas de encontro com o mundo. Eis a força política da literatura.

### **A arte e as crianças são uma mistura explosiva**

A infância é o lugar da mobilidade permanente. Seu corpo mutante brinca de se descolocar, de ser outro em si mesmo: ser criança é, ainda, ter a possibilidade de escolher. Liberdade virtual que põe no limite e arrisca a própria noção de identidade: a criança pode se tornar algo diferente do que se pretendia que fosse.

MAITE ALVARADO E HORACIO GUIDO<sup>10</sup>

Um aluno da oficina literária, Homero, me contou que um dia, quando era muito pequeno, teria uns três anos, chegou à sua casa uma televisão nova, enorme. A televisão vinha também em uma enorme caixa de papelão. Quando esse objeto chegara ali, ele se sentiu maravilhado, seu assombro não tinha limites. Estava encantado pela caixa, e ficou dias inteiros brincando dentro dela. Era, para ele, sem dúvida, um submarino. Sua mãe, preocupada, se aproximava da caixa onde Homero ficava durante horas e abria a caixa de vez em quando. Temia que seu pequeno se afogasse lá dentro. Homero temia exatamente o mesmo, sua mãe de maneira insistente, a cada momento, abria as escotilhas estando ele submerso, e graças a seus gritos voltava a fechá-las novamente, a tempo de evitar a inundação do submarino.

A história nos fala de dois mundos ou de duas formas de estar no mundo. A dos adultos e das crianças: a da caixa da mãe de Homero e a do submarino de Homero. O mundo das crianças pode ser um lugar muito difícil de alcançar para a maioria dos adultos. Uma caixa pode ser surpreendente para um menino, ocasião para uma viagem ao fundo do mar, e também, simplesmente pode

ser uma ordinária e perigosa caixa para um adulto. Os tempos são diferentes em um e outro mundo. Para Homero, o tempo dentro do submarino não transcorre de igual modo, seguramente, que o de sua mãe, preocupada com a saúde do pequeno.

Os adultos chamam a isso “imaginação”. Quanta imaginação têm as crianças! Repetimos com certa nostalgia, condescendência e ternura. Mas desejosos (aparentemente, em muitos casos) de trazê-las ao mundo adulto, “à realidade”, o quanto antes. Temos que nos perguntar se se trata apenas de “imaginação” ou se essa palavra serve para nos tranquilizarmos, para dar um nome a algo que não conseguimos entender plenamente. Algo que perdemos e que muitas vezes nos é difícil recuperar.

Não escolho elementos como símbolos para coisas ou para representação de coisas. É o prazer de fazer. Brincar com os materiais e as coisas evolui à medida que as fazemos. Por que finalmente fazemos tudo isto? É o prazer de fazer.<sup>11</sup>

Estas são as palavras de André François, artista plástico, humorista gráfico e ilustrador de livros infantis, em uma entrevista feita pela fotógrafa Sarah Moon em seu atelier, no ano 2002, durante a rotação de um belíssimo documentário que “recupera” sua obra, poucos meses antes de um incêndio acabar com ela. Johan Huizinga, em seu livro *Homo ludens*, afirma, em sintonia com François, acerca do jogo: “a ação começa e termina em si mesma”, e depois afirma:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e

11. MOON, Sarah. André François, artist-poet. 2002. 25”52, son. color. Disponível em: <[tinyurl.com/z2bnxz6z](http://tinyurl.com/z2bnxz6z)> (Acesso: 22 jun. 2021).

12. HUIZINGA, Johan.  
*Homo ludens*, op. cit.,  
p. 13-14.

certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.<sup>12</sup>

A ausência de uma busca de representação, o prazer de fazer, de brincar acima da busca de sentido, apontado por François. Os elementos não ocupam o lugar de símbolo, da representação, estão ali como elementos da brincadeira. A brincadeira, nos disse Huizinga, não busca lucro algum; no brincar infantil, as crianças não têm benefícios. Nem sequer podemos pensar o benefício do sentido. Uma verdadeira “perda de tempo”, ou melhor, um verdadeiro “perder-se no tempo”. Abandonar o sentido, a busca da função representativa do objeto, no caso da literatura, da linguagem, é um gesto lúdico por excelência e, como vemos com François, um gesto artístico. Liberação da palavra, linguagem conquistada para o sentido. Podemos falar de uma literatura para crianças que pensa em termos lúdicos, sem que haja nenhum interesse ou proveito maior do que “o fazer” em si mesmo? Uma literatura infantil em que o segundo termo, em lugar de se tornar algo pejorativo, signifique novas possibilidades de encontro entre adultos e crianças por meio da linguagem, não cruzadas pelas relações hierárquicas que, muitas vezes, impregnam esse encontro? Podemos pensar, a partir de obras emblemáticas que revolucionaram o campo dos livros para crianças e não só, que o destinatário criança tem dado e dá aos autores uma enorme liberdade, essa enorme abertura ao impossível, própria do brincar, muito mais difícil de imaginar para um destinatário adulto?

É no mundo da infância, ao qual alguns adultos parecem ainda ter acesso, que tudo é possível, que se pode viajar ao fundo do mar em uma caixa de papelão. Existem livros escritos para crianças, quer dizer “infantis”, que dão conta de uma conexão com a lógica do brincar, do mundo das crianças, e esses livros revolucionaram não só a literatura infantil, mas também aquilo que chamamos somente de “literatura”.



BARAH

13. SHAVIT, Zohar. La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. In: IGLESIAS SANTOS, Montserrat. *Teoría de los polisistemas* (org.). Madrid: Arco/Libros, 1999, p.147-182.

14. Segundo assinala Shavit, o conceito de “ambivalência” foi tomado de Yuri Lotman (1977) em *Estructura del texto artístico*, mas reformulado para ser adaptado ao objeto de seu estudo: os textos para crianças.

### Duplo destinatário ou uma viagem para “onde vivem as crianças”?

Para refletir sobre esses textos que revolucionaram o universo dos livros infantis, vou tomar como referência um artigo da pesquisadora Zohar Shavit, em que se analisa a possibilidade de um duplo destinatário.

Zohar Shavit, em seu artigo “*La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños*”<sup>13</sup> [A posição ambivalente dos textos. O caso da literatura para crianças] assinala que, para superar as reduções próprias do sistema literário para crianças, alguns autores produzem textos denominados por ela de “ambivalentes”.<sup>14</sup> Trata-se de textos que, segundo a autora, pertencem ao sistema da literatura para crianças, mas que supõem a leitura dos adultos como condição *sine qua non*.

Os autores que optam por escrever um texto desse tipo, aponta Shavit, recorrem a modelos em desacordo com os que funcionam no universo infantil e, para isso, tendem a manipular, distorcer, renovar modelos que já foram rechaçados pelo sistema adulto e ainda não foram adotados no infantil. A partir dessa manipulação, o texto ambivalente introduz novos modelos que, dessa maneira, rompem com as regras dominantes e, situando-se no centro, convidam à sua imitação, iniciando um novo período. De modo tal que, segundo Shavit, nesses textos ambivalentes coexistem pelo menos dois modelos: um convencional dirigido ao leitor infantil (próprio dos textos “univalentes”) e outro, menos estabelecido, que agrada ao leitor adulto. Para Shavit, a criança leitora ignora o modelo menos convencional, ao passo que a interação dos modelos, o mais e o menos estabelecido, pode ser compreendida pelo adulto.

Devido à sua estrutura dual, o texto consegue romper as normas predominantes e, ao mesmo tempo, conquistar uma posição preponderante no centro do sistema cujas normas ele está violando. Assim,



o texto consegue um alto reconhecimento no sistema da literatura infantil, *embora não seja de todo compreendido e que pareça que as crianças prefiram versões adaptadas e abreviadas. Isto não significa que elas sejam incapazes de compreender a versão completa. Infelizmente, não dispomos, na prática, de nenhuma informação confiável sobre como elas entendem os textos e como sua compreensão difere da compreensão dos adultos.* A maior parte da informação disponível é demasiado especulativa e carece de uma base científica sólida. O que está claro é que se supõe que as crianças são capazes de compreender textos de forma diferente e são educadas com padrões de compreensão diferentes; por esta razão, lhes são oferecidos textos simplificados, que se supõe corresponderem às suas habilidades.<sup>15</sup>

Esses textos revolucionários para crianças supõem, segundo a autora, dois leitores implícitos diferentes, que compreenderão o texto de forma diferente. O adulto, no qual predomina a norma da complexidade e da sofisticação, e a criança, da qual não se pretende que possa entender tal texto, pois a sociedade dá por suposto sua incapacidade para fazê-lo. Acostumado a modelos reduzidos e simplificados, assume-se que os pequenos leitores ignorarão certos níveis do texto.<sup>16</sup>

Deter-me-ei sobre alguns pontos do artigo de Shavit que me parecem particularmente interessantes para a discussão. A hipótese do duplo destinatário dos textos ambivalentes se centra no fato de que crianças e adultos possuem “normas distintas de compreensão”, sendo o leitor adulto o verdadeiro destinatário dos aspectos mais sofisticados do texto, aqueles que escapam às restrições e à repetição dos modelos convencionais do sistema literário para crianças. Ao passo que as crianças, provavelmente, só leriam aqueles aspectos do texto que correspondem ao modelo convencional, ignorando os modelos inovadores e mais sofisticados, preferindo inclusive versões simplificadas. No entanto, o mesmo artigo reconhece, por um lado, que “isso não significa que as crianças não possam compreender as versões completas e, por outro, não se dispõe de nenhuma

15. SHAVIT, Zohar. *La posición ambivalente de los textos...*, op. cit., p. 155, grifos da autora.

16. Ibid., p. 156, grifos da autora. “Cada grupo comprenderá o texto de forma diferente, pois cada um está acostumado a normas distintas de compreensão; podemos descrever a oposição entre eles como a oposição entre normas que estruturam mais o texto e normas que o estruturam menos”.

17. *Ibid.*

18. ALVARADO, Maite; GUIDO, Horacio. *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca, 1993, p. 5.

19. *Ibid.*, p. 6.

investigação fidedigna sobre como as crianças compreendem os textos e em que se diferenciam sua leitura da leitura dos adultos”.<sup>17</sup>

Portanto, se poderia deduzir, então, que quando Shavit fala da leitura das crianças vinculada às características mais convencionais dos textos, ou seja, a aspectos mais próximos dos textos univalentes, e sua incapacidade de leitura dos aspectos mais sofisticados, seria interessante nos perguntarmos se não se está caindo em um equívoco de confundir a “criança leitora” (cujos modos de leitura, ao que parece, ainda desconhecemos) com a “representação adulta da criança leitora” que a sociedade foi forjando, segundo a qual se oferece textos simplificados que respondem às suas supostas habilidades de leitura. Se assim for, poderíamos pensar que os escritores de textos ambivalentes (se conservamos o termo para sua designação), quer dizer, aqueles que rompem com as convenções estabelecidas e superam as férreas restrições do sistema literário infantil, colocando-se no centro do sistema, estariam respondendo não a um leitor implícito adulto, mas pelo contrário, a uma criança leitora cujos modos de leitura desconhecemos, mas que a sensibilidade de alguns artistas pode perceber. Modos de leitura totalmente diferentes às restrições dos textos “univalentes” apegados à simplificação, à repetição e à função formativa segundo as determinações do mercado e/ou da escola e/ou da família etc., quer dizer, segundo determinações colonizadoras das instituições de adulto para com a criança.

Maite Alvarado e Horacio Guido falam “da infância” como “um pesadelo que a modernidade pacientemente construiu”.<sup>18</sup> Desde a consolidação da pedagogia (durante o século XIX), os discursos institucionais da infância existem. Nesses discursos se baseiam, sem dúvida, muitos dos preceitos que condicionam a escrita para crianças. A meu ver, o artigo de Shavit, reconhecendo o desconhecimento fidedigno dos modos como às crianças compreendem os textos, pressupõe que o leitor infantil se sente confortável com aqueles aspectos que respondem às representações limitantes da infância próprias dos textos “univalentes”, “as determinações do pensamento racional – familiar e pedagógico”.<sup>19</sup>

O que aconteceria se pensássemos que, ao contrário, os textos que têm significado uma ruptura com o sistema de livros para crianças são aqueles que indagam, mergulham no enigma dessas formas próprias da infância, de compreensão e encontro com a realidade, que nós, adultos, ignoramos ou, melhor, esquecemos?

“Os filmes fáceis de entender são chatos. As tramas lógicas sacrificam a criatividade. A mim interessa romper com as convenções. As crianças entendem. Elas não funcionam com a lógica”, assinala Hayao Miyazaki,<sup>17</sup> o grande animador japonês.

A literatura tenta a reconstrução desse espaço inalcançável, ali onde vivem as crianças e se desmonta o sistema da infância. Trata-se de um lugar contraditório, em que (se) perde a razão: um buraco negro em constante deslocamento, que não cessa de tecer artimanhas que lhe permitem escapar das armadilhas que tentam capturá-lo. Por isso, a criança (sua infância) é, antes, mais sujeito de uma estética do que objeto da razão: inexprimível, perambulando por instinto e escapando das determinações do pensamento racional – familiar e pedagógico –, não se deixa apanhar enquanto joga, às escondidas, com a verdade.<sup>18</sup> Para Alvarado e Guido, a infância se define como um “lugar contraditório, cujo acesso privilegiado está na ordem da estética como ideia indisponível (quer dizer indemonstrável em termos de verdade e falsidade) da imaginação”.<sup>19</sup>

A criança não está onde se tenta encontrá-la, “onde as determinações do mercado ou da escola tentam fixá-la por meio do estereótipo e da repetição”.<sup>20</sup> Permito-me a seguinte hipótese: a originalidade dos filmes de Miyazaki, dos livros-álbum de Sendak ou das novelas de Carroll, que poderíamos considerar, seguindo Shavit, como “textos ambivalentes”, nada têm a ver com a busca de entregar a um leitor adulto o encargo de realizar a leitura dos aspectos mais sofisticados do texto, deixando para o leitor infantil acesso apenas aos aspectos mais simples e convencionais. Pelo contrário, o potencial revolucionário desses textos para crianças se situa na capacidade desses autores de criar a partir do brincar, recorrendo a outro tipo de lógica e aproximação com o mundo, que a literatura, como forma

17. MIYASAKI, Hayao, 2019. In Arakawa, Kaku (director) (2019) “Diez años con Hayai Miyazaki” 4 episodios. Recuperado de: [bit.ly/3quN0o9](https://bit.ly/3quN0o9)

18. ALVARADO, Maite; GUIDO, Horacio. *Incluso los niños*, op. cit., p. 6.

19. *Ibid.*

20. *Ibid.*

artística, tenta reconstruir e que é própria da infância, esquecida e inalcançável para a maioria dos adultos. Essa outra lógica da infância permite o riso diante daquelas outras formas que o adulto destina às crianças, com o objetivo de prendê-las em representações submetidas à sua ordem e controle. A outra lógica da infância se afasta da seriedade de modelos que fecham sentidos em torno das formas disciplinadoras nos textos. Aproxima-se do humor, particularmente, da liberdade e da irreverência do absurdo e da forma dos sonhos.

Consequentemente a metonímia e a metamorfose ocupam lugares preponderantes nestes textos. As explicações são substituídas pelo vazio e as relações causais por enlaces inesperados e deslocamentos metonímicos. Detalhes aparentemente sem importância adquirem lugar; sonho e fantasia se confundem com a realidade e a vigília. Não há limites espaciais nem temporais, as identidades não coagulam por muito tempo. A mente infantil, como assinala Miyazaki, não põe limites à criatividade, e entrar em sintonia com ela é recuperar uma infância por meio da arte, que permite ir muito além das formas estabelecidas como “adequadas” para um sistema que, coagido por questões pedagógicas e mercantis, tende à repetição eficiente, à falsidade de estereótipo e ao empobrecimento das formas artísticas.

Esses autores, longe de buscar a cumplicidade com formas adultas de ler, mais parecem nostálgicos imitadores da criatividade das crianças em suas brincadeiras. Graciela Montes diz em uma entrevista:

Para um menino, a experiência estética é algo totalmente natural, é algo regular em sua vida. Ele não necessita de muitos estímulos para se instalar no lugar da arte porque sabe brincar, e quem sabe brincar também sabe do que trata a arte. Entretanto, muitas vezes fica marcado para ele que a estética é uma estética preestabelecida, em que as árvores são sempre da mesma maneira, as carinhas são todas redondas, não há perfis e não há coisas violentas, quando nos desenhos das crianças existem, há busca, há rupturas. Em vez

disso, se supõe que quando se é criança se deve receber tudo sem conflito. (2007, p. 162-163)

Pensar em um duplo destinatário para esses textos revolucionários é, de algum modo, supor que o leitor infantil é efetivamente aquele que os adultos das instituições (família, escola, mercado...) pretendem que ele seja.

Shavit recorre a *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, para dar conta de sua teoria, e é ali onde talvez com mais transparência possamos visualizar que aqueles deslocamentos que o texto exerce sobre as convenções do sistema de livros para crianças não obedecem a outra coisa senão às formas muito próximas da brincadeira, a “esse espaço próprio e inalcançável onde eles habitam”<sup>21</sup> – o pensamento infantil.

Vamos nos ocupar, como faz a autora, da versão “ambivalente” (Carroll escreveu três versões de seu livro<sup>22</sup>), aquela que se situou no centro do sistema de livros para crianças e se tornou objeto de imitação: *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, publicada em 1865.

Shavit indica que Carroll introduz o modelo da fantasia em seu livro, uma vez que este já havia sido amplamente aceito no universo do livro infantil. A extensão do conto de fadas dentro da literatura infantil na Inglaterra, em meados do século XIX, se deveu a uma verdadeira enxurrada de traduções de contos alemães, franceses e dinamarqueses. Antes rechaçados, os contos de fadas se converteram na norma predominante, sempre e quando cumpriram com duas exigências do sistema: a clara distinção entre realidade e fantasia (a fantasia só estava permitida dentro de limites perfeitamente definidos), e a presença de uma moral de acordo com a perspectiva educativa daqueles tempos.

Carroll, assinala Shavit, consegue introduzir um modelo diferente de fantasia mediante a combinação e deformação de três modelos já existentes no sistema de livros infantis: dois modelos importantes – a história de aventuras e a história fantástica – e um terceiro de larga tradição na cultura inglesa, que consegue deformar

21. ALVARADO, Maite; GUIDO, Horacio. *Incluso los niños*, op. cit., p. 11.

22. As três versões deste livro escritas por Carroll são: *As aventuras de Alice no Mundo Subterrâneo* [*Alice's Adventures Underground*], manuscrito entregue a Alice Liddell em 1864; *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* [*Alice's Adventures in Wonderland*] (1865), e *Alice para os pequenos* [*The Nursery Alice*] (1890).

23. SHAVIT, Zohar. op. cit., p. 170, grifos da autora. “No entanto, não era só a falta de moralidade no texto que fazia com que as crianças se entusiasmassem, mas também a possibilidade de que esta lhes permitisse deixar de seguir os modelos mais estabelecidos e ignorar a paródia desses modelos (a paródia que atraía os adultos)”.

24. DAHL, Roald. *Histórias em verso para meninos perversos*. São Paulo: Oficina do livro Editora, 2018.

25. Ibid. Cinderela “Sim, já sabemos de memórias/Dirão. E ainda, dessa história / eles têm uma versão falsificada, / rosada, tonta, piegas, açucarada, / que alguém com a cabeça um pouco rançosa / considerou melhor para a infância..”.

26. Dodgson detestava as moralidades: “Este livro está destinado a que o olhes e logo o separe de lado na biblioteca: o conteúdo não pretendo que leias. Tem uma moral, assim não necessito dizer-lhe que não é de Lewis Carroll”. Ele é considerado o fundador do gênero de livros para crianças

os outros dois — a história absurda. Em seu livro, Carroll viola uma lei sagrada para a literatura infantil de sua época: seu livro não ensina, não deixa nenhum ensinamento religioso, moral, nem de nenhum tipo. Não só não o faz, mas ousa zombar, em numerosas passagens, dessa vontade adulta de ensinar as crianças a partir dos textos literários. Como aponta Shavit, aliás, as crianças gostaram do livro precisamente por essa falta de moralidade, um verdadeiro feito inovador para a época. Com esse objetivo, Carroll recorre à paródia, particularmente de versos moralizantes próprios da tradição literária para crianças do século XVIII e princípio do XIX. Claro que os pequenos leitores de Alice do século XIX conheciam os versos parodiados por Carroll, o que dificulta, a meu ver, pensar que as crianças ignoraram a paródia que supostamente, segundo Shavit, estaria tão somente destinada aos adultos.<sup>23</sup>

Em um gesto — que me permito relacionar com o de Roald Dahl (em seu célebre livro *Histórias em verso para meninos perversos*<sup>24</sup> *Revolting Rhymes*, de 1982, edição brasileira, Oficina do Livro, 2018) com relação às versões adocicadas dos clássicos ao estilo Disney<sup>25</sup> —, Carroll dessacraliza e explode, com humor paródico, as normas dominantes relativas aos ensinamentos morais de sua época.<sup>26</sup> Pergunto-me por que a irreverência do humor de Carroll não seria atrativa para aquelas crianças conhecedoras e vítimas das poesias moralizantes que a elas se destinavam, sendo que é esperado que os pequenos percebessem o gesto libertador da paródia do livro de Carroll diante daqueles livros cheios de ensinamentos, dos quais, muito possivelmente e no melhor dos casos, estariam fartos.

Outro procedimento introduzido por Carroll, segundo Shavit, é a dissolução do limite entre “realidade e fantasia”. Em *Alice*, os mesmos elementos aparecem como um sonho para imediatamente aparecerem como ocorridos na realidade, especialmente no começo e no final do livro. Também o espaço e o tempo têm comportamentos estranhos ali. O absurdo permite a distinção apagada entre o real e o irreal, assim como mudanças espaciais metonímicas, manipulações do espaço e do tempo sem motivações lógicas.

Agora, minha pergunta é por que adjudicar estas deformações do modelo canônico para crianças, irreverentes diante das duas regras mais comuns no sistema — o ensinamento moral e os limites claros entre realidade e fantasia —, a um leitor adulto com um modo de leitura sofisticado, e não justamente o contrário, como aproximações a formas infantis de ler o mundo e os textos, frequentemente inapreensíveis para os adultos? A mesma autora reconhece o interesse que a falta de mensagem moral suscitou nos leitores infantis, não é possível somar a eles o gesto dessacralizador da paródia diante dos discursos destinados ao disciplinamento da criança, um gesto que possivelmente os pequenos leitores da época agradeciam?

Outro ponto: a indefinição dos limites entre fantasia e realidade e as relações metonímicas, as metamorfoses constantes de espaço, os comportamentos estranhos do tempo, incluindo as metamorfoses sofridas por Alice em seu corpo, nos levam diretamente, me parece, a essa enorme liberdade da zona infantil do brincar. Mais que buscar a cumplicidade do leitor adulto para situar seu texto no centro do sistema, Carroll aparentemente, como outros grandes escritores e artistas que dedicam sua obra às crianças, busca a cumplicidade com o leitor infantil a partir de uma aproximação a suas formas de compreensão, vinculadas claramente ao brincar, essas formas que ainda desconhecemos e, talvez, não haja forma certa de conhecer.

As mutações, as relações metonímicas, a dessacralização humorística, os devaneios que não se permitem coagular em formas estáveis de sentido, constituem formas de escape daqueles moldes que o mundo adulto e suas instituições buscavam estabelecer para as crianças.

A literatura, as artes em geral, talvez permitam — na medida em que nos afastamos das premissas estabelecidas de *o que a criança é*, *o que a criança deveria ser* e *o que a criança deveria ser destinada a ser* — que nos aproximemos daquele espaço que alguma vez todos habitamos, o da infância, e possamos, então, nos abrir a formas mais criativas, despreocupadas, lúdicas e desafiantes do que qualquer utilitarismo e ganância, formas alternativas de ler, de interpretar, de pensar.

sem moral nem segundas intenções. (STILMAN, E., 1998, p. 533). Nota 71 para a tradução de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de CARROLL, Lewis. *Los libros de Alice. La casa de Snark. Cartas. Fotografías*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor. Best Ediciones.

27. VILLAFANE,  
Javier. *Reflexiones  
de un anciano*. In:  
1990, tradução  
nossa. “Cuando uno  
aprende – a veces  
demasiado tarde- que  
las yerbas se secan /  
a la sombra porque  
el sol les chupa las  
virtudes,/ a esparcir  
cenizas detrás de las  
puertas para espantar  
a los fantasmas,/ a  
cerrar las ventanas  
cada noche para no  
ser atrapados por el  
maleficio de la luna,  
/ a clavar en el techo  
una tijera para desviar  
el vuelo de las brujas,  
/ a colgar de las vigas  
una ristra de ajos para  
ahuyentar la mala  
suerte,/ y a hacer la  
señal de la cruz para  
que llore y se arrodille  
el Diablo/ y también,  
como el lógico, puede  
ser al revés/ secar el  
sol a la sombra para  
que las yerbas le  
chupen/ las virtudes,/  
esparcir fantasmas  
detrás de las puertas  
para espantar/ a las  
cenizas,/ maleficar la  
luna cada noche para  
no ser atrapados/ por  
las ventanas cerradas,/  
clavar en el techo el  
vuelo de las brujas  
para desviar/ a una  
tijera,/ colgar la mala  
suerte de las vigas  
para ahuyentar/ a una  
ristra de ajos/ y hacer  
la señal del Diablo  
para que la cruz llore/  
y se arrodille”.

## Sombras e assombros

*Reflexões de um ancião*<sup>27</sup>

Quando se aprende – às vezes tarde demais – que as  
ervas se secam na sombra porque o sol lhes suga as  
virtudes,

a espalhar cinzas atrás das portas para espantar  
os fantasmas,

a fechar as janelas todas as noites para não ser pego  
pelo feitiço da lua,

a cravar uma tesoura no teto para desviar o voo  
das bruxas,

a pendurar nas vigas uma réstia de alhos para afugentar  
a má sorte,

e fazer o sinal da cruz para que chore e se ajoelhe  
o Diabo

e também, o quão lógico, pode ser, ao contrário,  
secar o sol na sombra para que as ervas suguem  
as virtudes,

espalhar fantasmas atrás das portas para espantar  
as cinzas,  
enfeitiçar a lua todas as noites para não ser pego  
pelas janelas fechadas,

cravar no teto o voo das bruxas para desviar  
uma tesoura,





28. CARROLL, Lewis. *As aventuras de Alice no País das Maravilhas & Alice através do espelho*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges e Ilustrações de John Tenniel. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, arquivo kindle.

29. *Ibid.*

pendurar a má sorte nas vigas para afugentar uma réstia  
de alho  
e fazer o sinal do Diabo para que a cruz chore  
e se ajoelhe.

JAVIER VILLAFANE (1990)

Esta é, para mim, uma das poesias mais belas de Javier Villafañe. Trata-se de um texto perturbador e ininteligível. E no perturbador e ininteligível reside sua beleza. Surpreende-me? Totalmente. E não só pelo que diz, mas principalmente pela maneira como diz. É um texto cheio de sombras, é um texto que me assombra. Agora descubro a similitude entre a palavra “sombra” e a palavra “assombro”. E vejo que “assombrar” é uma criação moderna do idioma, que provém de colocar o prefixo “ad” na palavra “sombra”. Aproximarmos, ir em direção às sombras? E me pergunto: há a possibilidade de assombro na excessiva claridade, ali onde não há sombras?

Na cena do chá de loucos, o Chapeleiro propõe à Alice uma adivinha: “— Por que um corvo se parece com uma escrivainha?” — pergunta o Chapeleiro à menina.<sup>28</sup> Alice se dá por vencida. O próprio Chapeleiro e a Lebre de Março reconhecem não ter nenhuma ideia de qual é a solução do enigma e a resposta não aparece em todo o livro. Lewis Carroll foi quem buscou alguma solução *a posteriori*, reconheceu a seus leitores que quando a adivinha foi inventada, não tinha resposta. É surpreendente que diante da não resposta, a sensata Alice recrimine o Chapeleiro da seguinte maneira: “— Acho que vocês poderiam fazer alguma coisa melhor com o tempo (...) do que gastá-lo com adivinhações que não têm resposta”. E este lhe responde: “— Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu (...) falaria *dele* com mais respeito”.<sup>29</sup>

Podemos pensar no modo como os adultos “administram” o tempo das crianças. Um tempo bem aproveitado, diria Alice, um tempo em que os enigmas têm uma resposta clara e não mal gasto

em jogos e enigmas inúteis. Um tempo em que o invertido obtém uma ganância, algum proveito. Tudo de acordo com os projetos do mundo adulto. Pode aceitar a sociedade um tempo da criança em que o importante está no fazer pelo fazer (como em suas brincadeiras, como na arte segundo André François) e não no produzir?

Para que haja descoberta, para que haja possibilidade de pensamento, para que haja assombro deve haver sombras, deve haver enigma, coisas sem saber. Toda vez que se fecha o sentido, que se chega a uma conclusão certa e inequívoca, cada vez que se chega ao dogma, seja no texto mesmo ou por meio das intervenções, da tutela do mediador, do auxílio de um guia, obstrui-se a possibilidade de pensar.

O que significa entender um texto? Podemos nos perguntar. Todos nós entendemos tudo em um texto literário? Evidentemente não é assim. Continuo tentando entender o poema de Villafañe, por exemplo, e o texto de De Santis com o qual iniciei este artigo. A leitura literária é uma experiência que não passa pela compreensão clara dos sentidos e, de fato, existem inúmeras obras que se desviam premeditadamente do caminho dos significados apreensíveis, para fazer com que nos aventuremos em outras zonas muito mais próximas das brincadeiras com a materialidade das palavras, dos paradoxos e dos jogos de sentido, das contradições e dos enigmas não resolvidos. Como a adivinha do Chapeleiro. Voltando ao começo, o leitor cria, inventa, o livro é sua desculpa, sua oportunidade para criar.

Nossa tarefa como mediadores é a de fornecer as condições para esse encontro, o fim, nosso fim, como disse Oscar Rojas, é que o outro possa inventar. E quanto aos enigmas, pode-se deixá-los sem resposta... não acontece nada.

# BELL HOOKS



foi por volta dos 25 anos que aprendi a en  
de 1 o amor como "a vontade de  
Empenho a vida XI  
o período de tempo  
" pessoa." A vida não é necessári  
anos na que essa pegassa  
de parais de momento ap  
didados a linha co  
cidade amo  
Um padrão y a p  
tica do amor ante  
fácil e se com es co  
estar com ent e  
ão

BI

# A literatura como exploração: Teoria e prática em Louise M. Rosenblatt

NICHOLAS J. KAROLIDES | TRADUÇÃO MARINA KAHN

Louise M. Rosenblatt (1904-2005) é, há muito, reconhecida como uma das principais referências para quem trabalha com leitura literária e formação de leitores. Sua presença e influência podem ser atestadas pelo volume de citações de suas obras, principalmente de seu livro *Literature as Exploration*<sup>1</sup> [A literatura como exploração], de 1938. A vibrante energia de Rosenblatt como escritora, palestrante e pensadora incomum, e sua obstinada adesão a uma doutrina teórica para aplicação em sala de aula, tiveram enorme influência no cenário das Letras.

Em “Reafirmações”, epílogo para a quinta edição de *Literature as Exploration* (1995), Louise revela aspectos de sua formação que a conduziram ao desenvolvimento da teoria transacional. Sua trajetória no Barnard College, da Universidade de Columbia, em Nova York, e exclusiva para mulheres, não foi convencional. Nos

1. ROSENBLATT, Louise M. *Literature as Exploration*. 5<sup>th</sup> ed. Modern Language Association of America, 1995.

2. Nos EUA, o curso de “artes liberais” é de nível superior e de natureza interdisciplinar. Oferece uma formação básica que transita das ciências humanas para as ciências exatas, passando pelas ciências sociais, e permite ao aluno direcionar sua formação acadêmica mais específica nos dois últimos anos (N.T.).

3. Movimento norte-americano de reforma educacional iniciado na passagem do século XIX ao XX, inspirado pelos princípios do pensador John Dewey (N.T.)

dois últimos anos de estudo, já como “aluna de honra”, resolveu por conta própria não seguir o tradicional “Programa de Artes Liberais”,<sup>2</sup> e mergulhou na literatura americana e inglesa e nas ciências sociais. Com uma bolsa de estudos, fez a pós-graduação na Universidade de Grenoble, na França, e o doutorado em literatura comparada pela Sorbonne, na Universidade de Paris. Em 1931, recebeu o título de doutora com a tese *L'idée de l'art pour l'art dans la littérature anglaise pendant la période victorienne* [A ideia da arte pela arte na literatura inglesa durante o período vitoriano], redigida em francês e publicada no mesmo ano.

Em seguida, já como professora no Barnard College, Rosenblatt estudou antropologia com Ruth Benedict e Franz Boas, este reconhecido como o fundador da antropologia norte-americana. Foi na jornada em Barnard que Rosenblatt promoveu uma integração entre literatura, antropologia e outras ciências sociais, o que lhe permitiu ser nomeada, em 1935, para a Comissão de Relações Humanas da Associação de Educação Progressiva.<sup>3</sup> Ainda que independente desta comissão, a obra *Literature as Exploration* (cuja primeira edição é de 1938, sendo reeditada em seguida em 1968, 1976, 1983 e 1995) surgiu como desdobramento de seu trabalho como professora e de suas experiências pessoais obtidas com os contatos que ela lhe permitira com especialistas em educação e com escolas que aplicavam ideias inovadoras. Os *insights* sobre a experiência da leitura e as estratégias de discussão adotadas em seus cursos contrastavam com o modelo tradicional e dominante de palestras que orientavam a formação dos futuros professores de inglês.

Durante sessenta anos, Louise Rosenblatt esteve ativamente engajada na reforma do ensino. Começou em 1927, nos primeiros dez anos de atividade no Barnard College. Permaneceu durante vinte anos no Departamento de Artes Liberais das Universidades de Columbia (Barnard) e do Brooklin. De 1948 a 1972, ensinou na Escola de Educação da Universidade de Nova York, quando alcançou a aposentadoria compulsória. Depois de 1972, ainda deu aulas nas Universidades de Rutgers, de Michigan, da Pensilvânia, entre outras.

Nicholas J. Karolidis (1928) foi aluno de Louise e realizou esta entrevista em 1999, por ocasião do 4º Prêmio da NCTE para Excelência em Educação em Estudos da Linguagem pelo *Outstanding Educator Award*, “Language Arts”, no original. Professor renomado de língua inglesa, premiado com Teacher Award at Wisconsin State University – River Falls, em 1971. É autor de vários livros sobre leitura e ensino de literatura na escola.

O *Caderno Emília 6*, apresenta, pela primeira vez, o ideário dessa grande autora fundamental para a reflexão sobre literatura, ainda desconhecida do grande público no Brasil.

\* \* \*

**NICHOLAS J. KAROLIDIS** – *Parabéns pelo prêmio Excelência em Educação em Estudos da Linguagem do Outstanding Educator Award, mais uma evidência da grande influência de seu trabalho.*

**LOUISE M. ROSENBLATT** – Estou extremamente feliz por ter recebido esse prêmio. Embora toda minha trajetória de educadora tenha ocorrido no ensino superior e em pós-graduações, penso que, se tivesse a chance de recomeçar tudo de novo, teria escolhido ainda a nobre profissão de professora, mas dessa vez para os primeiros anos do aprendizado. Quanto à aceitação de minhas ideias em tantas salas de aula e escolas, sei que ao longo dos anos muitas pessoas contribuíram também para essas mudanças. Preciso admitir, como é do meu feitio, que minha tendência é não insistir tanto em recompensas pelos esforços do passado, não importa quão relevantes tenham sido, mas naquilo que ainda pode ser feito em relação a problemas e controvérsias da atualidade.

**NJK** – *Olhando para trás, o que a senhora destacaria como ideias geradoras na escrita de Literature as Exploration [A literatura como exploração]?*

**LMR** — Gosto de sua expressão “ideias geradoras”, pois me conecta a alguns fios de meu pensamento. Tenho estado interessada sobre o que se diz, no contexto da virada do milênio, sobre as mudanças ocorridas nas ciências, tal como na física depois de Einstein, com tremendos efeitos na tecnologia e em nossa vida cotidiana neste século. A forma como pensamos nossa relação com o mundo mudou. As ciências sociais emergiram. O sofrimento trazido pela grande depressão nos ensinou a aceitar a responsabilidade do Estado sobre a economia e o bem-estar dos cidadãos. Houve guerras terríveis, o totalitarismo — tanto de direita quanto de esquerda — ameaçando a democracia, e ainda persistem divergências sobre as alternativas para a democracia. E tem ocorrido a grande diversificação da origem étnica dos cidadãos norte-americanos. De alguma forma, estive sempre tão envolvida no presente e no futuro, que só recentemente percebi que vivi quase o período inteiro do século XX e, olhando para meu cantinho na foto, vejo que o que sempre fiz foi lidar com algumas repercussões dessas mudanças na maneira pela qual enxergamos o mundo e suas recorrentes ameaças à democracia.

Nesse contexto, diria francamente que minhas ideias “geradoras” foram o valor da democracia para os seres humanos e a importância de preservar e aprimorar nosso modo de vida na democracia. Foi isto que animou meu pensamento sobre literatura e me levou ao envolvimento com educação, tentando compreender como as escolas podem contribuir para o crescimento de pessoas capazes de preservar e conduzir uma sociedade democrática, por mais imperfeita que seja, da qual agora podemos nos beneficiar.

**NJK** — *A senhora poderia elaborar suas observações sobre os diferentes modos de se enxergar o mundo?*

**LMR** — A maneira tradicional assume que o “eu”, o observador, estariam completamente separados da natureza. Isto produziu o paradigma estímulo-resposta darwinista que ainda tem seus usos



e que estudam a “interação” entre coisas vistas como distintas e independentes. As teorias de Einstein desafiaram essa concessão. Elas abriram caminho para o crescente reconhecimento de que em qualquer observação o observador deve ser sempre levado em conta, e de que os seres humanos são mediadores na percepção de seu mundo. Eles precisam se ver constantemente em mútua interação com o meio físico e o humano.

John Dewey e outros filósofos pragmáticos desenvolveram essa concepção no início do século XX. Em 1949, Dewey e Arthur F. Bentley sugeriram que o termo “interação” estava muito relacionado à velha concepção do estímulo-resposta. Sugeriram “transação” para traduzir a ideia de ir e vir, de vai e volta, de dar e tirar contínuos das relações recíprocas e em espiral nas quais cada um condiciona o outro. “Transação” tem implicações com todos os aspectos da vida. A ecologia oferece uma fácil compreensão da relação transacional entre seres humanos e seu ambiente natural. “Transação” também se aplica às relações entre os indivíduos, sejam eles em suas famílias, em sala de aula, na escola, ou na sociedade e na cultura em geral.

Essa abordagem foi componente importante de minha reflexão, daí ter assimilado o termo transação para enfatizar que seu significado foi estruturado nesse ir e vir da relação entre leitor e texto durante o evento da leitura.

**NJK** — *Costuma-se dizer que, atendendo a mudanças, a senhora está 30 anos além de seu tempo. Pode nos explicar como isto aconteceu?*

**LMR** — Tive sorte, presumo. Você conhece aquele dito sobre estar no lugar certo na hora certa. É difícil dimensionar o peso de todas as influências — família (que foi extremamente importante), educação, amigos — que convergiram para me tornar receptiva às novas ideias do exuberante ambiente intelectual nos anos 1920 e 1930. Tive sorte de me graduar e pós-graduar na Barnard, a faculdade de Artes Liberais para mulheres da Universidade de Columbia, na

cidade de Nova York e fazer o doutorado na Sorbonne; depois, me tornar professora no Departamento de Inglês da Barnard. Ao longo desses anos, ao mesmo tempo em que ensinava redação e literatura, estudava linguística e etnografia no Departamento de Antropologia. Tive contato com o pensamento mais inovador sobre letras, filosofia e ciências sociais, assim como sobre educação. Foram nesses anos que também fui membro de um congresso de filosofia organizado por Dewey, Horace Kallen e outros filósofos pragmáticos, quando li alguns de seus escritos, além dos de D. S. Pierce.

**NJK** – *Quais foram as circunstâncias que a levaram escrever Literature as Exploration?*

**LMR** – Sempre estive muito interessada em literatura ao longo de toda minha graduação na Barnard, mas também em ciências sociais, especialmente em antropologia. Quando a escolha para a pós-graduação se aproximava, me vi dividida entre uma ou outra área, e escolhi literatura. Mas para satisfazer meu interesse antropológico sobre diferentes culturas, resolvi ir para o exterior, em um país com outra língua. Mesmo depois de meu doutorado em literatura comparada e já lecionando no Departamento de Inglês na Barnard, cursei dois anos de pós-graduação em antropologia. O fato de circular tanto em literatura quanto em ciências sociais facilitou minha indicação, em 1935, para a Comissão de Relações Humanas, cuja intenção era publicar um conjunto de livros sobre relações familiares, desenvolvimento humano e psicologia para os níveis mais avançados do ensino médio e do nível básico nas faculdades. Minha função foi ajudar no planejamento desses livros. Os colegas mais habilidosos com a escrita popular foram encarregados da redação propriamente dita dos volumes e foi assim que meu primeiro contato com escolas aconteceu.

Concluído esse trabalho, passei a refletir sobre a diferença entre leitura sobre as relações humanas contidas nos livros e as discussões

sobre o mesmo assunto em minhas aulas, mas que eram feitos a partir da leitura de textos literários sobre arte. Tinha um grande respeito pela abordagem impessoal e científica dos livros que ajudava a planejar. Em contrapartida, as discussões que eu promovia em sala de aula faziam aflorar de tal maneira o pensamento e o sentimento dos leitores, que era necessário um enorme esforço para, em um ambiente tão impregnado de emoção, refletirmos racionalmente. Soava-me que os *insights* resultantes de sensações pessoais eram mais efetivos, mas ambas as abordagens me pareciam necessárias.

A comissão não previra qualquer livro para o ensino de literatura. Mas eu me sentia impelida a expressar aquelas minhas ideias. Viajei para o interior, acompanhada de uma secretária, e foi aí que ditei a maior parte do livro. Lembre-se de que estou falando dos anos 1930, quando o nazismo e o stalinismo estavam a pleno vapor. Sentia-me motivada a relacionar essas preocupações com seu papel numa democracia. Meu trabalho para a comissão me deu a oportunidade de organizar minhas ideias sobre a relação da experiência literária com a reflexão sobre as relações humanas

**NJK** — *O que acontecia em suas aulas que fazia vir à tona esses elementos de reflexão?*

**LMR** — Lembro-me de um momento, logo no início de meu trabalho como professora, eu em uma sala onde tinha estado como aluna durante uma aula sobre literatura do século XVIII; nosso professor, um homem alto, impecável em seu traje de três peças, era muito formal e, ocasionalmente, expressava certa negligência ao falar. Naquele mesmo pódio, me pego toda empertigada e, inconscientemente, imitando as palestras do meu professor. Não era eu quem estava ali, mas é natural que venhamos ensinar à maneira de como aprendemos! Entendo como somos dominados pelo que assimilamos do nosso ambiente, e mesmo quando aceitamos novas ideias, não é fácil desenvolvermos novos padrões de comportamento.



Embora nosso departamento da Barnard fosse predominantemente tradicional, havia lugar para algumas experiências de, em sua maioria, universidades britânicas. Além dos cursos corriqueiros, me foi dada a oportunidade de reunir meus alunos em grupos pequenos, o que evidentemente era visto como papel tradicional e complementar do trabalho de professores. Mas era livre para desenvolver essas aulas do meu próprio modo. Aos poucos, no decorrer de dez anos, cheguei ao ponto de poder compartilhar em um livro as ideias ali concebidas. Na verdade, muitos exemplos do livro foram retirados dessas experiências em sala de aula, ainda que estivesse muito consciente de quantas vezes errei para alcançar o que acreditava.

Recordo-me de discussões entre meus alunos sobre relações geracionais a partir de *Romeu e Julieta*, e de uma aluna que não considerava a peça uma tragédia já que *Romeu e Julieta* certamente se reencontrariam no céu. Lembro-me ainda de discussões animadas em torno de *A casa de bonecas*,<sup>4</sup> com Nora tensionada entre tornar-se independente e manter suas obrigações maternas.

Essas trocas me mostraram o quanto a interação dos leitores com o texto os conduz a experiências linguísticas, de vida, de suposições a respeito do mundo e de suas preocupações pessoais. Ficava impressionada com a maneira pela qual encaravam cada obra em si mesma, e como expressavam diferentes reações diante dela. Era impossível ignorar o que cada obra trazia como experiência pessoal do leitor e, por vezes, as suposições muito diversas que elaboravam sobre as pessoas e a sociedade. Não podia me restringir a oferecer simples definições de tragédia e de comédia ou determinar que os alunos analisassem e classificassem a técnica supostamente já realizada sobre a obra em questão.

Também acolhi métodos convencionais de leitura e discussão em sala de aula, mas refletindo ou discutindo o que os alunos vivenciavam por intermédio da leitura. Aprendi bem mais nas discussões havidas naqueles pequenos grupos e em escritas espontâneas, promovendo a troca produtiva entre alunos e professor. Refletindo

4. Peça teatral de 1879, escrita pelo norueguês Henrik Johan Ibsen. (N.T.)

5. DEWEY, John. *A arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ou discutindo essa vivência — desde que em condições adequadas — decidi levar os alunos à autocrítica e ao aprimoramento de sua capacidade de ler a partir da reflexão e da discussão daquela vivência. Isso os levaria a percepções mais consistentes sobre as relações humanas do que colocações científicas e impessoais, por mais importante que isto fosse também.

**NJK** — *Alguns [professores] podem ter se contentado em defender simplesmente uma mudança nos métodos de ensino, [adotando] discussões em pequenos grupos. Como sua experiência de ensino levou ao desenvolvimento de toda uma teoria literária?*

**LMR** — Meu doutorado já me envolvia em teoria. No entanto, meu pensamento a respeito da natureza do trabalho literário e do papel social da literatura partiu, primeiramente, da perspectiva do processo criativo do autor, do poeta ou do romancista. Minhas aulas de literatura deram-me a oportunidade de observar e refletir o relacionamento entre leitores e textos.

Enxerguei caminhos pelos quais o ensino poderia ser alterado. Minha esperança era sobretudo transformar o ensino vigente, mas sentia que isso só ocorreria se pudesse explicar as bases teóricas de minhas ideias. Meu questionamento era o de que as abordagens tradicionais, não somente sobre educação, mas sobre linguagem e literatura, baseavam-se em suposições. Daí o capítulo sobre a natureza da experiência literária. Em 1934, John Dewey publicara *Arte como experiência*,<sup>5</sup> e como afirmei, é óbvia a influência de Dewey em minha obra. No entanto, é muito difícil ser bem precisa sobre isto. Creio já ter dito em várias oportunidades como se tratou de um conjunto de influências convergindo e umas fortalecendo as outras.

Ditei a maior parte do livro fora de bibliotecas, desprovida de uma pasta repleta de anotações e citações, tal como havia feito para preparar a redação de minha dissertação. O livro foi mais uma destilação do que reflexões sobre as leituras feitas ao longo daqueles anos.

**NJK** – *Charles Sanders Peirce foi mencionado como uma influência. Só para lembrar, em Literature as Exploration a senhora o cita literalmente para definir ciência. Posteriormente, no entanto, menciona Peirce principalmente em conexão às suas opiniões sobre linguagem.*

**LMR** – Hoje em dia, Peirce vem sendo citado como fundador do que ele chamava de semiologia e agora vem sendo chamado de semiótica. No início dos anos 1930, meu marido e eu lemos as cartas de Peirce para uma colega pioneira da semiótica, Lady Welby (que deveria ser lembrada com mais frequência). Nessas cartas, Peirce expõe seu conceito triádico de linguagem. Embora eu só tenha escrito sobre isso mais tarde, a visão triádica sobre linguagem já permeava meu pensamento. Infelizmente, para muitos, as tradicionais noções “ou/ou” sobre a linguagem prevaleciam (como ainda agora). De alguma forma, supunha-se que o significado já estava lá “no” texto, como o caroço de uma noz esperando para ser arrancado. O significante e o significado eram tratados como duais, um sistema autocontido separado de seu contexto humano.

Eu era imune a isso, porque havia assimilado o conceito triádico de linguagem de Peirce – signo, objeto, interpretante – o signo são rabiscos de uma página, ou, simplesmente, a vibração do ar até o momento em que uma ideia na mente de alguém venha relacionar o signo com o que ele está apontando. Esta visão tríade da linguagem explica porque podemos nos concentrar nas palavras e seus significados, independentemente de eventos linguísticos específicos. É isso o que funda firmemente a literatura em seu contexto humano.

Tanto Peirce quanto Dewey reforçaram meu reconhecimento de que antes de haver um relatório científico, um romance ou um poema, deve existir um texto – um conjunto de signos – e um leitor (mesmo que apenas o autor) que vai negociar com esse conjunto para dar-lhe significado. O significado acontece durante a leitura. Quando falamos de interpretação ou do texto, estamos falando daquilo que é evocado durante o evento da leitura.

Há sempre um contexto pessoal e social em que a leitura ocorre. O indivíduo internaliza e desenha uma linguagem socialmente produzida pela família e pela sociedade. Tem-se aí não apenas um momento particular na vida pessoal do leitor, mas também um ambiente social e cultural. Daí minha insistência, desde sempre, de a leitura ser um evento único no tempo.

**NJK** — *Mesmo assim, os alunos frequentemente assumem que o texto, por si só, determina se a leitura se refere a um trabalho literário ou a um relatório científico. Diante de uma coleção classificada como “Tragédias”, os alunos costumam apontar para Hamlet e assumem, generalizando, que deveria ser lido como “Poesia”.*

**LMR** — Esse tipo de confusão remete à tradicional concepção de linguagem. Quando falamos das tragédias de Shakespeare, provavelmente o que se pretende é que o texto seja lido ou ouvido de forma a se produzir o efeito chamado “tragédia”. Mas nem mesmo em relação a isso há consenso. Por exemplo, poderia determinado texto ser classificado como peça histórica ou tragédia? Novas evidências podem levar a modificar nossas ideias sobre como os textos foram considerados pelo autor e pelos leitores

**NJK** — *Mas como respeitar a intenção do autor?*

**LMR** — Podemos respeitar a intenção do autor se não impusermos um conjunto de suposições confusas sobre como funciona a linguagem. Deveríamos conversar sobre as prováveis intenções do autor já que nunca teremos condições de entrar na mente dele. Geralmente, tentamos encontrar uma organização coerente para os signos espalhados em nossa consciência. Procuramos pistas que possam nos guiar para a revelação do processo da escrita. Podemos até procurar informações que nos deem um pano de fundo para sugerir ou confirmar essa questão interna. No entanto, ainda que tenhamos pistas da intenção do autor até mesmo expressas por ele próprio, podemos



argumentar: “Por ser esta a intenção do autor, então é o que o texto ‘diz’”. Continuamos tendo que decidir se os signos particulares das páginas nos permitem concretizar aquela intenção.

Além disso, os leitores podem encontrar inúmeras interpretações possíveis, diferentes das do autor e diferentes entre si. Enquanto falávamos sobre Shakespeare, me lembrei de quando estava na graduação e ajudei alguém que pesquisava as metáforas de Shakespeare como possível recurso para obter pistas sobre sua biografia. Minha tarefa era classificar e contar as metáforas – metáforas derivadas da natureza, das leis, da alimentação, do vestuário, de tratamentos medicinais etc. Se tivesse feito isso, certamente não estaria lendo Hamlet como tragédia ou poesia. Não poderia estar compartilhando suas experiências. Teria em mente apenas potenciais categorias de leis ou de natureza. Estaria varrendo as páginas à procura de itens para gravar e registrar. Em outras palavras, com a mesma prontidão de um cientista, registrando dados.

Por mais interessante que seja o texto, você não consegue explicar essas diferenças simplesmente olhando para ele. O padrão dos signos contidos na página continua sendo o mesmo; a diferença está na operação exercida pelo leitor sobre esses signos.

Reconheço que minha interpretação do texto Hamlet à luz dos dias atuais precisa ser diferente daquela contemporânea a Shakespeare. E será diferente da sua. Tudo bem, desde que possamos reconhecer que diferentes interações entre leitores e textos em diferentes tempos, sob diferentes circunstâncias e para diferentes propósitos, produzirão diferentes interpretações, diferentes “trabalhos”.

**NJK** – *Quando apresento esse ponto de vista para meus alunos, eles retrucam imediatamente dizendo que assim é um “vale-tudo”. Como a senhora reagiria a isto?*

**LMR** – Não culpo os alunos por essa visão equivocada. De fato, alguns pós-modernistas ou desconstrutivistas e seus discípulos

deram exatamente esse salto de “não interpretação particular, absoluta, ‘correta’” para “todas as interpretações são igualmente possíveis”. A visão estreita de “compreensão” suscitada pela visão do que é “correto” e “incorreto” na interpretação de um significado estático e escondido no texto levou a um relativismo extremo. Aquela não é uma conclusão necessária e inevitável.

Apesar de não existir uma única interpretação “correta” para nenhum texto em qualquer circunstância, isto não necessariamente nos isenta de uma leitura responsável. Podemos considerar uma interpretação melhor ou mais pobre do que outra. Podemos ainda encontrar leitores que tragam diferentes conhecimentos e suposições; ou diferentes contextos sociais e históricos podem oferecer interpretações igualmente defensáveis.

**NJK** — *Se a senhora fala em “melhor” ou “mais pobre”, é claro que está assumindo — consciente ou inconscientemente — alguns critérios e padrões pelos quais pode julgar interpretações.*

**LMR** — Exatamente. Para mim, por exemplo, em minha maturidade, a interpretação que leva mais em consideração o texto tem mais peso do que aquela que ignora partes dele — tal como a interpretação de uma sentença que ignora uma palavra importante, ou uma interpretação de Hamlet que ignora a cena entre ele e sua mãe. Ou ainda, não aceitaria uma interpretação, ou partes de uma interpretação, para a qual nenhuma base pode ser encontrada no texto. Ou eu terei preferido uma interpretação que organiza, relata os elementos ou ideias de um modo mais plausível, mais maduro ou mais judicioso. Poderíamos encontrar duas interpretações diferentes igualmente justificáveis conforme os critérios aplicados. Diferentemente de certos desconstrutivistas, leitores com maior experiência aceitam e aplicam tais requisitos básicos e amplos, embora possam discordar sobre outros.

**NJK** — *Acredito que alguém tenha dito que é justamente esse argumento*

que nos faz voltar atrás para a visão tradicional sobre a dominância do texto.

**LMR** — Não. Eu falaria em retornar ao texto, porque ali os signos em uma página são os únicos aspectos empíricos e observáveis a serem compartilhados com o leitor. É isso o “evento” da interação entre texto e leitor. Na realidade, assim que se começa a dizer o que o texto significa, se está relatando e analisando a transação que acabou de ocorrer. Volta-se ao texto para ver como chegamos à nossa interpretação particular quando recorremos a um reservatório pessoal que interage com o texto. Comparar nossa interpretação aplicando aquele conjunto de critérios que sugeri pode nos conduzir à autocritica e ao aumento de nossa habilidade de leitores. É isso o que deveria estar em jogo quando “retornamos ao texto”.

Embora enfatize a importância dos aspectos pessoais porque eles eram dados como certos e, então, completamente ignorados, *Literature as Exploration* e minhas outras publicações dedicaram muitas páginas às suposições e crenças envolvidas nessa reflexão sobre transação.

**NJK** — Isso nos remete novamente à pergunta de como sua visão geral de transação leva ao modelo detalhado do processo de leitura, tal como estabelecido em *The Reader, the Text, the Poem*<sup>6</sup> [O leitor, o texto, o poema] e publicações posteriores.

**LMR** — William James e Lev Vygotsky me deram as formulações para os processos e estratégias psicológicas aí envolvidas. Para o vínculo triádico entre signo e objeto, Vygotsky afirma que o significado do signo — e posso fazer a citação literal — é “a soma de todos os eventos psicológicos que emergem de nossa consciência por meio daquela palavra”. O signo não está ligado apenas a um referente, mas está imbricado em uma rede complexa de associações, sensações, sentimentos e ideias. Em contato com signos

6. ROSENBLATT, Louise M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois: Southern Illinois University Press; 1<sup>st</sup> ed., 1994.

7. JAMES, William.  
*The Principles of  
Psychology* (1890).  
Dover Publications,  
1950.

como em g-a-t-o, os leitores irão necessariamente recorrer a uma seleção de resíduos de experiências anteriores e individuais de vida com aqueles signos linguísticos. Aí está uma mistura única de referente, associações, sentimentos, sensações, ideias e atitudes na qual o signo está embutido.

Quanto a William James — não me recordo de quando li *The Principles of Psychology*<sup>7</sup> [Princípios de psicologia] — suas ideias sobre “o fluxo de consciência” como uma “atividade de escolha” foram maravilhosamente úteis para demonstrar o que o texto despertou, trouxe à tona, essa confusão complexa de sensações, reflexões e sentimentos. A “atenção seletiva” traz alguns elementos para o centro das atenções e coloca outros em segundo plano quando não os ignora. Ela foi importante para explicar minha visão transacional da leitura, um processo dinâmico e fluído no tempo. Ajudou-me a mostrar que ler é uma atividade de seleção, organização e síntese. Ajudou ainda a mostrar o ir e vir e a experiência em espiral do leitor e do texto para a emergência do significado: a criação de significados provisórios, sua influência a serem consideradas como possibilidades para os signos subsequentes, as possíveis modificações do foco de atenção assim que novos signos se apresentam. Por vezes, um signo emerge e ele não se encaixa naquilo que havíamos elaborado; é quando precisamos retroceder e revisar. A “atenção seletiva” também foi importante para explicar as diferenças entre uma leitura que resultou em relatório científico da leitura que resultou em um poema.

**NJK** — Mas por que a nova terminologia? Por que “eferente” e “estética” em vez de simplesmente optar por posturas “científicas” ou “poéticas”?

**LMR** — Até ser testada, uma teoria necessita de uma terminologia precisa. Presumo que isto seja mais importante para alguém que esteja fazendo pesquisa, enquanto que o professor precisa de teoria para entender as implicações pedagógicas de um modelo em questão. Daí eu acreditar que não é necessário preocupar-se



com a terminologia, uma vez que a abordagem geral é assimilada; desenvolvem-se hábitos de seleção.

A terminologia foi necessária para se refletir sobre o processo de leitura sem ela ser prejudicada por velhas suposições não analisadas. Por exemplo, a diferença entre os dois caminhos de leitura torna-se implicitamente reconhecido por vários termos contrastantes: ciência/arte, não literário/literário, prosa/verso, expositivo/imaginativo etc. Estes classificam o resultado, *o tipo de significado produzido*, enquanto eu estava preocupada com o processo que ocorre durante o evento da leitura propriamente dito.

Além do mais, tive de contrariar a ideia, ou a ideia errada, de que ao longo de qualquer evento de leitura, a atenção é *completamente* dada a um ou ao outro aspecto. É fácil esquecer que uma transação é um evento com trajetória no tempo, e que há sempre uma mistura de tipos de atenção para diferentes aspectos do significado. Durante qualquer leitura, a atenção pode, por muitas vezes, deslocar-se para trás e para frente. A própria absorção de um profundo e poderoso sentimento pode levar a um desvio que nos faz pensar sobre ele ou sobre a técnica do autor antes de retornarmos à narrativa. Eu precisava dispor de um vocabulário que expressasse para onde a atenção era prioritariamente direcionada.

Se me lembro bem, Vygotsky fala a respeito de aspectos “intelectuais e afetivos” do significado. Alguns outros termos aplicados a esses dois aspectos são denotação/conotação, cognitivo/afetivo, empírico/qualitativo, impessoal/pessoal. Descobri que nenhum deles poderia ser utilizado para cobrir essas combinações emparelhadas. Então, para termos gerais, estabeleci os aspectos “públicos” e “privados” do significado ou do sentido. Assim, foi possível falar sobre os dois principais tipos de relatos que produzem uma experiência científica ou poética.

**NJK** – *A distinção entre científico e poético parece particularmente difícil de definir.*

**LMR** — Sim. Se nós procuramos no texto palavras ou sintaxe ou conteúdos que sejam exclusivamente científicos ou poéticos, estamos perdidos. Deveríamos, ao invés disso, pensar sobre diferentes processos psicológicos. Consequentemente, observei o que os leitores *fazem* com esses dois tipos de leituras transacionais.

Decidi que a proporção ou a mistura da atenção seletiva para os aspectos “públicos” ou “privados” da linguagem é que determinaria se a leitura seria eferente ou estética. Procurei atos de leitura específicos que iluminariam a diferença entre os dois tipos de atividade seletiva. Minha imagem favorita para isto tem sido a da mãe cujo filho engoliu um líquido venenoso e começou a ler freneticamente o rótulo para saber o que fazer. Ela estaria evidentemente transacionando com os signos, mas com a atenção focada em saber o que fazer depois que a leitura terminasse. A palavra “água” certamente apareceria. Ela prestaria atenção ao que aquilo apontava, o seu referente em seu aspecto público. Ela não prestaria atenção às muitas associações que a palavra lhe remeteria, fossem as sensações de frescor revigorante ou fosse o “água, água, quanta água em toda a parte”<sup>8</sup> e reiteradamente repetidas nos versos. Ela empurraria isto para os limites de sua atenção, ignoraria seu estado emocional ainda que viesse a se lembrar dele mais tarde. Sua atenção estaria centrada nos aspectos referenciais mais abstratos do significado — quais objetos teria de alcançar e que ações teria de executar *depois* que terminasse a leitura.

É isso o que chamo de abordagem “eferente” ou “postura” nesse processo de seleção. O termo vem do latim *effere*, “levar embora”. Na leitura eferente, uma maior proporção de atenção está centrada nos aspectos públicos e em significados geralmente compartilhados, e menos nos sentidos privados. Este é o tipo de aceção que os cientistas aspiram — impessoal, verificável, reproduzível. Digo que “aspiram” porque nós, pós-modernos, sabemos que o observador não pode ser completamente banido da observação.

Quanto à leitura poética, em vez de dar atenção principalmente a fatos e ideias retiradas para uso posterior, o leitor de um verso de

8. Referência ao poema *A balada do velho marinheiro*, de Samuel Taylor Coleridge. O trecho citado é tradução de Paulo Vizioli. Disponível em: <[tinyurl.com/yvdf7nr9](http://tinyurl.com/yvdf7nr9)> (Acesso: 1 out. 2020). (N.T.)

9. Ralph Waldo Emerson (1803-1882), escritor, filósofo e poeta norte-americano (N.T.).

10. Abraham Lincoln, presidente dos EUA de 1861 a 1865. (N.T.)

11. International Reading Assotiation – Associação Internacional de Leitura (N.T.).

Keats, digamos, colocaria foco naquilo que vivencia no decorrer da leitura e em como as ideias se incorporam nas imagens, nas sensações, nos sentimentos, nas mudanças de humor. A atenção estaria voltada ao aspecto público e referencial, mas principalmente à aura de sentimentos e atitudes circundantes. É isso que chamei de leitura estética.

No ensino da literatura, a tendência tem sido de desviar a atenção do aluno de sua real experiência e focar na apresentação de uma interpretação “correta” e tradicional, e no conhecimento sobre dispositivos técnicos, antecedentes biográficos ou históricos.

**NJK** – *Isto explica a diferença entre as duas posturas; mas por que a senhora dá ênfase à ideia de um continuum eferente/estética?*

**LMR** – De novo, por causa das implicações pedagógicas. Estou enfatizando a gama de posturas possíveis entre o polo eferente e o polo estético. Entre os dois, há uma sequência de possíveis proporções de atenção voltada aos aspectos público e privado dos sentidos. Tenho citado eventos cuja atenção seletiva os colocou claramente em uma ou outra extremidade do *continuum*. Mas há muitos eventos de leitura, talvez a maioria, com a proporção caindo para mais perto do meio. Pensar em diferentes transações de leitura situadas em um *continuum* resolve o problema que a maioria dos teóricos tem a respeito de textos tais como os ensaios de Emerson,<sup>9</sup> ou O Livro de Isaías, ou o Discurso de Gettysburg, de Abraham Lincoln.<sup>10</sup>

**NJK** – *Isso me faz lembrar de seu uso das metáforas da onda em seu ensaio do IRA<sup>11</sup> para ilustrar a ideia do continuum eferente/estética.*

**LMR** – Posso lembrar isso sobre as metáforas. Uma leitura científica da “teoria ondulatória da luz” está claramente próxima da extremidade eferente do *continuum* a que fiz referência. É fácil situar próximo ao “polo estético” do *continuum* a leitura de um



soneto de Shakespeare: “Como as ondas se arremessam contra as pedras/Aproximam-se os minutos de seu fim”.<sup>12</sup> E o que você me diz de um autor que fala assim do fascismo:<sup>13</sup> “Não há luta possível contra a onda do futuro, tal como a criança nada pode diante de gigantesco rolo que se aproxima”.<sup>14</sup> Essa é uma poderosa metáfora estética, que chama a atenção pela intensidade da imagem e do sentimento. No entanto, a partir do momento que o propósito do autor é uma análise política e a persuasão, a leitura, ainda que no meio do *continuum*, deveria ser eferente. Nesse exemplo, a atenção deve permanecer dominante aos aspectos factuais e lógicos, de forma a julgar se vêm ao apoio do apelo à submissão.

Para uma resposta mais positiva a tal reflexão, eu poderia ter usado *Primavera silenciosa*,<sup>15</sup> de Rachel Carson, como ilustração do que representa o meio do *continuum*. A maior parte de nossas leituras – sejam jornais, discursos políticos, textos sobre problemas sociais, propagandas, recai sobre essa área do meio – recai nesse meio do *continuum*. São muitos tipos de escrita com forte apelo afetivo, em que a posição dominante deveria ser eferente. Precisamos ajudar os alunos a lidarem tanto com os aspectos afetivos como com os cognitivos no decorrer de cada evento de leitura. Isso se aplica ao ensino da leitura em todo seu espectro científico/literário. E é justamente o meio do *continuum* que cria o principal problema ao ensino. Como ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de adotar a posição adequada?

**NJK** – *A senhora fez menção ao ensino. Poderia detalhar como aplicar a teoria na prática?*

**LMR** – Alunos não precisam de teoria. É o professor que precisa assimilar a teoria a fim de agir sobre ela. Uma vez assimilada, as implicações pedagógicas da abordagem transacional não são complexas. Teorias deveriam ajudar a fornecer as condições e o contexto que permitam crescer em direção a uma leitura competente. E, mais importante, a teoria deveria ajudar a evitar métodos

12. Trecho do “Soneto 60”, de William Shakespeare. “Like as the wave makes toward the pebbled shore / So do our minutes hasten to their end”. Tradução de Thereza Christina Rocque da Motta. Disponível em: <tinyurl.com/532hkpbk> (Acesso: 20 out. 2020).

13. Referência a Charles Lindbergh sobre a adesão dos Estados Unidos à Segunda Guerra Mundial, em 1941 (N.T.).

14. Tradução livre de “There is no fighting the wave of the future, any more than as a child you could fight the gigantic roller that loomed up ahead of you” (N.T.).

15. CARLSON, Rachel. *Primavera silenciosa*. Tradução de Claudia Sant’Anna. São Paulo: Editora Gaia, 2010.

e estratégias que, atendendo objetivos de curto prazo, obstruíam a expansão da leitura.

Vou repetir uma história que já contei muitas vezes. Quando meu filho estava no terceiro ano, trouxe o livro de lições para casa. Da ponta da mesa, observei as margens grandes e as linhas desiguais do texto. Então exclamei: “Finalmente vocês estão lendo um poema em sala de aula!”. E fui ver qual era a pergunta que o antecedia: “Que fatos este poema lhe ensina?”. A questão, implicitamente, diz ao aluno que você pode ler poesia da mesma maneira que leria a tabela de horários de uma estrada de ferro. Tratava-se da descrição de uma cena com vacas paradas em um riacho. Em que os alunos teriam prestado mais atenção? A detalhes como o número de vacas ou à sensação de calma e tranquilidade do clima ali oferecido? Assim como todos os métodos e estratégias, uma pergunta ensina e reflete implicitamente sua base teórica subjacente, muitas vezes desconhecida e não examinada. Essa historinha exemplifica de forma flagrante como deveria haver justiça a quem não hesitou em adotar condutas pedagógicas mais apropriadas.

Por exemplo, o que seria mais influente para definir a posição do leitor: a declaração do professor de que seria bem-vinda a expressão de uma “resposta pessoal”, ou seu comentário adicional de que antes da discussão haveria um questionário de cinco minutos apenas para testar se o texto havia sido realmente lido? A confiança geral no teste mecanicista de múltipla escolha reforça a pressão implícita para tratar a literatura como um corpo de conhecimento em vez de experiências potentes. Deixar de levar em conta essa questão da postura para dar um sentido claro de propósito, ou dar sinais mistos ou contraditórios produz, em geral, leituras superficiais e improdutivas, leva a analogias inadequadas ou a uma aceitação acrítica dos apelos emocionais.

Não apenas o professor, mas todo o ambiente escolar, os tipos de estratégias de ensino e os tipos de avaliação influenciam o aluno por meio de “mensagens” tácitas sobre o que é realmente importante.

A abordagem transacional fornece a base para pensar sobre os efeitos tácitos diretos e indiretos.

**NJK** – *É por isso que a senhora prefere “teoria transacional” no lugar de “teoria da recepção”<sup>16</sup>?*

**LMR** – Exatamente. Lembro-me de ter usado “teoria transacional” pela primeira vez em um artigo de 1969. Em reação à Nova Crítica dos 1970-1980, o termo “teoria da recepção” passou a ser aplicado a uma ampla gama de teorias que, de fato, diferiam no tratamento da relação leitor/texto. Alguns eram principalmente subjetivistas, como os críticos psicanalíticos orientados para a leitura. Os estruturalistas e os desconstrutivistas como os Novos Críticos eram, em última instância, orientados principalmente para o texto, tratando a linguagem como autônoma, sem referência ao autor ou leitor. As teorias orientadas para o texto têm menos probabilidade de desafiar a pedagogia tradicional.

Quando publiquei *The Reader, the Text, the Poem*, chamei minha teoria de “transacional” para diferenciá-la de ambas as abordagens e para enfatizar a importância recíproca do leitor e do texto. Continuo insistindo neste ponto por causa de suas implicações pedagógicas.

**NJK** – *Nós já falamos sobre as valorosas implicações pedagógicas para a leitura do aluno quando ele pode expressar suas reflexões pessoais. A senhora poderia elaborar isto mais um pouco?*

**LMR** – Lembro-me de um professor universitário em um curso para calouros que, indignado, me disse: “Sua teoria não funciona. Passei um texto para eles lerem e recomendei que o interpretassem em termos pessoais, que poderiam falar livremente, mas foi um fracasso. Ninguém falou nada, esperando que eu fizesse para eles a interpretação”. Lembro-me desse episódio, porque veio confirmar meus receios. Primeiro, que as pessoas pensam na abordagem

transacional sem enquadrá-la em um contexto mais amplo e sem considerar a prontidão dos alunos. Segundo, elas pensam na abordagem transacional muito em termos de uma estratégia pedagógica específica.

Este professor bem-intencionado não entendia que, ao longo de doze anos, aqueles alunos haviam sido levados a se tornar leitores inseguros – não respeitando seus próprios processos de pensamento. Além disso, devem ter lido para serem capazes de responder testes de múltipla escolha com questões factuais da literatura; aprenderam a considerar a literatura como um corpo de conhecimentos em vez de uma experiência potente. Ou talvez tenham sido instigados por professores a fazer suas interpretações pessoais para depois passarem o resto da aula ouvindo que elas eram inadequadas quando comparadas às do próprio professor. Aquele professor universitário precisaria, antes de tudo, entender, por meio da perspectiva transacional dele, professor, o que seus alunos estavam trazendo de si e dos textos.

Percebi que os alunos estão chegando à faculdade cada vez mais acostumados a ler livremente. Mas permanece meu segundo medo, o que diz respeito a darem mais importância à estratégia pedagógica relacionada com o pessoal do que à abordagem geral. Algumas vezes, aqueles professores que conseguem respeitar seus alunos como leitores podem transformar a visão estreita da perspectiva pessoal como um fim em si mesmo. Se a leitura transacional leva o aluno a falar e escrever sobre assuntos pessoais especificamente, isso pode ser bom sinal, especialmente quando ocorre logo depois da transição para a nova abordagem. Mas pelo que se vê da mídia impressa e da TV, a perspectiva pessoal parece quase que uma mania confessional dos dias atuais; o perigo é pensarem que a missão foi cumprida, que seria esse o objetivo final.

A resposta pessoal, a meu ver, tem a ver com todo o processo de resposta ao texto. Os alunos não têm que necessariamente escrever sobre Tio Bob, mas precisam estar livres para desenhar ideias, expectativas e atitudes que lhes restaram como resíduos

pelo fato de terem conhecido Tio Bob. Aí está a importância do aspecto pessoal – basear-se livremente no que os signos provocam ao reservatório de experiências anteriores para, daí, criar novos significados pessoais. Isto é simplesmente básico para evocar e refletir todos os aspectos do significado, tais como a escolha do posicionamento, a reflexão sobre a experiência evocada em uma perspectiva mais ampla, o reconhecimento do preconceito pessoal – essencial para o desenvolvimento.

**NJK** – *Nesse sentido, qual a sua visão do currículo que tem por base a literatura?*

**LMR** – “Literatura” soa como um termo um tanto vago, razão pela qual o conceito de *continuum* eferente/estética precisa ser desenvolvido. Algumas pessoas parecem pensar apenas palavras completas em vez de fragmentos compilados. Outras, que defendem programas assim, presumem, primariamente, que trabalhos escritos são para serem vivenciados e para serem lidos esteticamente. De qualquer forma, aí é que reside a fonte de potenciais problemas, surgindo a necessidade de, pelo menos, criarem-se os sinais de perigo.

Como venho há anos percebendo que nossa sociedade negligencia e subestima a estética, meu primeiro impulso é acolher o que parece ser um esforço que tenta lhe fazer justiça. Mas meu pensamento seguinte é destacar a necessidade premente de se providenciar, o mais cedo e consistentemente possível, os meios para que textos sejam criados por intermédio da transação.

Se o trabalho literário é usado simplesmente para adoçar o ensino de competências, se os métodos de ensinar e examinar perdurarem, nega-se todo o valor que se dá à chamada literatura. Como de costume, isso virá reforçar a sensação de que o que mais importa na escola são a aquisição e a demonstração de competências. Quando um texto é usado só para esta finalidade, a visão de seu valor como fonte de informação e de experiência se perde.

A resposta ou/ou é a suposição ridícula de que isso se constitui como uma negação à aquisição de competências quando a questão é de como elas são adquiridas. Há tantos jovens que as adquirem automaticamente, que é desperdício expor todo mundo a exercícios sem saída, em vez de fornecer um tempo adequado aos que precisam de exercícios mais específicos. O que importa é que a leitura seja aprendida como meio de criação de sentido, mesmo que predominantemente eferente ou predominantemente estética, e que as habilidades sejam adquiridas como ferramentas para uma atividade realmente significativa. O problema, então, é criar uma situação em que, desde o início e ao longo de toda a sua educação, os alunos vejam a leitura como uma atividade intencional.

Pessoas dos primeiros anos têm sido frequentemente bem-sucedidas nisso. Hábitos e competências são construídos por intermédio de experiências com leituras significativas e com oportunidade de expressar de forma livre suas reações e reflexões, seja verbalmente ou de outras maneiras. Alguns textos vêm sendo escritos para o exercício de aquisição de habilidades, oferecendo experiências realmente significativas. Muito antes da quarta série, os alunos entendem que ler é uma questão de inferir e de criar sentido.

**NJK** — *Apesar de sua relutância em encorajar métodos estereotipados, a senhora tem se dirigido a professores tratando dos diferentes níveis acadêmicos de instrução em formatos diversificado, o que inclui, por exemplo, seus diários de classe.*

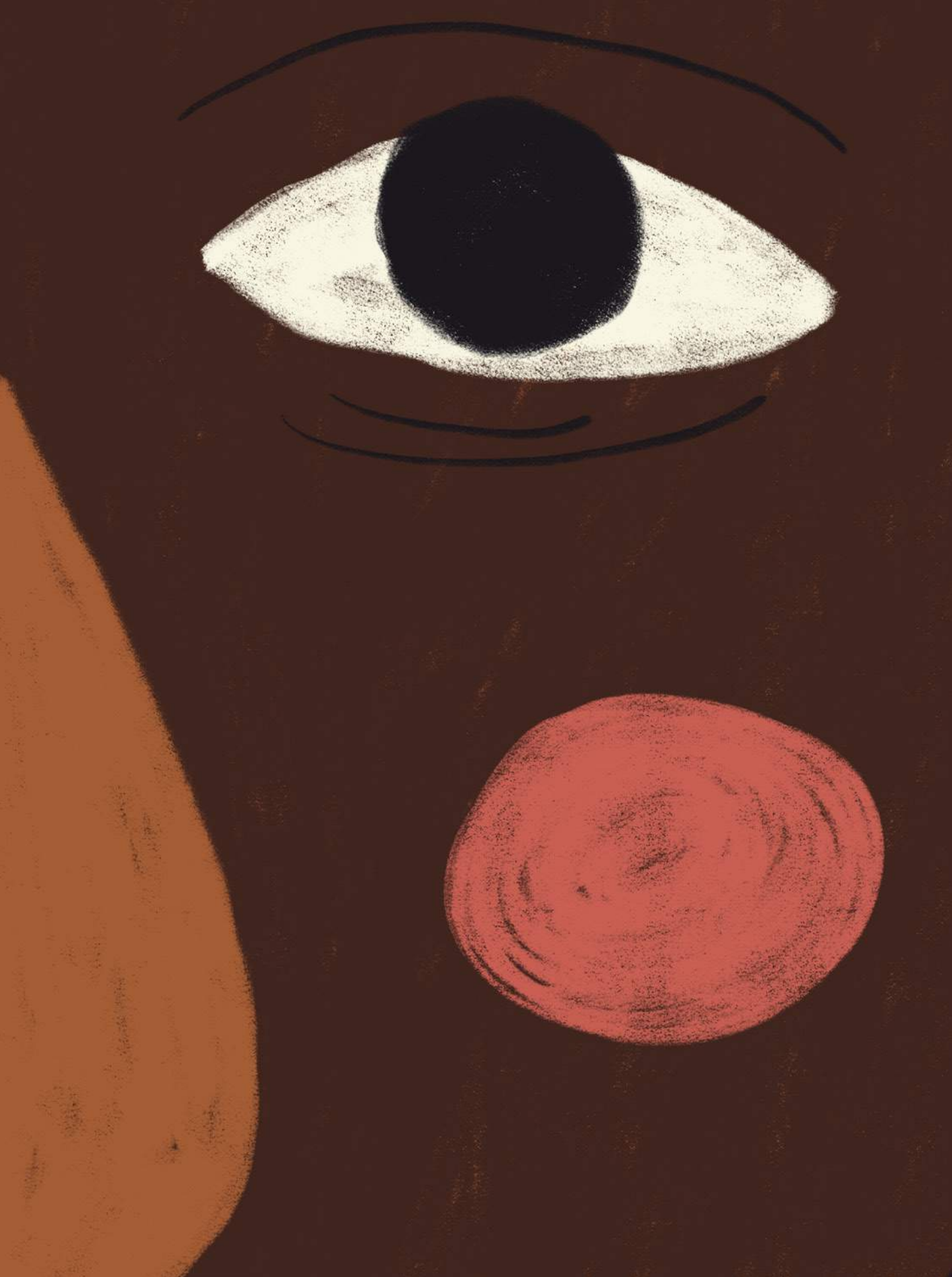
**LMR** — Seu comentário me leva a pensar retroativamente. Vejo que o que tentei fazer foi sugerir um conjunto de novos modos de se pensar; meu compromisso era o de indicar concepções sobre linguagem, sobre o processo de construir sentidos, sobre processos de leitura e escrita. Eu entendia ser possível tornar o professor capaz de escolher padrões possíveis de ensino, de adotar caminhos que dessem oportunidade a seus alunos, em particular, avançarem em sua capacidade de realizar essa transação com os textos.

Isso geralmente acarretou em mudanças nas suposições e atitudes dos professores, assim como em procedimentos dentro de sala de aula. Vejo ter deixado espaço para a implementação de estratégias específicas para serem trabalhadas por pessoas que estão nos diferentes níveis do ensino fundamental, médio e superior. Fiquei muito admirada com os vários livros e artigos de professores que compartilharam a experiência, às vezes em detalhes do dia a dia e ao longo do ano, em implementar tal abordagem.

**NJK** – *Vimos falando sobre leitura, mas em recentes artigos e apresentações a senhora tem tratado de leitura e escrita.*

**LMR** – Sim. Além de ensinar ambas as matérias, sempre me interessei pelos processos que envolvem tanto a criação quanto a leitura de um texto. Minha visão transacional da linguagem se aplica a todas as formas do comportamento da linguagem. Um orador pressupõe um ouvinte e um leitor pressupõe um escritor, e vice-versa.

Inicialmente, escrevi quase exclusivamente sobre leitura porque me pediram para fazer isso. Felizmente não precisei recorrer a muitos professores, e os que abordei foram, desde o início, muito receptivos. No final dos anos 1980, especialistas em leitura e escrita organizaram uma conferência sobre conexões entre várias atividades linguísticas, e fiquei muito contente de ser convidada a contribuir. Depois disso, decidi que não poderia mais escrever sobre leitura sem tratar mais plenamente de escrita. Tenho de admitir que o contrário também vale: creio não ser possível tratar da escrita sem falar da leitura. Tanto o escritor quanto o leitor transacionam com textos, ambos compõem significados. Por isso é que todos os conceitos transacionais valem para ambos. É necessário, no entanto, ter em mente algumas diferenças. O leitor começa com o texto do autor, tentando construir um significado consonante a ele. O escritor começa em uma página em branco; assim que o texto vai emergindo na página é o escritor o seu primeiro leitor. Ler é parte do processo de escrita.







Acredito, de fato, que há dois tipos de leitura autoral. A primeira, aquela que se orienta para a expressão, quando o escritor está testando o texto que emerge à luz de uma expressão mais ou menos clara. A segunda, orientada para a recepção, quando o escritor lê o texto sob a luz de um potencial conhecimento ou experiência que o leitor não alcançará por si próprio.

Os dois tipos de leitura autoral conduzem a revisões. Durante o processo de escrita, quanto mais experiente for o escritor, os dois tipos de leitura ocorrerão com mais frequência; e, automaticamente, irão se alternando. Algumas vezes, ele terá que decidir entre palavras que podem lhe soar mais satisfatórias e mais expressivas do que aquelas que serão mais eficazes para se conectar com a experiência linguística e de vida dos potenciais leitores. Uma palavra pode ser muito técnica, ou uma metáfora inspirada em um jogo de xadrez pode não ser compreendida por esses potenciais leitores.

A preocupação tradicional com a leitura nos primeiros anos parece estar diminuindo à medida que mais e mais escolas reconhecem a importância da escrita. A oportunidade de se envolver propositalmente nessas atividades linguísticas paralelas deve reforçar hábitos que são importantes tanto para a escrita quanto para a leitura.

**NJK** – *Em que a senhora está trabalhando neste momento?*

**LMR** – Na realidade, estou tendo um problema em estabelecer prioridades. Deveria estar finalizando um ensaio sobre a relação entre escrita e leitura para um manual da IRA. Só que não vou conseguir cumprir o prazo. Sinto que o mais importante de tudo, neste momento, é a situação política. Como professora e cidadã, sinto-me culpada em usar minha energia para outros assuntos que não venham minimamente influenciar o que está acontecendo hoje na arena política. Ultimamente, meu tempo no computador tem sido usado para escrever cartas a legisladores, e esboçar sugestões aos

dirigentes de nossas organizações profissionais sobre maneiras de aumentar nossa influência política.

Não apenas meu envolvimento, mas minha crença na importância das escolas para a democracia, foi crescendo ao longo dos anos. Em 1938, ela estava sendo ameaçada por forças e ideologias que vinham de fora. Hoje, vejo-a mais uma vez sendo seriamente ameaçada, principalmente por forças que convergem internamente. Padrões impostos a escolas locais e em nível estadual ou até mesmo alcançando situações levadas à Suprema Corte colocaram a educação na arena de uma luta ideológica. Grupos de interesses específicos se organizaram para dominar os conselhos escolares locais; aspectos como o método de ensino da leitura ou sobre a alocação de recursos para a pesquisa tornaram-se uma questão política em todos os níveis.

Sob o risco de soar pomposa, tenho dito que meus esforços em expor minha teoria se abastecem pela crença de que ela serve ao propósito de educar para a democracia. No final das contas, se venho me comprometendo com métodos de ensinar literatura e em garantir que ela seja de fato uma experiência pessoal e vivenciada, é porque, como disse Shelley, ajuda os leitores a desenvolverem a habilidade imaginativa para se colocarem no lugar dos outros – capacidade essencial para a democracia, em que precisamos nos colocar acima de nossos limitados interesses pessoais, humanos, e vislumbrar as consequências mais amplas de nossas escolhas políticas.

Se estive envolvida com o desenvolvimento das habilidades críticas da leitura por meio de todo o espectro intelectual é porque em uma democracia tais habilidades são particularmente importantes para os cidadãos.

É evidente que as escolas não podem dar conta disso integralmente, mas elas são essenciais. Se como professores somos visados, já como cidadãos devemos promover e defender as condições sociais, econômicas e políticas que possibilitem a realização de nossas tarefas democráticas em sala de aula.



# Vatapá e o ranger da língua

MARIA CAROLINA FENATI

E

scuta? É a língua portuguesa a ranger. Talvez ela se desfaça, porque são violentas as suas estruturas, a sistematização da exclusão está na sintaxe, no vocabulário, na história canônica da literatura. Foi nessa língua que ergueram-se as doutrinas, as monoculturas, a história única, e a estrutura homogeneizante e higienizada do que é sempre repetido.

Escuta? Esta língua está a gemer porque nela está escrito aquilo que em tantas outras páginas é denegado, apartado, mutilado. Nas palavras e no intervalo entre elas surge uma linha de fuga por onde uma mulher negra arrasta a língua para fora dos seus sulcos costumeiros, cria variações contínuas, reconfigura a partilha.

Escuta? Essa mulher negra escapou ao silêncio e a sua palavra está na rua, a sua escrita está ao seu redor como uma armadilha. Na sua boca, a língua é encruzilhada. Junto com ela outras vidas

se defendem, se afirmam e se blindam. O seu mosaico fura o olho e ironiza, exige respeito para as minas, fé nos laços.

Escuta? Essa língua é uma multidão. A mulher está junto das suas contemporâneas pretas, indígenas, originárias. Ela está acompanhada da sua ancestralidade, da qual herda força e sabedoria, e dos passos de todas as outras que ainda estão por vir. A sua língua está viva.



LARISSA ROCHA





# Vatapá

TAYLA FERNANDES

“S

essenta por cento dos jovens de periferia sem antecedentes criminais

Já sofreram violência policial

A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras

Nas universidades brasileiras

Apenas dois por cento dos alunos são negros

A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente

Em São Paulo

Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente”.

Racionais tava certo

É contrariando as estatísticas mesmo

E eu vim pra sabotar seu raciocínio

Me fetichizaram mulata prostituta

Produzi cooperativa, oficina, teatro, sarau, ato pra por fogo  
nos racistas

Nos empurraram pro *crack*  
Eu tô no resgate  
dos meus reduzindo os danos causados pelos seus

Me construíram muda  
Planto mudas tagarelas que florescem no palco  
Sim  
Os curumim que vocês sempre rejeitaram  
Chamaram de moreninho, favelado, de macaco  
Me fazem levantar de afronta pra te tomar de assalto  
Vai, vai, vai, mão pro alto  
Devolve todo conhecimento de África que ceis roubaram

Isso mesmo, é poesia, música, mosaico  
Mas se ilude não que a defesa também é furo no olho, chute  
no saco e seu psicológico mais fudido que o meu pra largar de ser  
otário  
Respeitar as minas, as monas, os pretos, os favelados  
Cria  
Coisa que tu nunca vai entender pq historicamente “é erê é  
erê”-ditário

Cética do deus de vocês  
Mas sempre com fé nos laços que faço  
Os preto é chave  
Por isso que vocês têm medo de dividir com a gente o que sabe  
Toca na mão, tapinha nas costas, mas sempre do topo da torre  
pra base

Mais amor, por favor  
Evento de ciranda no vale

É pro meu TCC

Doula é essencial, já pensou sua filha nascer com falta de consciência de classe?

Tô ironizando mesmo porque

Vocês ainda não entenderam que a junção de tudo que é a chave  
Seu discurso não sai do centro porque a quebrada não dá palanque pro que não fica transparente pra aquela vó, que tem 70 anos e ainda não é aposentada, sabe?

É Lula Livre pra lá

Herói Psol pra cá

Endeusa esquerda moda, bate palma pros preto que não se cala mas não sabe o nome da diarista que limpa sua casa, pra não se confundir chama de mana, mina, “eae chapa”

Herdeira de Isabel, seu feminismo sem recorte de classe mata

E é o meu quilombo que tá na mira dessa bala

E se depois da gente ter que desenhar todos os tiros nos nossos pés que vocês dão

Vocês ainda acharem que é radicalismo, generalização

quando vocês realmente entenderem a riqueza da quebrada pra além do seu turismo escravocrata as pretas, indígenas, as originárias, já vão tá organizada, politicamente blindada porque o angu sempre foi noix quem fez e sabemos bem que vocês só gostam da gente quando noix gourmetiza o vatapá pra vocês.







# Afeto e ativismo nas ilustrações de Barah<sup>1</sup>

ANITA PRADES

A

cho que nunca entrei em contato com o trabalho de tantos ilustradores e artistas que antes desconhecia quanto no ano passado. Ironicamente, isso se deu na solidão de casa, durante o isolamento social decorrente da pandemia que ainda estamos atravessando. Na ausência dos saudosos encontros presenciais, passeios pelas ruas, exposições, trocas em cursos coletivos, a experiência de navegar pelas redes sociais adquiriu novos sentidos na atualidade, e os trânsitos e diálogos virtuais têm sido efervescentes. O Instagram se tornou, para muitos de nós, um dos principais lugares de encontros possíveis, apesar dos pesares e limitações da virtualidade.

E foi em um desses mergulhos na rede que me deparei pela primeira vez com o trabalho inesquecível da ilustradora Bárbara Quintino, que também assina como Barah Ilustra. Estava passando por um perfil do Instagram chamado *Women in times of*

1. Entrevista realizada por e-mail em 07/06/2021.





*pandemic* [[@womenintimes](#)] (do inglês, “Mulheres em tempos de pandemia”), que disponibiliza e dá visibilidade a narrativas de mulheres e meninas latino-americanas e caribenhas. Histórias diversas e textos informativos sobre a situação da mulher na atualidade são postados acompanhados por obras de encher os olhos, desenvolvidas pelas muitas ilustradoras parceiras do projeto – Barah entre elas. Fui arrebatada pela força das figuras e a paleta de cores vibrantes do trabalho da Bárbara, e logo passei a seguir sua página e acompanhar suas postagens e produções. É uma alegria e honra enorme que a arte e as palavras de Bárbara agora transbordem para dentro das páginas deste *Caderno*, com sua potente combinação de memória, afeto, ativismo e ancestralidade.

Mineira, Bárbara é apreciadora de um bom pão de queijo que, dadas as circunstâncias, infelizmente não tive a oportunidade de oferecer pessoalmente, junto a um cafezinho, para conversarmos sobre sua história. Mas isso não impediu a prosa em si, e ela gentilmente compartilhou uma série de curiosidades sobre sua vida e sua obra na entrevista a seguir.

**ANITA PRADES** – *Como começou sua caminhada pelo universo da ilustração?*

**BÁRBARA QUINTINO** – Meu caminho com a ilustração se deu muito instintivamente, e também por conta do incentivo ao desenho por parte de meu padrasto, quando criança. Eu era fissurada em giz de cera e, com o passar do tempo, fui me frustrando com o tipo de desenhos que queria fazer e não conseguia. Fui deixando essa paixão um pouco de lado e me dedicando a outras coisas. Um pouco maior, já na juventude, me encantei pela arte urbana e comecei a fazer pinturas em muros. Com isso, fui me reconectando com a alegria de desenhar que tinha quando criança. Profissionalmente, foi ao ingressar no curso de Arquitetura e Urbanismo que tive acesso a aulas de desenho e história da arte, assim como diversos

equipamentos para testar. Foi então que descobri que queria o universo da ilustração cada vez mais presente em minha vida.

**AP** – *Seu trabalho combina o manual e o digital com muita fluidez. Poderia compartilhar um pouco de seu processo, técnicas e ferramentas de criação?*

**BC** – Cada projeto bate em meu coração e pede por uma resolução visual diferente, e isso acaba me conduzindo para processos diversos. Algumas coisas, porém, quase sempre acontecem: uma pesquisa sobre o assunto a ser ilustrado (nesse momento vale tudo – filme, imagens, textos, notícias etc.), uma série de *sketches* (em geral, bem ruins [risos]) e, por fim, a finalização e definição de um mapa de cores para o desenho. Ultimamente, tenho explorado bastante o digital para a fatura de minhas ilustrações, uso principalmente o aplicativo Procreate e o Photoshop para realizá-las. Como sou apaixonada por texturas, busco fazer uma costura entre aquelas que se assemelham a giz de cera e lápis de cor, do analógico também para o digital.

**AP** – *Você atua em um amplo espectro de possibilidades, transitando pela comunicação visual, o design, a animação e a literatura. Como essas experiências se entrelaçam e que tipo de característica atrai você em um projeto?*

**BC** – Ainda que os projetos de que participei sejam diversos, acredito que eles se entrelacem na base, no fato de dar uma solução visual por meio das ilustrações, pensar cenas, cores, narrativas e personagens. Os projetos que mais me encantam são aqueles que dialogam com pautas antirracistas, que discutam diversidade e um mundo mais justo e bonito, quando há nessas propostas o intuito de convocar a sensibilidade, o afeto e a reflexão das pessoas – especialmente das crianças. Aí é que meu coração transborda mesmo!

**AP** – *Integrando afeto e ativismo, você produz imagens marcantes, com paletas vibrantes, frequentemente acompanhadas de textos potentes e que convocam a sensibilidade e a reflexão dos leitores. Poderia nos contar sobre como as histórias que você ilustra se entrecruzam com a sua e a importância de realizar narrativas pretas ilustradas nesse contexto?*

**BC** – Tenho muito firmado para mim a necessidade de centralizar em minhas produções as narrativas pretas. Isso se dá pela vontade de poder me ver e ver pessoas parecidas comigo representadas. Para mim, isso é potência, potência de pertencimento e representatividade. Geralmente, as ilustrações que faço para o Barah Ilustra estão intimamente ligadas com as coisas que me afetam e que estão me movendo, seja por assuntos densos como o direito a uma alimentação digna, assim como um livro que li e que tenha me feito pensar. A importância, para mim, é a do processo revolucionário de negras e negros estarem construindo as suas próprias narrativas.

**AP** – *Como você enxerga o atual cenário da ilustração?*

**BC** – O cenário atual da ilustração para mim é novo enquanto ilustradora. Mas tenho achado tudo muito interessante, repleto de artistas em movimento, com narrativas disruptivas e urgentes, colocando suas vozes e cores para o mundo.

**AP** – *Quais referências permeiam seu trabalho (desde afetos, coisas, músicas, lembranças, pessoas)? O que desperta seu ímpeto de criação?*

**BC** – Minhas principais referências são as coisas de meu cotidiano: uma ida ao supermercado, um livro que li, minhas memórias e histórias que me contam, conversas na cozinha etc. Para além disso, sou muito encantada com as cores e a força das festas, danças e músicas populares, como o congado, o jongo e o maracatu.

**AP** – *Quais outros artistas e ilustradores inspiram você?*

**BC** – Muitos artistas são referências para mim, não só por seus trabalhos visuais, mas também por suas posturas e éticas políticas. Acho que uma de minhas maiores referências, que acabou de nos deixar vítima de Covid-19, era um artista visual maravilhoso chamado Willian Santiago. Tem também a Aline Bispo [[@aalinebispo](#)], a Ianah Maia [[@ianah](#)], a Suzane Lopes [[@movimento1989](#)], a Mitti Mendonça [[@mao.negra](#)], a Aline Guimaraes [[@lineaaaa](#)], a Mayara Ferrão [[@verdadetropical](#)], entre outras.

**AP** – *Em algumas postagens em seu instagram, você conta da alegria em trabalhar com livros infantis. Poderia falar um pouco de sua relação com os livros e os projetos que está desenvolvendo nessa área?*

**BC** – Amo trabalhar em livros infantis! Sou fascinada pela possibilidade de poder criar um projeto de narrativa mais longa, ter a possibilidade de criar outros mundos, mergulhar e exercitar minhas tentativas, sair um pouco de minha zona de conforto e olhos adultos. Acho que os livros infantis me fascinam tanto pela tentativa de reconexão com a minha própria criança, e também porque me lembro bem do quanto adorava os livros de Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Eva Furnari e Lygia Bojunga. Nossa, marcava e ampliava tanto o meu mundo! Gostaria que meus textos visuais pudessem sensibilizar e tocar o coração de outras crianças assim também.











# O valor de ler?

EMILIA GALLEGO ALFONSO | TRADUÇÃO THAÍS ALBIERI

Reflico sobre as coisas, não com amplitude senão com toda a profundidade de que sou capaz (...). Vario quando me convém e me entrego à dúvida e à incerteza, e a minha maneira habitual é a ignorância.

MICHEL DE MONTAIGNE

arguerite Yourcenar, de origem belga, considerada a mais célebre escritora contemporânea de língua francesa, cuja vida e obra é um reflexo lúcido e estarrecedor de nossa época, poucos meses antes de sua morte, expressou-se assim em uma entrevista que concedeu a Matthieu Galey:

Digo com frequência que, se não aceitássemos, durante gerações, ver os animais asfixiar-se nas jaulas ou quebrar as patas, como acontece com tantas vacas e cavalos, enviados ao matadouro em condições absolutamente desumanas, ninguém, nem mesmo os soldados encarregados de escoltá-los, teriam suportado os vagões fechados dos anos 1940-1945. Se fomos capazes de escutar os uivos dos animais caçados em uma armadilha (sempre por causa de suas peles) e roendo as patas para tentar escapar, prestaríamos

1. YOURCENAR,  
Marguerite. *De olhos  
abertos: Conversas  
com Matthieu Galey*.  
Rio de Janeiro: Nova  
Fronteira, 1983

mais atenção na imensa e irrisória angústia dos presos de direito comum, irrisória porque vai contra o objetivo, que seria de melhorá-los, reeducá-los, fazer deles seres humanos.

Quando, diante das esplêndidas cores do outono, vejo um indivíduo envolvido em sua roupa térmica e impermeável, com sua dose de whisky no bolso da calça e uma carabina com mira para ver melhor os animais, sair em seu carro, beirando um bosque, para não ter o trabalho de andar, e vai caçar para satisfazer seus desejos sanguinários trazendo, de noite, no capô do carro sua caça, digo que esse bom homem, talvez um bom marido, bom pai ou bom filho, se prepara, sem sabê-lo, para os “Mỹ Lai” do futuro. Em todo caso, já não é um *homo sapiens*.<sup>1</sup>

Marguerite Yourcenar não faz rodeios e atribui aos seres pensantes o direito de exercer um critério, valor em si, inerente e substancial ao ser humano singular e ao sujeito de direito, ao cidadão que participa e se compromete com o destino de seu país. Ao humano que só existe em humanidade.

Porém, poucos ou muito poucos, se preocupam em considerar a importância, tanto individual, quanto social, que traz consigo qualquer ato valorativo. Longe de incorporar a imprescindível carga de responsabilidade e rigor que deveria caracterizá-la, a valoração demanda um pensar, sentir e fazer perigosamente superficiais. Esquece-se com facilidade espantosa que qualquer ação valorativa exige uma tensão extrema de todas as faculdades intelectuais, emocionais e volitivas, concentradamente dirigidas ao encontro das essências, das infinitas qualidades e relações que caracterizam a atividade humana, com o objetivo de aprofundar seu conhecimento, para expô-las, não com o afã de sua diminuição ou engrandecimento, mas com o ânimo de que, ponderadas adequadamente, se reconheçam o que são, tomem posse de seu equilíbrio e evidenciem que valorar não é assunto alheio ao juízo ou à justiça, mas que são parentes muito próximos, em primeiro grau de consanguinidade.

Um juízo de valor é, então — e por caráter transitivo — um critério a que se chega depois de investigar — com extrema diligência e cuidado — as causas, as consequências, as motivações ocultas ou explícitas do comportamento de um sujeito qualquer, de um acontecimento político, de um sofrer do mundo animal, vegetal ou industrial, de ser e de suceder a própria vida. Um juízo de valor, como mostra bem Yourcenar, entranha todo o interior, e vai além.

Por isso, a autora não se limita a apenas comentar sobre o horror dos vagões de 1940-1945, como também relaciona o fato com a indiferença culpável com a qual todos assistimos à agonia dos animais que, rumo ao matadouro, não têm outro fim senão alimentar a fome insaciável e indiscriminada que nos consome, e por cuja satisfação estamos dispostos a pagar qualquer preço, até o de, voluntariamente, deixar de ver, ouvir, pensar, tomar partido, sentir compaixão. A alusão ao sofrimento animal, que antecipa o sofrimento dos judeus rumo aos campos de concentração e às câmaras de gás, é um alerta eloquente.

Yourcenar não admite que nos separemos de nossas obrigações humanas e, por fim, cidadãs. Sabe que a tácita decisão — que tomamos dia a dia — de não nos envolvermos — nos encaminha dolorosamente e sem que sequer atentemos — a conviver com um silêncio cúmplice, que debilita e nos condiciona a aceitar, já sem remorso, sem o benefício da dúvida, sem compromisso algum, os relatos inverossímeis, mas não menos cruéis, que dão conta de populações civis massacradas em lugares obscuros de nosso planeta, em nome de ideais sem nome. Guerras preventivas são assim chamadas sem pudor algum, no lugar de guerras de rapinagem; danos colaterais, em lugar de genocídio; bom pai ou bom filho, clama Yourcenar, no lugar de assassinos frios e uniformizados *mariners* em Mỹ Lai.<sup>2</sup>

A escritora vai além da denúncia, e nos coloca no lugar do caçador, ávido por emoções primitivas fortes, que treina primeiro matando veados inocentes para depois, eficaz e também impunemente, assassinar crianças e velhos indefesos. Obriga-nos a encarar

2. “O massacre de Mỹ Lai foi um assassinato em massa de civis sul-vietnamitas desarmados por tropas dos Estados Unidos no distrito de Sơn Tịnh, província de Quảng Ngãi, Vietnã do Sul, considerado um crime de guerra, em que, em 16 de março de 1968, cerca de 504 civis sul-vietnamitas foram executados (...), no maior massacre de civis cometido por tropas americanas durante a Guerra do Vietnã”. Disponível em: <[tinyurl.com/cp7hbdpx](http://tinyurl.com/cp7hbdpx)> (Acesso: 02 jun. 2021) (N.E.).

3. GALEANO,  
Eduardo. *O livro dos  
abraços*. Tradução de  
Eric Nepomuceno.  
Porto Alegre: L&PM,  
2016, arquivo kindle.

o cheiro insuportável dos vagões, a respirar a plenos pulmões o sabor do sangue do veado desgarrado e senti-lo correr, capô abaixo, até ofuscar o brilho de nossos sapatos.

O escritor uruguaio Eduardo Galeano também vai além, quando descreve, em *O livro dos abraços*, uma curiosa atividade lúdica infantil que ocorreu em uma cidade norte-americana, mas que poderia muito bem acontecer em qualquer outra parte deste mundo “grande e alheio”, como nomeou o peruano Ciro de Alegria, por volta dos anos 1940, coincidentemente os mesmos anos dos vagões da Alemanha nazista:

Tracey Hill era menina num povoado de Connecticut, e se divertia com diversões próprias de sua idade, como qualquer outro doce anjinho de Deus no estado de Connecticut ou em qualquer outro lugar deste planeta.

Um dia, junto a seus companheirinhos de escola, Tracey se pôs a atirar fósforos acesos num formigueiro. Todos desfrutaram muito daquele sadio entretenimento infantil; Tracey, porém, ficou impressionada com uma coisa que os outros não viram, ou fizeram como se não vissem, mas que deixou-a paralisada e deixou nela, para sempre, um sinal na memória: frente ao fogo, frente ao perigo, as formigas separavam-se em casais e assim, de duas em duas, bem juntinhas, esperavam a morte.<sup>3</sup>

Não devemos estranhar, neste relato de Galeano — quase um conto curto, o que as crianças podem entender...? E por que não? —, a intenção explícita na linguagem direta e clara de Yourcenar. Como a intenção de Galeano é outra, escolhe percorrer o caminho todo. Não lhe interessa expressar abertamente sua opinião, ainda que, claro, ela exista. Prefere, então, com um tom carregado da mais fina ironia, apresentar e qualificar como ingênuo e trivial o jogo infantil, que é o mesmo que nos acostumamos a fazer com os adultos.

Galeano não joga limpo, mas caímos por inércia em sua armadilha, porque ele nos conhece muito bem. Sabe que nosso espírito

relaxará e, sossegado, tranquilo, ficará feliz de ver como “Tracey Hill (...) e se divertia com diversões próprias de sua idade, como qualquer outro doce anjinho de Deus”. Com essa artimanha, nos faz crer que está do nosso lado. Ele nos dá confiança e, como ela está em perigo, com um mínimo movimento de mãos, nos surpreende, muda o jogo, interrompe nossa cochilada e, quando estamos despertos, decide terminar o conto:

(...) Todos desfrutaram muito daquele sadio entretenimento infantil; Tracey, porém, ficou impressionada com uma coisa que os outros não viram, ou fizeram como se não vissem, mas que deixou-a paralisada e deixou nela, para sempre, um sinal na memória: frente ao fogo, frente ao perigo, as formigas separavam-se em casais e assim, de duas em duas, bem juntinhas, esperavam a morte.<sup>4</sup>

Este é o momento em que o mago uruguaio nos abandona. Privados de sua companhia, só nos resta nos unir a Tracey Hill. Com um truque, nos obriga a nos colocar na pele da menina que é diferente: mais observadora, sensível, menos frouxa, já para sempre menos incoerente, para que andemos e desandemos em nossos caminhos em estado de alerta máximo, para que subamos ao final com bagagens leves, mas donos de nossas próprias cabeças, troncos e membros, de três em três, juntos, bem colados. Íntegros de corpo e alma porque a integridade também é um valor em si, dono e substancial ao ser humano singular e ao sujeito de direitos, ao cidadão que participa e se compromete com o destino de seu país. Ao humano que só o é em humanidade.

Até aqui lemos e refletimos juntos sobre os dois textos anteriores, como disse Montaigne “não com amplitude senão com toda a profundidade de que somos capazes”, e extraímos conclusões, verdades, para cada um com quem compartilhamos e valoramos, a partir do que foi expresso por dois artistas – pensadores – fecundos e mais que reconhecidos, mas não fizemos como se os textos fossem literários, porque não são. Pelo menos não necessariamente.



Talvez, não tenhamos nos proposto a avaliá-los nesse sentido. Lemos, simplesmente, e nesse ato de ler, não podemos nos desprender de, no mesmo ato leitor, submeter a juízo o que foi lido. Talvez não possamos deixar de fazê-lo. Talvez não seja possível ler determinados textos ou qualquer texto sem nos submeter a um acurado processo de valoração. Talvez ler seja também valorar. Talvez ambas as atividades, essencialmente humanas, estejam relacionadas, assim como no mundo mecânico o estão a porca e o parafuso.

De qualquer forma, está bom o que fizemos, porque, desde o início deste texto, concordamos com Montaigne que “íamos variar segundo o gosto e nos entregar à dúvida e à incerteza” e assumir, como nossa, “sua maneira habitual de ser e de se comportar, que é a ignorância”.

Diante da ignorância, uma pergunta é obrigatória: “seria ler um valor em si?”. E outra, mais peremptória ainda: “o que é ler”? Encontrar uma cifra que se aproxime das incontáveis definições que pululam ao seu redor e selecionar uma entre tantas, não é prático, tampouco original. Então, exercemos, sem grandes pretensões, nosso direito de continuar refletindo juntos; em consequência, proponho discutir minha resposta a tão controverso assunto.

Como em algumas ocasiões o que parece complexo pode ser simples, não seria incorreto, com o objetivo de baixar um pouco o tom de tantas especulações referidas sobre o ato de ler, comparar o processo leitor – ainda que fosse de forma muito epidérmica, geral e somente para melhorar a inteligência – com o processo de alimentação. Depois de tudo, se a luta é considerar ler um ato fundamental para a vida humana, é difícil encontrarmos outro processo de comparação mais vital que o de alimentar-se. Com esta comparação, obteremos uma vantagem considerável, que não se deve desprezar.

Enquanto existe um caos notável, uma evidente ladainha e uma discordância sobre o fato de se as pessoas leem ou não, com quem leem, com que frequência leem, quanto tempo se dedicam à leitura etc., sendo este etc. quase infinito, existe absoluto consenso no que

concerne à alimentação. Não há o mínimo acordo sobre o fato de se as pessoas leem ou não, ou o quanto o ato leitor se esconde e o quanto ele reproduz o mesmo sentido da vida, e, por conseguinte, se alguém o perde... Mas existe unanimidade de critérios quanto à importância da alimentação: todo mundo deve se alimentar, e quem duvida disso, paga com a própria vida. É o processo de se alimentar o que, primeiramente, nos aprisiona na sobrevivência e, gostando ou não, a ele se subordinam os demais.

A partir dessa analogia, ainda que elementar, mas precisa e indiscutível, ler como processo participa, em essência, de eventos e momentos significativos muito similares aos da alimentação e, ainda que esse ponto de vista possa parecer simples, muito do que ler significa para a vida humana se ilumina quando se contempla dessa perspectiva. Porque, por mais que se tente superá-los, os aspectos físico, emotivo e mental são inseparáveis e estão intimamente ligados.

O cérebro depende do resto do corpo, as células que o compõem são nutridas pelo sangue elaborado a partir dos alimentos que se ingere, não só do que se come, como também do que se bebe e, sobretudo, do que se respira. Essa verdade apenas é levada em consideração quando se pensa que a qualidade do sangue depende de como são digeridos os alimentos, de como são metabolizados e depurados os resíduos metabólicos produzidos.

A relação entre o mental e o emocional também é muito direta. No cérebro, de cima a baixo, estão bem definidas as três partes seguintes: a massa encefálica, que regula as funções vitais básicas (respiração, metabolismo e reações automáticas); o sistema límbico (tálamo), que regula as emoções; e o córtex e o neocórtex, que proporcionam as capacidades de memorizar e pensar, que equivale também a repensar, a aprofundar, refletir, apostar tudo quanto somos nesse desentranhamento do que inquieta e estimula nossa insaciável curiosidade, aquilo que não podemos deixar de julgar, ao que estamos — quem sabe se fatalmente ou não — predestinados a valorar por decreto da espécie.



O indivíduo, como sujeito da alimentação, seleciona (ou, no pior dos casos, o fazem por ele) o que vai comer, assim também como o sujeito leitor escolhe seu “alimento”, qual o texto, a leitura, o conteúdo, o objeto de processamento, o que processa. Esse “alimento” é o que se decodifica, se conhece enquanto leitura, é interpretado enquanto suas múltiplas sugestões e conotações, aquilo em que se encontra o sentido. Esse é o objeto de valoração de que se aproveita e desfruta, a partir de múltiplas arestas, com diversa fruição. Com maior intensidade que depende de sua elaboração, como diz Amós Oz “de alguém capaz de criar uma nova palavra e fazer que se integre no sistema circulatório da língua”.<sup>5</sup>

E assim como no texto escolhido, depois da leitura, múltiplos caminhos dos sistemas físicos, mentais e emocionais se abrem. E é assim também que, nesse decorrer, o sujeito leitor, como uma integração, vai incorporando, de acordo com a qualidade e a natureza de seu próprio sistema processador – e segundo a qualidade e a natureza do conteúdo do processo –, cada um dos momentos que caracterizam, condicionam e integram o nível de assimilação dos “nutrientes” do texto, como ocorre com os nutrientes próprios do processo alimentar.

Se a analogia entre ambos os processos é válida, seria pertinente trazer a afirmação que o neurobiólogo francês Jean-Marie Bourre faz em seu livro *Diététique du cerveau*<sup>6</sup> [Dietética do cérebro]: “Comer mal atordoa” para, por simples transposição, poder afirmar que “ler mal atordoa”. Trata-se do mesmo – aceitemos isso ou não –, já que de nosso consentimento não depende a marca real, nem sua veracidade – que é o conteúdo que se processa – o processado – influi determinantemente nas características do processo em si, o aperfeiçoa e o faz qualitativamente mais produtivo o que, ao contrário, o deteriora até obrigá-lo a inverter seu signo e sua direção atuais.

Então, se ler é um valor em si, se ler é valorar, é imprescindível abordar obstáculos que se alçam ao seu redor – desde que

5. OZ, Amós. *Una historia de amor y oscuridad*. Madrid: Ed. Siruela, 2004, p. 86.

6. BOURRE, Jean-Marie. *Diététique du cerveau : La nouvelle donne*. Paris: Odile Jacob, 2003.

7. ÁLVAREZ, Luis. Discurso de aceitação do prêmio “Maestro de Juventudes”, em Havana, 15/11/2012, inédito. Uma versão resumida desse texto foi publicada em 19/11/2012 no jornal *Juventud Rebelde*, de La Habana.

8. FRONDIZI, Rizieri. *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000, arquivo kindle.

começaram a discutir isso no século XIX – e partir dos argumentos certos que expõe Luis Álvarez:

A meditação sobre os valores de uma exigência permanente, e não ocasional [...] como costuma ocorrer quando se aborda um tema de tamanha complexidade [...], termina por se chamar valor a qualquer elemento [...] o primeiro aspecto que é necessário assumir é que os valores não são nem coisas, nem meras vivências, nem emblemas, nem lemas, nem essências [...] os valores são assunto de profundidade de vida [...] não existem por si mesmos, mas requerem uma entidade concreta – elemento da realidade, conduta humana, atitude individual ou social, obra realizada pelo ser humano –, da qual é portadora e seu modo de manifestação concreta [...] são qualidades *sempre associadas a um ente concreto*, por isso falamos da integridade *de* uma pessoa, da qualidade estética *de* um filme, da utilidade *de* uma chave de fenda, do sentido humano *de* um professor. Enquanto qualidades de caráter especial, os valores são propriedades objetivas de uma entidade, mas que só cobram realidade através da percepção de um sujeito adequadamente formado para percebê-las.<sup>7</sup>

Concordar com as indicações de Álvarez obriga a considerar que os valores são – antes de tudo – o resultado de uma relação dialética sujeito-objeto, que só existe e tem sentido em situações sociais concretas e que, por tal razão, como concebe Rizieri Frondizi: “Se se denomina *situação* a cadeia de fatores e circunstâncias físicas, sociais, culturais e históricas, sustentamos que os valores têm existência e sentido somente no meio de uma situação concreta e determinada”.<sup>8</sup>

Afirmar que “somente em uma situação concreta e determinada” há existência e sentido, o ato de ler nos motiva a ir além e pontuar: mais que uma situação concreta e determinada e, sem desconhecê-la, pode-se afirmar que se trata de uma atmosfera cultural determinada. Nesse caso, o primeiro seria precisar que



9. LACERDA, Nilma. *Estrela-de-rabo e outras histórias doidas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

10. Personagem paremiológico (que conta parêmias, isto é, provérbios ou alegorias) da literatura tradicional, cômico, considerado o mais famoso “decisor de banalidades” – tautologias retóricas, verdades redundantes ou pleonásticas do tipo “amanheceu porque é dia” (N.E.).

a cultura, no mundo de hoje, é um inegável assunto de leitura, ou seja, de compreensão ativa dos múltiplos subsistemas de signos que garantem o funcionamento dinâmico da própria cultura em si mesma. Considerar a leitura como o desafio principal da cultura significa, nessa ordem de coisas, ter uma compreensão mais clara da cultura contemporânea como microssistema de comunicação no qual o subsistema da comunicação por via dos textos escritos é fundamental.

Por isso, é tão difícil aceitar as ideias em voga, critérios prováveis a considerar que a leitura de textos escritos está ausente da vida contemporânea. Nas palavras que abrem “Minha leitora, meu leitor”, do livro de contos *Estrela-de-rabo e outras histórias doidas*, Nilma Lacerda afirma: “Quando assisto à televisão, quando leio livros, jornais ou revistas, são as histórias o que primeiro vejo”.<sup>9</sup>

Quando o ser cotidiano que somos lê os letrados que traduzem ao espanhol, ao português ou à língua do receptor, os diálogos originais em francês, do filme *Intocáveis*; quando os adolescentes leem, em folhetos de divulgação científica, as recomendações acerca dos benefícios do sexo seguro; ou o indígena da Amazônia soletra as primeiras letras do alfabeto, nem tanto por iniciativa própria, mas por conta de uma civilização predatória de suas origens e de seu habitat, ler e não outra atividade que não seja essa é o que todos, sem exceção, realizam.

Quando um comerciante angustiado devorador de internet lê que está mais pobre por causa da queda do iene; ou quando, diante da preocupação com a chegada dos sessenta anos, decidimos seguir as instruções de um livro de autoajuda escrito por um guru, que garante que, por meio da meditação diária – e somente em noventa dias – está garantido o retorno à época *de nossos anos felizes*; ou quando uma mãe lê a receita da torta que pensa fazer para o almoço da família do domingo, ler não é outra atividade que não seja ler, e é a que todos, sem exceção, realizam, seguramente com a máxima atenção e cuidado. Verdade cotidiana e repetida de Pero Grullo,<sup>10</sup> que é intencionalmente ignorada.

Quando um estudante de Cambridge lê em seu *tablet* *Dom Quixote*, de Cervantes, ou *As elegias de Duino*, de Rilke, *O outono do patriarca*, de García Márquez, *A pedra lunar*, de Collins, ou a vasta poesia de Carlos Drummond de Andrade, ler, e não outra atividade que não seja ler, é a que se realiza, ainda que nesse caso a leitura tenha outra conotação, que a distingue das anteriores, porque esses textos pertencem ao universo literário e, conotativos por excelência, exigem outro nível, outra maneira de ler, mas que compartilha as essências dos atos anteriores enquanto processo leitor dependente das qualidades do processado – no último exemplo, que diz respeito à literatura, ao escalão mais alto do ato de ler – isto é, do ato de ler em si. Verdade cotidiana e repetida de Pero Grullo, que é intencionalmente ignorada. Ignora-se devido aos que padecem de agonia porque a humanidade não lê; estes tratam de nos convencer de que o ato de ler está circunscrito ao literário. Não concebem a leitura como um processo que, de maneira também muito similar à alimentação, contradiz as prescrições autorizadas – científicas, bem avaliadas e, sobretudo, saudáveis – que, dia a dia, a família abastada recomenda à família menos abastada, alimentação saudável, mas esta mesma família que recomenda, ingere McDonald's, uma bola de gordura e de “coisa” moída e de origem incerta, mas de destino seguro, a cujo ataque mortal, a duras penas, conseguem sobreviver nossos delicados aparatos digestivos.

Voltar aos argumentos de Álvarez pode nos ajudar a encontrar uma pista sólida que nos oriente a encontrar uma boa resposta sobre o que se passa realmente no ato de ler:

Se os valores formam um conjunto de elementos de muita importância, não se pode descuidar de um processo que os faz vigentes: a *valorização* [...] – um conjunto de operações intelectuais, volitivas e emocionais realizadas pelo sujeito e também pelo grupo social, para perceber e aceitar ou rechaçar os valores e antivalores [...] de grande importância e, ainda mais que os valores, pelo qual deve ser

11. ÁLVAREZ, Luis.  
Discurso de aceitação  
do prêmio  
“Maestro de  
Juventudes”, op. cit.

12. RUGARCÍA  
TORRES, Armando.  
*Los valores y las  
valoraciones en la  
educación*. México:  
Universidad  
Iberoamericana,  
México, 1991,  
arquivo kindle.

objeto de atenção primordial para a educação, as políticas culturais e outros dispositivos de organização e desenvolvimento social.<sup>11</sup>

Mas, como a valoração é um processo que está intrinsecamente ligado ao pensamento crítico e este se caracteriza por perguntar a si mesmo, sem descanso, sobre a importância dos conceitos, afirmações e pressupostos, ou a validade de duvidar cartesianamente de qualquer informação, pensar de maneira crítica é se negar a ser arrastado em uma direção de pensamento não referendada pela comprovação, é questionar até encontrar o verdadeiro sentido de um discurso ou de uma ação, por mais difícil que esta possa ser, é analisar, sintetizar, descobrir causas e medir consequências, é chegar, em resumo, a conclusões próprias, e tais alcances do pensamento crítico só são possíveis se existem habilidades de valoração consequentemente desenvolvidas.

Ao mesmo tempo, como aponta Álvarez, “tanto o pensamento crítico, quanto o desenvolvimento das habilidades de valoração e, por fim, a formação cabal em valores, exige a existência de habilidades criativas e afetivas” que requerem desenvolvimento pleno da sensibilidade humana, e suas evidentes ausências alarmam e são motivo de preocupação mundial. São muitos os que, a partir de qualquer parte do conhecimento, afirmam, como o mexicano Rugarcía Torres, que a “formação de valores é, sem dúvida, o problema mais importante da educação contemporânea”. Ele acrescenta:

Creio que três carências dos egressos do sistema escolar estão causando esta situação preocupante: não entendem o que sabem, não são capazes de pensar por si mesmos e não desenvolveram as atitudes pertinentes para sua felicidade, nem para sua saudável interação social. Nossos egressos falam, mas não entendem o que dizem; sabem, mas só de decoreba; decidem, mas sem muito refletir [...]; resolvem sem entender o que resolvem; longe deles qualquer ideia nova; e vivem sem ter questionado de verdade a que dedicarão sua vida.<sup>12</sup>

A situação descrita é, certamente, muito grave e está relacionada com tendências que afetam áreas cada vez maiores do planeta. Relaciona-se também com a deterioração da responsabilidade de muitos professores, como continua Torres:

13. Ibid.

14. Ibid.

O culto ao conhecimento sem reflexão aprisionou as consciências e a maneira de ser das pessoas cuja tarefa é educar, que se comportam como meros transmissores de conhecimento. O critério de verdade que se argumenta com frequência é o do filósofo, do sociólogo ou em geral, do cientista prestigiado e não do próprio sujeito, como deveria ser. Acreditamos mais na ciência do que em nós mesmos, mas o dramático é que a ciência não enfrenta a vida, senão a nós mesmos.<sup>13</sup>

No século XIX, o pensador cubano José de La Cruz y Caballero, professor por profissão de fé, enunciava que “instruir, qualquer um pode; educar, somente quem seja um evangelho vivo”, afirmação que corrobora com a do notável escritor e professor cubano Luiz Álvarez, que afirma:

A educação, em valores, não pode ser considerada como uma abstrata descrição de alguns, realizada em um momento particular de uma aula ou um conjunto de aulas, mas sim, relacioná-la a um processo de desenvolvimento do pensamento, da capacidade de refletir e de criar, que devem caracterizar o trabalho de ensino-aprendizagem, e marcar as atitudes tanto dos estudantes como dos professores. Isso é o que permite uma formação adequada de habilidades para a valoração, sem as quais não é possível incorporar os valores da própria vida, como também, no melhor dos casos, repetir suas definições sem entendê-las.<sup>14</sup>

O trabalho que temos pela frente é árduo. O ato de ler requer também empregar valor em sua segunda acepção: o valor como coragem, como força que se sobrepõe à própria fraqueza, a nossa

15. VALÉRY, Paul.  
Obras completas.  
Buenos Aires:  
EMECE, 1994,  
arquivo kindle.

humana deficiência. Não será com campanhas, com *slogans* que se repetem e que são vazios, que atingiremos nosso objetivo. Se ler, como muitos dizem, se aprende lendo, ao reconhecer no ato leitor sua consciência valorativa e atuar em consequência, só poderá aprender-se em constante exercício de um pensar próprio, de sentir o coração palpitar.

Os mediadores não estão ali só para mediar, para interceder. Estão para comprometer-se até as últimas consequências com o texto que recomendam e só quando as palavras que contam a história do texto afetarem a sua vida até estremecê-la, eles cumpriram seu destino até o final. A próxima leitura não requererá contágio. Contagiará por si mesma. Basta ver as livrarias inundadas de livros que são fáceis de ler, mas que pouco dizem e não perduram. O fácil é o alimento descartável, o que caracteriza os *fast foods*.

A leitura da literatura, a que nos interessa, porque nela estão todas as palavras e, se nos tiram, como nos alertou Saramago, perdermos com elas os sentimentos, requer, para seu entendimento, entregar-se aos sentimentos. Somos porque sentimos e o que sentimos é, na verdade, o outro, porque só quando o outro está, quando o reconhecemos em nós, seu existir é real. É no reconhecimento do outro que reconhecemos o que somos: sujeitos de valoração. E nesse saber quem somos reside o segredo de nossa pequenez e de nossa infinidade.

O ato de ler literatura está mais próximo dessa infinidade e mais longe da pequenez, como mostra Paul Valéry:

A memória intervém a cada instante, para cada palavra; a obra que, sobretudo, por sub-rogações e não por sensação direta, pondo em jogo, simultaneamente e concomitantemente, as faculdades intelectuais abstratas e as propriedades emocionais sensíveis [...], a que compromete e utiliza o maior número de partes independentes: sons, sentidos, formas sintáticas, conceitos, imagens.<sup>15</sup>



A literatura, juiz e parte de nosso exercício vital, terá, em relação a seu leitor, um único fim, que será, a uma vez pragmático e generoso, o de oferecer um sustentáculo, a partir do qual possa sobressair seu eu que nasce autêntico e esquadrinha o horizonte que se estende a seus pés, em um exercício similar ao do grande norte-americano que nos presenteou com a definição poética – se é que definição e poesia podem, em algum momento, andar juntas – ainda que sempre pensemos “por que não”?: “Eu sou Walt Whitman [...] / Um cosmos [...] / O filho de Manhattan”.<sup>16</sup> Versos incríveis nos quais o criador de multidões se declara eu diante da imensidão: ele, em um nome completo que o designa como um entre todos, e o filho de Manhattan, a porção de mundo que o assume nesse afã telúrico, e um cosmos. Não o cosmos, porque aqui – assim é a poesia – o que parece ser não necessariamente é, não há humildade, senão agonia de imensidão.

Um cosmos é o *Cosmos* e “uma rosa é uma rosa é uma rosa é uma rosa” como correu de boca em boca o verso de Gertrude Stein. Como uma gota de água é tudo o que somos, apressados e repartidos no azar das figurações do universo, nos dizeres de Einstein, finitos em sua infinidade.

Se os versos antes citados explicam o valor da hora que compartilhamos, se isto é literatura, se isto é o que ela quer que aconteça, se isto é o ato de ler, valemos a pena. Bem que merece que a levemos a sério, que a amemos naquilo que ela vale. E merece crédito o exercício de treinamento que realizamos no afã de esclarecer nosso papel como mediadores.

Lemos juntos, compartilhamos o ato de ler, estamos mais bem preparados para mediar leituras maiores e leitores que aspiram crescer até alcançar a dimensão de suas leituras. Vale a pena acreditarmos que é assim, porque o ato de ler é também um ato de fé. E a fé, como diz o ditado, move montanhas.

16. WHITMAN,  
Walt. *Hojas de hierba*  
(Selección). La Habana:  
Ed. Arte y Literatura,  
2006, arquivo kindle.







# Jella Lepman e a Biblioteca interminável<sup>1</sup>

ADOLFO CÓRDOVA | TRADUÇÃO LENICE BUENO

**E** se você viesse outra vez ao mundo, o que gostaria de ser, homem ou mulher?

Quem me perguntava era um coronel do exército de ocupação norte-americano [...]. Consegui ler seus pensamentos sem esforço nenhum: “Pelo amor de Deus, o que faz uma mulher aqui? Uma mulher de uniforme é, em si, uma contradição! Prefiro ver vocês vestidas de cetim na Rue de la Paix de Paris,<sup>2</sup> que acabamos de sobrevoar. Nosso Quartel General parece que perdeu o bom senso”.

Naquele momento, eu não tinha a menor ideia de como me dirigir a coronéis americanos em viagem de trabalho, ou, melhor dizendo, em um voo oficial, por isso me limitei a responder:

— Imagino que sua pergunta seja meramente retórica, então, acho que poderia responder no mesmo sentido: Preferiria não

1. Traduzido do blog [Linternas y Bosques. Literatura Infantil e Juvenil](#). Publicado por ocasião da comemoração dos 70 anos da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique. Fonte: [tinyurl.com/s33z8p8t](https://tinyurl.com/s33z8p8t) (Acesso: 02 jun. 2021).

2. Tradicional rua parisiense de comércio de moda (N.T.).

2. LEPMAN,  
Jella. *Un puente  
de libros infantiles:  
La inspiradora  
autobiografía de una  
mujer excepcional.*  
Vigo: Creutz  
Ediciones, 2017.

ser homem nem mulher! Gostaria de ser um chapim-azul [pássaro muito comum na Europa], ou um girassol, ou...

Jella Lepman, ágil como o passarinho de sua resposta, voava de Londres para Frankfurt em um avião militar. A guerra mal havia acabado. As casas eram apenas escombros e as pontes ainda estavam destruídas, mas era preciso começar a erguê-las imediatamente. Jella, jornalista e escritora alemã, judia exilada na Inglaterra, havia sido convidada pelo governo americano para voltar a seu país como modesta “assessora” para questões relacionadas à educação e cultura de meninos, meninas e mulheres.

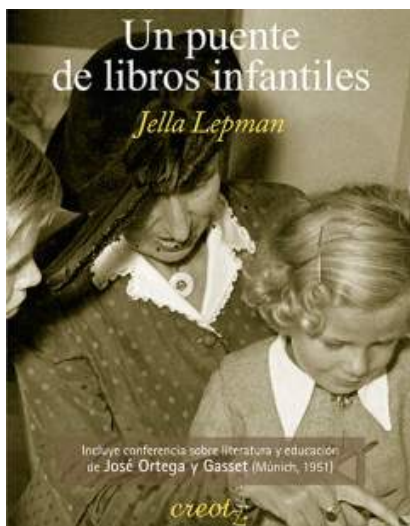
Não tinha sido fácil tomar a decisão de voltar. Jella ficou pensando na proposta durante duas semanas. Sabia que estaria mudando seu destino, não sabia que seria uma precursora da mediação em leitura infantil e juvenil e, em particular, das bibliotecas vivas e especializadas nesse campo.

– Não vá – me aconselhou outra amiga, a filha mais velha de Sigmund Freud. – Você já sofreu demais e por fim está começando a criar raízes. Você sabe muito bem que é impossível reeducar as pessoas.  
– Não vá – disse-me outra de minhas amizades. – Você acredita mesmo que o espírito nazista morreu? Vai continuar presente durante gerações [...]. Por quase seis anos você viveu exposta às bombas dos alemães. Isso não é suficiente?

### **E eu tinha algum direito de dizer não?**

Mas Jella foi. Em sua muito recomendável e inspiradora biografia, *Un puente de libros infantiles*,<sup>2</sup> de onde retirei essas citações, na tradução Augusto Gely, ela conta que resolveu seu dilema quando calou dentro de si a voz do adulto.

Se eu tivesse pensado apenas nos adultos, não teria vacilado nenhum segundo em dizer que não. Eu também percebia no termo



Capa da primeira edição em língua espanhola da autobiografia de Jella Lepman, escrita em 1964 e publicada em 2017 pela editora Creotz, de Madri.

“reeducação” *certa falsa pretensão*, especialmente no que diz respeito aos adultos. Mas as crianças... será que a realidade não seria diferente para elas?

Essa pergunta era a tocha que os homens e as mulheres sensíveis e comprometidos com impulsionar a história da infância vinham passando entre si. Jella a utilizava para iluminar um novo caminho.

Depois de formulá-la a si mesma, lembrou-se da imagem de muitas crianças refugiadas descendo de um trem. Pouco antes de a guerra estourar, ela havia conseguido que um comitê de ajuda inglês tirasse da Alemanha a filha de uma pessoa conhecida.

Com um pacotinho de guloseimas e enrolada num chalé grosso, esperei sua chegada na úmida obscuridade da estação, apesar de ser meio-dia. Continuava absorta no curso de meus pensamentos: eu também precisava de uma casa e não estava em condições de dar um teto à menina... Logo chegou o trem. Eram cerca de cinquenta meninos e meninas, a maioria entre oito e dez anos de idade. Bem-comportados e cansados, vinham envolvidos por

grossos gorros e abrigos. Pude imaginar suas mães os agasalhando com mãos trêmulas.

Em suas carinhas havia uma seriedade que causava sobressalto. Eu vivia então em um país onde as crianças ainda riam e eram alegres. Mas aquelas criaturas, o que não teriam visto com os próprios olhos, o que não teriam escutado? Que triste despedida tinham tido que viver [...].

Depois, começaram a chamar as crianças por seus nomes e aqueles “pequenos refugiados” foram indo embora, levados pela mão daqueles que tinham vindo esperá-los. Conta Jella que havia os que não conseguiam se conter e, profundamente comovidos, abraçavam e beijavam as crianças.

Naquela sala de espera, naquela estação ferroviária de uma grande metrópole, estava ocorrendo um exemplo real e maravilhoso de amor ao próximo.

Por isso, eu tinha cada vez mais claro que não devia olhar para trás, mas sim enfrentar o futuro pensando nas crianças. Era impossível pôr em dúvida essa reflexão. Eu tinha algum direito de dizer não?

### **Ah, os livros para crianças não existem mais!**

O sim de Jella esteve sempre marcado pela natureza dessa recordação. Foi um sim amoroso e determinado que se reafirmou a cada dia na Alemanha, que enfrentou preconceitos e negativas, com determinação, intuição, curiosidade e senso de humor.

Ela logo abandonou o Quartel General, onde vivia e trabalhava, e começou a percorrer a Alemanha em um jipe, fazendo entrevistas com professores, artistas, políticos, pedagogos, para conhecer a situação real dos meninos, meninas, jovens e mulheres e avançar na consecução de seu objetivo: realizar ações concretas para reconstruir aquele país destruído.



Um país cheio de órfãos vivendo em “edifícios destruídos, sótãos, debaixo de escadas e até em buracos nos bosques”, formando gangues, tornando-se chefes de família na adolescência, procurando o que comer. Também conversou diretamente com eles.

Costumava parar para conversar com eles; perguntava por seus pais, por suas casas. E centenas de vezes recebi a mesma resposta: “Não tenho casa, não sei onde está meu pai, nem minha mãe, nem meus irmãos... Viajando, viajando por algum lugar. Ou mortos, mortos”.

Entretanto, diz Jella, não parecia haver emoção em suas palavras, apenas vontade de seguir em frente, eram “pessoas traumatizadas, mas não destruídas, em absoluto”. Em seu percurso e suas conversas, logo se deu conta de que os livros não existiam mais.

Konrad Wittwer, um amigo e livreiro, lhe falou sobre a “fome de livros” de toda aquela gente, principalmente de livros do mundo livre, proibidos na Alemanha.

– E os livros infantis? – quis saber sua opinião.

– Ah, os livros infantis – me respondeu –. Deixaram de existir e são os que mais falta faziam.

Como se sabe, durante o nazismo foram proibidas e queimadas muitíssimas obras, incluindo as de literatura infantojuvenil. No seu lugar, foram impressos novos livros que cumpriam uma função de doutrinação nazista, propaganda em forma de livro ilustrado ou novelas bélicas e patrióticas que ensinavam os jovens leitores a odiar e a erigir e construir uma nova nação.

Quando Jella começou a conversar com editores para pensar no que fazer, ficou surpresa com as respostas, orientadas no sentido de difundir a literatura anglo-saxã em vez de uma variedade de literaturas.

A maioria dos editores sugeria começar por Robinson Crusoe, *As viagens de Gulliver*, ou *A cabana do Pai Tomás*, e era difícil para mim não começar a rir. Para eles, pelo visto, o objetivo não era simplesmente a literatura infantil clássica, mas também a literatura da potência ocupante, com o que esperavam demonstrar a amplitude de sua visão e seu espírito antinazista. Mas e seus próprios clássicos [do povo alemão] infantis? Mais ainda: e a literatura infantil moderna dos demais países? Tínhamos de encontrar uma forma de colocá-los em dia com a literatura infantil e juvenil para além da Alemanha, o que se converteria em um de meus primeiros desafios.

### **Posso conseguir os livros sem dinheiro?**

Logo depois de chegar à conclusão acima [sobre que tipo de livros selecionar], Jella deu por terminada aquela viagem antropológica, voltou ao quartel e, em uma reunião com generais, coronéis e outras autoridades, propôs “a organização de uma exposição que reunisse os melhores livros infantis e juvenis de diferentes países” para, a partir da literatura, promover a diversidade e a compreensão entre as culturas.

Sua ideia foi recebida com interesse, mas sem entusiasmo. O general responsável disse que precisavam de orçamento para isso. Jella insistiu:

– General, me permite modestamente perguntar por que este quartel contratou uma assessora para assuntos de mulher e infância, se não existe possibilidade de levar a cabo minhas propostas?

Essa reação convenceu o general de que deveria escrever a Washington e pedir apoio para o projeto. Como as semanas passassem, entre papelada burocrática e requisições sem respostas, Jella voltou à carga:

— Posso contar com sua permissão — temi estar me expressando de maneira pouco militar — para conseguir os livros sem dinheiro? Enquanto isso, meu projeto de exposição poderá continuar abrindo caminho no Pentágono. E quando o orçamento for aprovado, saberemos muito bem como empregá-lo!

O general aprovou sua ideia e declarou o projeto de máxima prioridade, embora lhe recordasse que muitos dos países aos quais havia solicitado doações de livros tinham estado em guerra com a Alemanha até bem pouco.

Se é verdade que a guerra terminou, e se é possível crer na convivência pacífica entre os povos, esses livros infantis seriam os primeiros emissários de paz. O senhor me dê sua ajuda para que este experimento dê certo, e não se arrependerá!

E assim foi, e nada mais a deteve. Passou várias noites escrevendo 20 cartas à máquina a 20 países, nas quais solicitava, “para superar o obstáculo das línguas estrangeiras, sobretudo livros ilustrados e com imagens”, embora também “boa literatura narrativa que possa ser compartilhada em grupos” e até ilustrações avulsas pois “falam um idioma internacional e farão as crianças felizes”.





Em 3 de julho de 1946 foi inaugurada a primeira Exposição Internacional do Livro Infantil e Juvenil, na Casa das Artes de Munique. Era muito emblemático que fosse nesse espaço, inaugurado por Hitler em 18 de julho de 1937, construído expressamente para abrigar a “Grande exposição de arte alemã” que buscava demonstrar a “superioridade” dos artistas nacionais frente à “arte degenerada”.

Na exposição de Jella, havia cerca de 4 mil livros de 14 países. Eram um símbolo de paz, reconciliação e entendimento. Todas as manhãs, pessoas de idades, identidades e níveis sociais variados faziam longas filas para vê-los. Esse foi o “primeiro evento internacional na Alemanha do pós-guerra” e uma das primeiras mostras de cooperação internacional associada à infância e aos livros.

Logo, Jella teve de começar a organizar o itinerário da exposição e procurar novos espaços em outras cidades.

Antes disso, porém, viveu várias experiências de leituras compartilhadas em Munique, nas salas em que os livros eram expostos, alguns em vitrines, outros fora; muitos apanhados e lidos em voz alta por ela mesma.

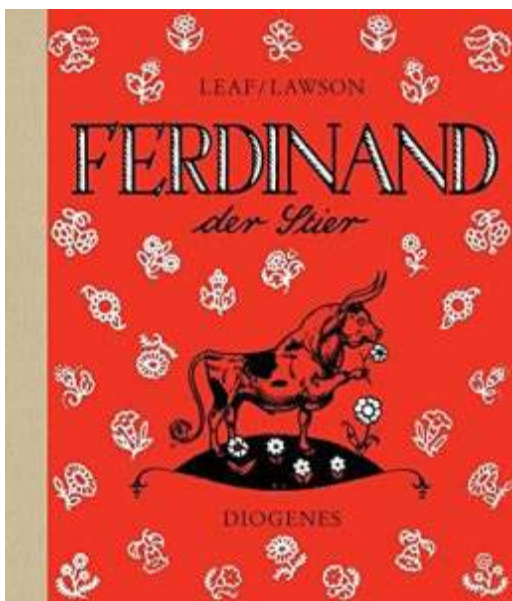
Nunca perdeu de vista um de seus eixos: conhecer os leitores, e, por isso, fazia entrevistas com os visitantes. “Você acredita que o livro infantil e juvenil pode unir os povos?”, “Que obra estrangeira você gostaria que fosse traduzida?”, “Quais são seus seis livros favoritos?”, eram algumas das perguntas centrais.

3. Série de cinco livros do escritor norte-americano J. Fenimore Cooper, de que faz parte *O último dos moicanos*.

Os livros mais votados por crianças e jovens foram: *The Leathers-tock Tales*,<sup>3</sup> de Cooper; *Tom Sawyer* e *Huckleberry Finn*, de Mark Twain; *As viagens de Gulliver*, de Swift; *Emilio e os detectives*, de Kästner; *As viagens maravilhosas do pequeno Nils Holgersson*, de Selma Lagerlöf; os contos de Grimm e os de Andersen; *Heidi de Spyri*, *Marie-Luise*, de Schweizer; *Pinocchio*, de Collodi; *Sem família*, de Malet; *A cabana do Pai Tomás*, de Beecher-Stowe... É apenas um resumo, mas demonstra uma surpreendente segurança de critério.

Quanto aos leitores de livros ilustrados, naturalmente, não eram capazes ainda de responder a pesquisas, mas os próprios livros falavam por si mesmos. Os volumes manuseados, apalpadados com todo o carinho pelas mãos infantis e coberto de beijos eram: *Pitschi*, de Fischer; *O pequeno Hans no bosque das amoras*, de Elisabeth Beskow; *Urschli, o campanillero*, de Carrigiet; *Babar*, de Brunhoff; *Struwelpeter*, de Hoffmann...

E o favorito de Jella?



Ferdinand der Stier,  
*O touro Ferdinando*,  
de Munroe Leaf.

4. Erich Kästner (1899-1984) foi um escritor e roteirista alemão. Escreveu para adultos e crianças, sendo sua obra *Emil e os detetives*, de 1929, um dos livros infantis mais famosos do mundo. Era odiado pelo regime nazista, mas permaneceu na Alemanha mesmo durante a Segunda Guerra (N.T.).

Quando a exposição internacional de livros infantis chegou a Berlim, em 6 de dezembro de 1946, Jella tentou materializar outra de suas inquietudes. Sabia que era essencial que essas publicações tivessem outro tipo de circulação, que a experiência se estendesse até as casas, que as crianças pudessem levar consigo um livro. E alguns dias antes do Natal conseguiu imprimir 30 mil exemplares em papel jornal de *O touro Ferdinando*. Ela própria entregava os livros às crianças na sala principal do museu. Recebia em recompensa gestos de assombro.

Mas de que outra forma poderia tornar os livros acessíveis?

### **As crianças indicaram o caminho para os adultos**

Os livros continuavam chegando. De forma que, três anos e muitas rodas de conversa depois, em 14 de setembro de 1949, Jella, com amigos cúmplices, conseguiu abrir a primeira Biblioteca Internacional da Juventude em um antigo casarão no centro de Munique. Contavam com 8 mil títulos (hoje, são 630 mil; são mais ou menos 8 mil livros catalogados, entre os cerca de 10 mil que recebem por ano).

Desde o princípio a biblioteca se posicionou como um espaço de liberdade e diversidade, no qual circulavam quadrinhos de super-heróis ao lado de primeiras edições de clássicos e grupos de discussão e de crítica; mas havia também um grupo de teatro juvenil, dirigido por um grande amigo de Jella, Erich Kästner,<sup>4</sup> encontros entre escritores, ilustradores e leitores, cursos de idiomas, oficinas de pintura e palestras pedagógicas para adultos. Uma ideia bastante moderna de biblioteca. Chegou a existir até um “bibliobus” e foram criadas as Nações Unidas da Infância, em cujas sessões se falava dos direitos das crianças e jovens e se debatia a partir de perguntas como: É necessário manter um exército para a paz mundial? A segregação racial é aceitável? Necessitamos de uma língua universal?

Essa visão multidisciplinar, inclusiva e formativa levou Jella a pensar na necessidade de fundar uma organização internacional com foco na literatura infantil. Para isso, em novembro de 1951, decidiu convocar um congresso de três dias, que tinha como lema e como título *Compreensão Internacional por meio dos Livros para Crianças*, no qual puderam se encontrar editores, escritores, ilustradores, livreiros, professores que começaram a articular redes internacionais de trabalho.

Jella queria montar um programa o mais atrativo possível, então decidiu escrever a José Ortega y Gasset,<sup>5</sup> para que desse a conferência inaugural. Em sua autobiografia, Jella conta que ainda não havia tido resposta quando, por providência divina, assim acreditou, os dois tiveram de compartilhar uma mesa em um restaurante lotado. Jella se apresentou e disse a ele que lhe havia escrito. Ortega y Gasset se desculpou, dizendo que não poderia participar, porque tinha tempo apenas para participar de eventos universitários.

— Sim — respondi para ele —, mas até um célebre professor de filosofia tem que obedecer aos anjos. Como ele seria capaz de desafiar um sinal tão óbvio da vontade divina?

E com esse comentário o convenci.

Na conferência inaugural, também incluída no livro *Un puente de libros infantiles*, Ortega y Gasset faz uma defesa do caráter infantil e critica as imposições adultas. “Sempre se faz com que a maturidade gravite sobre a infância, oprimindo-a, amputando-a, deformando-a. Espero o surgimento de uma pedagogia que realmente diga sim à infância como um período da vida humana, um período tão feliz e repleto de direitos quanto qualquer outro”.

O congresso teve como resultado nada menos que a organização do International Board Books for Young People (IBBY), e a criação do “pequeno Nobel” da Literatura Infantil e Juvenil, o Prêmio Hans Christian Andersen.

5. José Ortega y Gasset (1883-1955) foi um filósofo espanhol, tendo atuado como ensaísta, jornalista e ativista político. Durante a guerra civil espanhola, a partir de julho de 1936, teve de viver exilado de seu país, ao qual voltou em 1945, ainda sob o regime franquista, o que prejudicou suas atividades até o final de sua vida (N.T.).

O castelo de  
Blutenberg,  
sede atual da  
Biblioteca.



Há quase 82 anos, em setembro de 1939, começou a Segunda Guerra Mundial. Faz 72 anos, também em setembro, mas de 1949, que a Biblioteca Internacional da Juventude em Munique abriu suas portas. Hoje conta com mais de 500 mil livros em 130 línguas diferentes e mantém vivo o espírito de diversidade, integração e tolerância que Jella queria difundir.

Por trás dos muros do castelo de Blutenberg, para onde se mudou em 1983, a biblioteca continua a expor livros, tanto na parte interior, em um antigo ático do castelo, a sala “Binette Schroeder”, quanto na parte externa, pois todos os anos são selecionados 200 livros, de 50 países, escritos em mais 30 línguas, que são apresentados na Feira do Livro de Frankfurt e depois percorrem cidades da Alemanha, agrupados sob o título The White Ravens.

**Começemos pelas crianças para ir restabelecendo, pouco a pouco, o bom rumo deste mundo, que se virou no avesso. As crianças mostrarão o caminho aos adultos.**

Jella encontrou um país em ruína moral e material e trabalhou para devolver a ele cores vivas e variadas, como as da plumagem do chapim-azul. Com seu voo fez avançar a história da mediação leitora, as bibliotecas hospitalares e a leitura crítica da literatura infantil mundial.

Nasceu em 15 de maio de 1891 em Stuttgart, Alemanha, morreu aos 79 anos, em 14 de outubro de 1970, em Zurique, Suíça. Em



sua homenagem, em 1991, o IBBY criou a Medalha Jella Lepman para premiar aos membros da própria organização que também digam “sim” à infância e à juventude, sem exceções, como girasóis atrás do sol

## **A biblioteca interminável**

Mais de 70 anos depois, a Biblioteca Internacional da Juventude continua sendo um centro de encontros diversos. Cada salão do castelo é um pequeno tesouro. Organizam-se festivais de poesia, conferências, feiras, apresentações de livros, exposições temporárias e permanentes de obras e até apresentações de ópera. Existem quatro museus e dois acervos de estantes abertas ao público. Um deles é exatamente a Sala Infantil, onde ocorrem empréstimos, oficinas, leituras em voz alta e mais atividades para meninos, meninas e jovens. Outro é a Sala de leitura, onde estão muitos dos livros de referência ou literatura secundária e é o espaço de trabalho dos pesquisadores convidados a cada ano.

Também há quatro importantes coleções de autores que podem ser examinadas sob solicitação especial, pois fazem parte dos museus. Trata-se de livros dos escritores Michael Ende, James Krüss e Erich Kästner e da ilustradora Binette Schroeder.

E o acervo continua a crescer. A maior parte das publicações fica guardada em um depósito subterrâneo, de estantes fechadas, ali mesmo, no castelo. Mas, por fim, o espaço passou a ficar insuficiente. Os livros catalogados a partir de 1º de janeiro de 2019 estão sendo guardados em um segundo depósito, o de Puchheim, a uns 20 minutos do castelo.



EL MIEDO VA A CAMBIAR DE BANDO



# Algo sobre violência

SARA BERTRAND | TRADUÇÃO CÍCERO OLIVEIRA

S

into um fascínio, que beira o fanatismo, por Frances McDormand. Não é porque ela é aquela mulher que atuou de macacão no magnífico filme *Três anúncios para um crime*, de Martin McDonagh, nem também porque ela desistiu de turbinar os peitos ou encher a cara de gel ou vitaminas e lustrar suas rugas, lembrando-nos que as estrelas de Hollywood são um gentílico que não define corpos, sabe? Porque comprar um pouco de juventude à força de cirurgias, no fim das contas, deixa aquela sensação de ter conquistado algo que não lhe pertence. Algo que enche você de vergonha quando, por exemplo, se incha as maçãs do rosto ou os lábios de tal forma, que a cara que se mostra não é aquele rosto que você reconhece como seu próprio quando diz, “sou eu”, mas um fantasma que sobreviveu no quatinho dos fundos.

Mas não é isso, insisto, embora também seja. O que me fascina nela é sua capacidade de representar a violência. Nem que ela tivesse nascido na América Latina ou conhecesse de perto suas cidades, bairros e essa intimidade portas adentro que constrói uma linguagem que vai legitimando o golpe, a bofetada, embora saibamos, é pior, né? Se fossem apenas bofeteadas, talvez ríssemos dos peixinhos coloridos, mas ninguém ri, porque a violência simbólica ancorada nessa linguagem tem um correlato na violência subjetiva. Bato em você, mordo você, arranco um pedaço da sua pele e “pega essa merda de filho”, e assim vai, patenteando a violência que o filho reproduz fora de casa quando erige o teatro de Freud e distribui a ferida: os maus tratos do pai, o abandono da mãe, os abusos do tio legal que chega nos fins de semana e ninguém, exceto os pais (talvez) recebe com uma cara boa. A filha tenta escapular para a casa das amigas, porque o tio põe a mão nela quando está vendo TV ou dormindo na cama dela, sabe? Aprendeu. Tranque a porta, você não quer morrer dessas mortes que ouviu e que acontecem, não sabe se com que frequência, mas acontecem, e você consegue se lembrar da amiga da prima que ficou grávida depois do estupro, e ninguém acreditou nela em casa, porque não é um mero pesadelo, não tem como intervir, mergulhar no sono para virar as peças, não, não, são fatos postos sobre a mesa, não tem como corrigir, tampouco argumentar, ninguém acredita na menina, chamam ela de puta, entendeu? Porque ela é culpada, ponto final. Assim é que ela morre dessa morte que a família desfez nela, “vadia de merda, esfregando a bunda na parentada”, e batem nela, claro que batem nela. Insultam-na e espancam-na até que ela morra, e quando não morre, realmente deseja ter morrido, e anseia tanto por essa graça, que ela lhe escapa. As amigas falam da luta feminista, do matriarcado, mas ninguém fala o que fazer com o cara que estragou sua vida, né? Calam. É o silêncio que a mata, um mutismo que é pura violência, porque não há pausa dentro dela, em seu diálogo interno há muito barulho dia e noite, sobretudo, um grito que ela guardou no bolso. Qualquer dia ela o arremessa, pulando nas linhas do me-

trô ou do prédio mais alto da cidade, e nada acontece, entendeu? Mais um número para aprofundar a miséria das cifras.

E quanto ao menino? Ele também não tem vida fácil, aprende a arte do *bullying* e sua frustração rapidamente se revela em um canal de múltiplas fúrias, torna-se aquele desastre que diziam que seria desde o primeiro dia. Parece familiar? Claro, ninguém esperava outra coisa senão o que ele representa: um fracasso familiar, social, um desastre estúpido que foi atirar em uma pobre velha, e tudo para roubar um par de trapos, ouviu isso? Agora vão acabar com ele na prisão, “deixe o filho da puta aprender de uma vez por todas”. Mas por dentro, não há aprendizagem possível, exceto novas maneiras de disfarçar suas inseguranças e abandonos. E ele decide descer a rua, ganha fama de machão, durão, eles o temem, vira sua própria lenda. Tem uma automática, dizem. Essa que lhe dá certa impunidade na hora de se mover como uma cobra pelas ruas de sua cidade — afe!, as conhece por meio dos livros, e também os meandros legais, toda essa farsa de promotores e advogados de defesa. Ninguém lhe questionou sobre os seus próprios medos, e ele os tem, mas já é tarde quando a dúvida cai, nem vale a pena o esforço, porque seu ressentimento é uma energia que mobiliza e mata, e daí? Alguém se pergunta quantos filhos de bairros marginais morrem?

Mas há algo obscuramente democrático na violência latino-americana: ela é repartida igualmente, onde quer que você esteja, seja qual for a sua classe, mais cedo ou mais tarde, ela lhe encontrará. Você sabe disso, tem medo, né? Porque ninguém está a salvo; quando não é violência física, é verbal, e quando não é verbal, é sistêmica. E assim, num fio infinito, um dia você se vê numa rua, tomada por um terror fundado: a polícia reprime uma manifestação e você tem que correr o quanto suas pernas aguentarem. Correr para salvar a vida, literalmente. As forças armadas e a ordem são forças de uso indiscriminado da violência, você sabe. Ouviu o que aconteceu no Chile, o que acontece na Colômbia, no México, está acompanhando? Pula, grita e perde um olho, ou um dente, ou um

braço, ou a vida. Pode ficar preso em um beco e lhe encherem de chutes, e o que você estava fazendo? Dançando, gritando, pulando. Pouco importa, você poderia estar roubando, batendo, machucando; pouco importa, você queria descontar num monumento de um rançoso prócer da pátria, pouco importa, eles chutam você até a morte, por via das dúvidas.

Assim é que a rua, por fim, deixa de ser esse circuito urbano que você acha paradisíaco em outros lugares. A rua, amiga, é essa faixa de pedestres, violência e frustrações. Dos medos, sobretudo esse, porque não dá para se manifestar sem correr riscos. A violência como linguagem, como expressão de desejo, imposta como sistema, como luta política, a violência que você vivencia diariamente, que põe uma pedra no seu sapato, que corre sibilina escalando os muros, conversas, vontades, por toda parte, imbricada em um sem-fim de relações, ora amparada por lei, ora correndo com suas próprias cores. E, nesse ponto, seria conveniente citar Žižek quando ele diz que “deveríamos aprender a nos distanciar, a nos apartar da isca fascinante dessa violência ‘subjéctiva’, diretamente visível, praticada por um agente que podemos identificar instantaneamente. Precisamos perceber os contornos do fundo que geram tais arruobos. Distanciarmo-nos nos permitirá identificar uma violência que sustenta nossa luta contra ela, e promover a tolerância”.

Isso me enlouquece em McDormand, que não não se detém unicamente no instante; suas atuações, na maioria das vezes, são voltadas para o diálogo sobre uma violência sutil, quase transparente, né? Aquela que parte seu coração quando você descobre o grupo de aposentados de Nomadland. Então, pense bem, não é só o garrote, a arma, o insulto, o palavrão, as aposentadorias miseráveis, a educação insatisfatória, o dinheiro sempre ausente ou o *fucking system*, é uma coisa rançosa que corre através de estradas e canos, e se esgueira até a sua casa. Uma forma de fazer, de resolver, de pensar, uma linguagem validada a partir de múltiplos espaços, e volto a Žižek quando ele diz “a violência sistêmica é algo como a famosa ‘matéria escura’ da física, a contrapartida

de uma (excessiva) visível violência subjetiva. Pode ser invisível, mas deve ser levada em consideração, se quisermos lançar luz naquilo que, de outra forma, parecem ser explosões ‘irracionais’ de violência subjetiva”, porque é fácil culpar o óbvio. Dizer, por exemplo, o “sistema”, como se esse sistema fosse administrado sozinho e não amparado por todos nós, como se fosse terra de ninguém ou de alguns poderosos ridiculamente simples de apontar, quando o difícil, principalmente nas atuais circunstâncias, é ir na direção oposta e se perguntar: o que você está fazendo para ser mais tolerante?

BARAH







# Ficha técnica

*Editora responsável*  
Dolores Prades

*Comissão editorial*  
Anita Prades, Belisa Monteiro, Carolina Feddato, Cícero Oliveira, Lenice Bueno, Mayumi Okuyama, Priscilla Brossi, Renata Herondina

*Projeto gráfico e diagramação*  
Mayumi Okuyama

*Colaboradores desta edição*  
Adolfo Córdova  
Amanda Pereira  
Anita Prades  
Bárbara  
Bruno de Souza  
Cícero Oliveira  
Emilia Gallego Alfonso  
Lenice Bueno  
Louise M. Rosenblat  
Lurdinha Martins  
Marina Kahn  
Marcela Carranza  
Maria Carolina Fenati  
Nicholas J. Karolides  
Paulo Nazareh  
Renata Herondina  
Sara Bertrand  
Tayla Fernandes  
Thaís Albieri

*Revisão*  
Carolina Fedatto e Cícero Oliveira



*Cadernos Emilia –*  
*Publicação on-line periódica*  
Ano 4 – Nº6 – 2021

Os *Cadernos Emilia* são dedicados a divulgação de textos, resenhas, artigos e entrevistas sobre aspectos das áreas culturais e sociais.

*Instituto Emilia*  
[revistaemilia.com.br/categorias/cadernos](http://revistaemilia.com.br/categorias/cadernos)  
Av. Angélica 551/cj. 8 – 01227-000 SP  
Fone: (55) 11 96578.5253  
Contato: [editorial@revistaemilia.com.br](mailto:editorial@revistaemilia.com.br)



ISSN 2595-4342

# 21 anos

DE

# literatura

R\$ 7,<sup>90</sup>

MENSAIS

- acesso ilimitado ao conteúdo digital
- + **ACESSO ÀS EDIÇÕES IMPRESSAS NO SITE**

R\$ 12,<sup>90</sup>

MENSAIS

- acesso ilimitado ao conteúdo digital
- + **EDIÇÃO IMPRESSA EM CASA**

R\$ 139,<sup>90</sup>

ANUAIS

- acesso ilimitado ao conteúdo digital
- + **EDIÇÃO IMPRESSA DURANTE 1 ANO**



[rascunho.com.br](http://rascunho.com.br)



**rascunho**

O JORNAL DE LITERATURA DO BRASIL





**Emília**

[www.revistaemilia.com.br](http://www.revistaemilia.com.br)