



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS MATANORTE NAZARÉ DA MATA



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/UPE

A TRADUÇÃO DA NARRATIVA LITERÁRIA EM FOTOGRÁFICA PARA

ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

JOSEANE GONÇALO DA SILVA

NAZARÉ DA MATA – PE

2022

JOSEANE GONÇALO DA SILVA

A TRADUÇÃO DA NARRATIVA LITERÁRIA EM FOTOGRÁFICA PARA

ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho.

NAZARÉ DA MATA - PE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S586t Silva, Joseane Gonçalo da
A tradução da narrativa literária em fotográfica para alunos do ensino médio anos finais. / Joseane Gonçalo da Silva. – Nazaré da Mata : 2022.
109 p. : il.

Orientador: José Jacinto dos Santos Filho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2022.

1. Fotografia. 2. Narrativa Fotográfica. 3. Conto. 4. Literatura.
5. Tradução. I. Santos Filho, José Jacinto dos (orient.). II. Título.

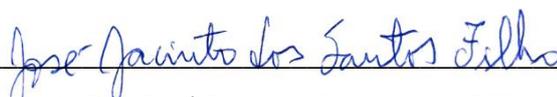
CDD 372.62

JOSEANE GONÇALO DA SILVA

**A TRADUÇÃO DA NARRATIVA LITERÁRIA EM FOTOGRÁFICA PARA ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 19/05/2022.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Orientador – UPE/*Campus* Mata Norte



Prof.ª Dr.ª Ivanda Maria Martins Silva
Examinadora Externa ao PROFLETRAS – UFRPE



Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva
Examinador Interno ao PROFLETRAS – UPE/*Campus* Mata Norte

Nazaré da Mata- PE

2022

Dedico este trabalho aos meus queridos alunos, que represento aqui nas pessoas de Felipe Cordeiro, Matheus Felix e Daniel Pereira, que me motivaram a querer ser uma boa professora sempre, ao estender a mim olhares de admiração e me ensinar sobre sonhos e senso de justiça. Eu nunca vou me esquecer desses três.

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta pesquisa, eu me percebi cheia de dificuldades com a escrita. Foi meu trabalho acadêmico mais difícil, doloroso até, porque me vi cheia de bloqueios, mesmo quando separava livros, cadernos, leituras e acreditava que era só ler que iria conseguir escrever bem, e escrever muito, não era assim. Não foi assim. Mas apesar das autodescobertas, eu concluí.

E a pessoa mais digna de todo meu agradecimento, reconhecimento, é meu professor orientador, Jacinto, que é o professor mais paciente, generoso e bondoso que tive, e que teve todos os motivos para desistir de caminhar comigo na construção desta pesquisa. E mesmo assim não desistiu, o que prova a paciência, bondade e generosidade. Ele é a própria paz, acalma sempre, faz a gente se acreditar...

E, como cristã, preciso agradecer a Deus, pela saúde, por estar fisicamente bem, enquanto tanta gente não está, nesses tempos de prolongadas dificuldades, pandemias e caos.

Agradeço à Secretaria de Educação da minha cidade por todo apoio.

Eu trabalho numa escola maravilhosa que me acolhe, que me faz ter sonhos para o exercício da minha profissão. Tenho líderes que inspiram. Que, sendo preciso, puxam a orelha, mas sem abrir mão do respeito e do que é justo.

E eu até já havia deixado de acreditar que tem beleza na Educação...

Mas há beleza nesse nosso ofício, sim. E há belezas no espaço escolar.

Também não posso deixar de agradecer ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Pela oportunidade de especialização em minha área de atuação.

Agradeço demais à Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Mata Norte, que é onde cursei meu Ensino Superior em Letras, pelo compromisso e sensibilidade com cada estudante, pelo olhar humano, que a torna uma universidade tão calorosa e comprometida com o Ensino, sobretudo com o Ensino Público, o que marca o papel social que ela tem de minimizar as desigualdades de Ensino. A UPE forma profissionais conscientes de sua função na Educação. Agradeço ao MEC (Ministério da Educação) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo investimento e promoção na formação continuada de professores da educação básica.

Agradeço

“Você não fotografa com a sua máquina. Você fotografa com toda sua cultura.”

Sebastião Salgado

RESUMO

A presente pesquisa traz uma abordagem propositiva da tradução de contos escritos, em imagem fotográfica, por acreditarmos que esta também pode ser instrumento narrativo, uma vez que as palavras, ao serem lidas, provocam os sentidos e formam imagens na mente de quem as leem, tornando possível essa atividade. Como objeto que viesse possibilitar essa tradução, utilizamos o conto, por acreditarmos que ele possui aproximações estruturais com a fotoimagem, já que ambos têm como ponto de partida um instante, um recorte destacado de uma cena, episódio, de um momento. Os resultados serão fruto de atividades de interpretação e produção propostas no caderno de atividades, nas quais os estudantes farão a tradução fotográfica, a partir de textos literários do gênero conto. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é propor a tradução do conto escrito para a fotografia, ampliando o contato dos alunos com aquele gênero de texto e provocando neles a criação artística, usando, para isso, a ferramenta tecnológica com a qual eles se comunicam e interagem com o mundo, com o outro, que usam para percorrer outros espaços e culturas: o aparelho celular. Para estudo do gênero conto, da tradução e fotografia, bem como da produção do caderno de atividades, a nossa pesquisa obedece aos requisitos de uma pesquisa básica estratégica, tendo nos baseado nas análises e discussões de teóricos como Jaques Meuris (2007), Santaella (2002), Flusser (2002), Freeman (2014), Plaza (2003), entre outros. Em tempos chamados de “Era da informação, comunicação e tecnologia”, levar o celular para a sala de aula, como instrumento para o ensino, para a propagação da literatura e estímulo à criatividade, justifica essa pesquisa, já que a mesma apresenta como propostas atividades a serem realizadas não exclusivamente com o lápis e caderno do aluno, mas através do seu aparelho celular. Essas atividades foram elaboradas pensando no público do 8º ano do Ensino Fundamental, que tem a faixa-etária dos treze e catorze anos, e já possui alguma familiaridade com a leitura e com o gênero conto, o que acreditamos colaborar com a aplicabilidade das teorias apresentadas e com a realização dos exercícios, que visam, além de promover a literatura, a leitura, o fazer artístico, provocar o senso crítico, a interpretação e análise de mundo, pois cada conto escolhido para compor as atividades traz abordagens temáticas bem reais, deixando em evidência assuntos que são vez ou outra discutidos na sociedade e com os quais os estudantes podem até já ter alguma identificação pessoal. Como resultados, esperamos contribuir, não só com o desenvolvimento da leitura do texto literário, mas também com o protagonismo do aluno frente a sua aprendizagem e compreensão de mundo. Acreditamos que esta pesquisa é um dos muitos caminhos que podem oferecer aos professores ferramentas de trabalhar efetivamente o texto literário e, assim, possibilitar que o estudante tenha apreço por esse gênero e reconheça nele um meio para compreender e conhecer outros mundos, além do seu.

Palavras-chaves: Fotografia. Narrativa fotográfica. Conto. Literatura. Tradução.

ABSTRACT

The present research brings a purposeful approach to the translation of written tales, in photographic image, because we believe that this can also be a narrative instrument, since the words, when read, provoke the senses and form images in the mind of those who read them, making this activity possible. As an object that would make this translation possible, we used the short story, because we believe that it has structural approximations with the photoimage, since both have as a starting point an instant, a detached clipping of a scene, episode, of a moment. The results will be the result of interpretation and production activities proposed in the activity book, in which students will do the photographic translation, from literary texts of the short story genre. In this way, the objective of this research is to propose the translation of the literary narrative into photographic, as a tool for the promotion of reading and artistic practice in Portuguese Language classes, having as an ally the cell phone. In order to study the short story genre, translation and photography, as well as the production of the activity book, our research complies with the requirements of a basic strategic research, having been based on the analyzes and discussions of theorists such as Jaques Meuris (2007), Santaella (2002), Flusser (2002), Freeman (2014), Plaza (2003), among others. In times called "Age of information, communication and technology", taking the cell phone to the classroom, as an instrument for teaching, for the propagation of literature and stimulation of creativity, justifies this research, since it presents as proposals activities to be carried out not exclusively with the student's pencil and notebook, but through their cell phone. These activities were designed with the audience in the 8th year of Elementary School in mind, which is between thirteen and fourteen years old, and already has some familiarity with reading and the short story genre, which we believe contributes to the applicability of the theories presented. and with the accomplishment of the exercises, which aim, in addition to promoting literature, reading, the artistic making, to provoke critical sense, the interpretation and analysis of the world, since each story chosen to compose the activities brings very real thematic approaches, leaving in evidence subjects that are sometimes discussed in society and with which students may already have some personal identification. As a result, we hope to contribute, not only to the development of reading the literary text, but also to the student's role in their learning and understanding of the world. We believe that this research is one of the many ways that can offer teachers tools to work effectively with the literary text and, thus, enable the student to appreciate this genre and recognize in it a way to understand and know other worlds, besides their own. **Keywords:** Photography. Photographic narrative. Tale. Literature. Translation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I.....	156
NO PRINCÍPIO, ESTAVA A IMAGEM.....	16
1.1. A imagem é o primeiro convite para a leitura da palavra.....	16
1.2. Irreversibilidade: a narrativa verbal se transforma em imagens	18
Capítulo II	22
Leitura, literatura e formação cidadã	22
2.1. A leitura como construção do sujeito no mundo	22
2.2. A leitura do texto literário	26
2.3. A escola como ponte entre o indivíduo e as leituras.....	34
Capítulo III.....	37
O CONTO E A FOTOGRAFIA: DIÁLOGOS	37
3.1 O narrar é humano: as narrativas na formação do sujeito leitor	37
3.2. O conto	38
3.3 O encantamento da imagem: o processo semiótico na leitura dos contos	40
3.4. A arte como oferta para a criatividade e o ato de fotografar	43
3.4.1. A fotografia como mecanismo para narrar: a tradução fotográfica	46
CAPÍTULO IV	53
METODOLOGIA E PROPOSTA DIDÁTICA.....	53
4.1. Sobre a abordagem metodológica	53
4.2. Organização do caderno de atividades	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
APÊNDICE	62

INTRODUÇÃO

É cada vez mais frequente a presença das tecnologias de comunicação no cotidiano social, escolar, familiar, e é na imagem que essa comunicação tem se centralizado. A imagem fotográfica tem atuado assiduamente nas atividades comunicativas das pessoas, sendo, pois, considerada um recurso tecnológico que vai além da exibição de algo: ela também comunica. Sobre a presença da fotografia em nosso cotidiano e sua potencialidade, Sabino *et al* (2010, p. 152) reconhece que a fotografia integrou-se de maneira definitiva em várias áreas das atividades humanas e que ela pode auxiliar nos processos criativos e na busca de novos patamares do conhecimento, em suas variadas formas e níveis. O autor acredita que ao fornecer possibilidades plásticas e/ou gráficas, a fotografia suscita dúvidas, gerando questionamentos e sugerindo soluções para que se alcancem determinados resultados, e faz isso não só para artistas, mas também para cientistas, e para o homem comum, em sua observação interessada ou desinteressada sobre o mundo que o cerca.

Basta uma passeada rápida nas redes sociais para constatarmos não só a soberania das imagens fotográficas, mas ainda a sua força informativa, narrativa, que estão sendo diariamente utilizadas nesses espaços virtuais com o propósito comunicativo.

O espaço para a leitura do texto literário não é concedido por uma disciplina específica, no Ensino Fundamental, cabendo ao professor de Língua Portuguesa o trabalho com esse texto e o incentivo de sua leitura. Durante meu trabalho com o público dos Anos Finais dessa modalidade de Ensino, busco promover o conhecimento das especificidades do texto literário, bem como possibilitar a leitura do mesmo com fruição e, para isso, sou atenta ao que os alunos expõem como gosto pessoal, principalmente no que se refere à apreciação artística. E foi na observação e constatação de que os alunos têm grande contato com a produção fotográfica através do aparelho celular que resolvi oferecer-lhes uma leitura de contos literários atrelada à fotografia digital. Partindo-se do pressuposto de que a imagem fotográfica “diz”, acreditamos que ela pode ser uma forte aliada na leitura dos textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva de que o leitor possa explorá-la como recurso para recontar, narrar, traduzindo os elementos visuais advindos da leitura do texto verbal para a produção fotográfica.

O mundo, cada vez mais dinâmico em virtude das tecnologias e mídias de massa, possibilita a produção e adaptação frequentes de objetos artísticos literários em novos produtos que possam ser úteis e acessíveis à sociedade, que se mostra adepta a adaptações e traduções, como provam grandes best sellers.

Observamos que, apesar da maior divulgação e cobrança dos materiais que orientam e regulamentam o Ensino no Brasil no que diz respeito à leitura do texto literário na escola e a multimodalidade dos textos e das leituras, ainda priorizamos e, por vezes, reduzimos o trabalho com textos literários aos recortes trazidos nos livros didáticos, ou ao texto verbal, sem fazer nenhuma associação ou provocação desse com a imagem, não desafiando, por consequência, o estudante a produzir outras leituras e perceber que, mesmo quando a leitura se centraliza na palavra, a imagem ocorre e, sendo ela tão presente em nossa cultura, faz parte das tradições de um povo. Assim como a TV, a teledramaturgia, a internet são suportes para a leitura e visão de mundo do aluno, a fotografia pode ser usada em sala de aula como recurso para ele apresentar seu olhar sobre o mundo, sobre uma obra, o que, acreditamos, fará dele um indivíduo mais crítico, lido e diminuirá o distanciamento entre o jovem e a leitura do texto literário. Nesse sentido, a escola pode, e deve, direcionar o olhar do aluno, projetando a visão dele para novas direções com esse tipo de texto.

Além do objetivo artístico, estético e da promoção de pessoas mais conscientes de que a literatura não se resume à palavra escrita e pode ser produzida de outras formas, com outras artes, esta pesquisa é instrumento para aprimoramento das habilidades de leitura literária e desenvolvimento de uma sensibilidade criativa, o que é coerente com uma Educação e Ensino que se voltam cada vez mais para o protagonismo do indivíduo no aprender, ser e produzir. Acreditamos que a fotografia é o produto autoral e único de seu criador, pois por mais que se esteja fotografando a mesma cena, o mesmo episódio ou coisa, a captura é feita a partir de um olhar pessoal, conforme observa Alves (2008) ao levantar que a imagem fotográfica é uma obra pensada e elaborada pelo fotógrafo/artista que a produz, tendo como ponto de partida a sua vivência e conjunto de experiências pessoais, abrangendo não só a operação técnica do aparelho usado para fotografar, mas também sua visão social e cultural de mundo. Sendo esse conjunto de experiências e vivências determinantes na fotografia que vier a produzir.

A pesquisa aqui apresentada surge das várias discussões e inquietações presentes não só nas salas de aula de Língua portuguesa, mas ainda dos debates, reuniões que se propõem a debater o Ensino, a Leitura, sobre o que fazer, com o que e de que forma trabalhar, para que os alunos tenham apreço pela leitura, sobretudo do texto literário, compreendam que são agentes participantes da própria aprendizagem e se sintam motivados a consumir literatura, a produzir e (re) produzi-la, atuando como verdadeiro protagonista diante do processo de aprendizagem.

A princípio, essa pesquisa seria realizada de maneira a aplicar a proposta em sala de aula, trazendo consigo, então, os resultados obtidos através das atividades propostas e sendo

caracterizada, metodologicamente, como uma pesquisa-ação, conforme requeria o programa ao qual ela está vinculada – O Profletras (Mestrado Profissional em Letras) - , que orienta a criação de um produto final que esteja ligado ao trabalho de dissertação do mestrando e que seja uma proposta exequível.

Porém, com o surgimento da Pandemia do novo Coronavírus, em 2020, houve um respaldo por parte do Programa, regulamentado pela Resolução nº 003/2020 do Conselho Gestor, que permitia e orientava que a sexta turma do Profletras realizasse uma pesquisa propositiva, apresentando como produto a criação de um material didático, que poderia ser desenvolvido a partir de leituras e de possíveis intervenções remotas. Assim, a nossa pesquisa se adequa a essa concessão, se caracterizando ao modelo de pesquisa básica estratégica, apresentando como produto um caderno de atividades propositivas.

Em muitos casos, as escolas públicas, principalmente as municipais, não contam sequer com uma biblioteca. Logo, o espaço destinado à leitura e à literatura é restrito à sala de aula. E, por não ver ambientes convidativos à procura e conhecimento por esse gênero de texto, os estudantes ficam à mercê de como o professor de Língua Portuguesa irá trabalhar, de modo a desenvolver sua leitura, análise e até mesmo criação.

Diante desse cenário, podemos nos questionar de que modo a proposta que fazemos aqui pode atuar como aliada à prática docente na oferta do texto literário ao aluno, como meio de ampliar as habilidades de leitura, as habilidades criativas, as habilidades de compreensão de texto e de mundo e no uso do aparelho celular como ferramenta para auxiliar o desenvolvimento dessas habilidades, por meio da tradução do conto escrito.

Diante do exposto, do que vivencio na minha rotina docente, no que diz respeito ao texto literário e à leitura dele, essa pesquisa se justifica ao apresentar como aliados da aprendizagem, da leitura literária, a fotografia e o aparelho celular, elementos que já fazem parte do cotidiano do aluno e das ferramentas e modo que usa para se comunicar, e comunicar que sabe, que lê e que pode interpretar e criar. E, fazendo isso, justifica-se também por atender ao que orienta e normatiza a BNCC, quando afirma que a literatura deve ser trabalhada como maneira de promover uma leitura de fruição das manifestações artísticas e culturais e que os recursos digitais sejam usados como método para que os alunos tenham as possibilidades tecnológica de que já fazem uso no dia a dia como aliadas ao aprendizado e compartilhamento de impressões, análises, críticas, leituras e re-leituras.

O objetivo principal dessa pesquisa é propor a tradução da narrativa literária em fotográfica como ferramenta para a promoção da leitura e do fazer artístico nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Anos Finais, tendo como aliados o gênero conto e o aparelho celular. Como objetivos específicos temos: Discutir as possibilidades de desenvolvimento do senso crítico, da concepção estética, promovidas pela literatura; oferecer aos docentes mais uma maneira de ampliar o repertório literário dos alunos e protagonismo desses diante da análise e leitura dos textos; construir um caderno de atividades literárias com as quais seja possível aplicar a tradução de contos literários em narrativa fotográfica.

Para que esses objetivos sejam alcançados e os assuntos citados discutidos, organizamos a pesquisa em três capítulos e mais o caderno como proposta para o professor trabalhar conto e tradução fotográfica em sala de aula. O nosso primeiro capítulo trata da imagem como leitura inicial de mundo, objeto, e que é através dela que iniciamos a leitura da palavra, como bem descreveu Paulo Freire (1989) “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Essa leitura da escrita é construção cultural, assim como a própria escrita, logicamente. Já a leitura de mundo, que nos é apresentado por imagens, pelo visual, é inerente a nossa condição humana, nós vemos, sentimos, percebemos, deduzimos, lemos. Tanto essa leitura “natural”, instintiva, quanto a leitura da palavra, podem ser aprimoradas, estimuladas e ensinadas na escola.

O segundo traz uma abordagem acerca do que acreditamos: que ao lermos a palavra, constroem-se imagens em nossa mente, a leitura da palavra cria representações mentais em nossa memória, por isso a “irreversibilidade” colocada no título.

Também nesse capítulo, a função social da leitura é discutida, como ferramenta para o desenvolvimento de cidadãos, de sujeitos atuantes no mundo. E é ainda nessa parte da pesquisa que tratamos, especificamente, da leitura do texto literário e do papel da escola na apresentação da leitura escrita, da leitura literária e do estímulo à mesma.

Em seguida, no capítulo três, fazemos uma abordagem do gênero conto e da sua aproximação com a fotografia, em como a arte fotográfica pode traduzir contos escritos, mantendo as características próprias desse gênero e também o tema nele observado. É aqui onde também mostramos a fotografia como promoção da criatividade nos estudantes, criatividade essa que ressalta o perfil protagonista que tanto tem se buscado estimular, desenvolver nos alunos e onde apresentamos detalhadamente a fotografia como ferramenta para a (re) construção de narrativas.

Finalizamos, com a proposta de atividades no formato de caderno, que é o objeto pedagógico da nossa pesquisa, no qual são trabalhados cinco contos, com temática acessível ao público de 8º ano e presente em discussões sociais, como bullying e empatia. As atividades são feitas na perspectiva da interpretação e análise textual, tendo como objetivo instigar a leitura literária e o processo criativo dos estudantes através da tradução fotográfica.

CAPÍTULO I

NO PRINCÍPIO, ESTAVA A IMAGEM

1.1. A imagem é o primeiro convite para a leitura da palavra

A imagem sempre esteve presente nas relações humanas, desde as ilustrações simbólicas que nossos antepassados inscreviam nas cavernas, até às fotografias com todos os recursos de edição disponibilizados hoje por diversas plataformas digitais. E ela não ocorre de maneira aleatória, vazia, mas carrega um poder comunicacional e narrativo, que atestam não só a qualidade artística que lhe é inerente, mas também a qualidade linguística que possui. A imagem é onipresente na história e, sobretudo, na interpretação desta. Paulo Freire (2011, p. 15) já ressaltava que a leitura de mundo precede a leitura da Palavra, e, essa leitura de mundo ocorre por meio da imagem, da representação imagética que fazemos ao sermos expostos às situações, fatos, narrativas.

Considerando a onipresença da imagem ao longo da história, vemos que ela foi diferenciada apenas pelos meios tecnológicos adquiridos para a sua produção, mas sempre se fez presente, o homem sempre fez uso dela, outrora, de maneira utilitária, para facilitar as atividades cotidianas; hoje, como informação, entretenimento e arte.

Na atualidade, com a massificação dos smartphones e com o seu acesso cada vez mais facilitado, a produção de imagens e divulgação fotográfica respondem à necessidade por comunicação e até exibição, estimulada cada vez mais em nossa sociedade. O ato de fotografar é tão comum entre os mais jovens, já crescidos num tempo em que os smartphones são objetos de consumo da maioria da população, que essa atividade é quase automática às suas práticas sociais. Com o aparelho à mão, estão o tempo todo prontos para produzir imagem fotográfica, e, por conseguinte, narrativas, uma vez que a imagem pode ser traduzida, ao apresentar sequenciação, registro de cenas. Jaguaribe (2009, pág. 173) afirma que “O uso da imagem no estilo espontâneo e despojado ‘ênfatisa a equivalência entre viver e fotografar, sublinha o registro da vida sendo vivida e da vida como imagem’”. Essa presença constante das imagens, apontada pelo autor, ressalta que hoje vivemos uma cultura altamente visual.

Essa ânsia por produzir imagens fotográficas evidencia nas novas gerações, sempre munidas de um aparelho celular, o comportamento de verdadeiros “caçadores de imagens” como rotulou Flusser (2002). É como se o estar munido de um aparelho capaz de captar imagens

a qualquer instante tornasse os jovens em potenciais narradores, uma vez que essas imagens, mais do que meros registros, podem apresentar uma versão, uma forma de contar.

E essa realidade visual não pode ser ignorada pelas escolas e nem o poder linguístico da imagem colocado em plano secundário por ela, mas é preciso que o espaço escolar valorize a produção e consumo de imagem como forma de comunicação e expressão, fazendo jus à riqueza significativa e funcional desse bem artístico e cultural para os diversos campos sociais, desde a publicidade, entretenimento, até à comunicação de regras e normas para o bom funcionamento social, como a que estão presentes nas placas sinalizadoras do trânsito, por exemplo.

O processo de criação de imagens, antes mesmo de se concretizar nos desenhos, nas fotografias e nas palavras, tem início ainda na nossa mente, através dos inúmeros signos que criamos para representar todas as coisas, o mundo em si, pois é através delas que o mundo é percebido, registrado e que as histórias podem ser contadas. Trata-se de ser a imagem uma incontestável alusão a algo preexistente, na realidade ou na mente do indivíduo, trata-se de ela estar invariavelmente associada a um referente. Essa interdependência da fotografia para com seu referente foi descrita por Barthes (2015, p. 12) como *analogon* da realidade: “É bem verdade que a imagem não é o real, mas é, pelo menos, o seu analogon perfeito, e é precisamente esta perfeição analógica que, para o senso comum, define a fotografia.”

Nesse sentido, coloca-se a imagem como representação de um outro. Atendo-se à nossa proposta, – que é de tradução do verbal para a fotografia sequenciada – teríamos narrativas fotográficas a partir de narrativas verbais. Esse trabalho de representação foi definido por Peirce (2005, p. 61) como “estar para, quer dizer, algo está numa relação tal com outro que, para certos propósitos, ele é tratado por uma mente como se fosse aquele outro”. Mas é representação, uma vez que, segundo Plaza (2003, p.6) “as coisas somente podem voltar como diferentes.”

Logo, as narrativas fotográficas criadas “a partir de” serão novos signos “para”, uma vez que, para o mesmo autor, signo é qualquer coisa de qualquer espécie que possa representar um outro – que seria o seu objeto – podendo representar um efeito interpretativo. Essa condição do signo como elemento de uma outra coisa também foi levantada por Santaella (1996, p. 88), ao dizer que “Nenhum signo fala por si mesmo, mas exclusivamente por outro signo.”

Desse modo, tivemos nas imagens as nossas primeiras formas de representação e leitura, atuando sobre o mundo e nos relacionando com o outro.

1.2. Irreversibilidade: a narrativa verbal se transforma em imagens

É automático e inevitável que nós construamos imagens mentais a partir de textos verbais que lemos, de histórias e fatos cotidianos que ouvimos, de modo que podemos acreditar no movimento contínuo de que a palavra gera imagem e a imagem também gera palavra, ambas significam, ambas podem narrar. Para termos um exemplo prático de que palavras e pensamentos construindo imagens são indissociáveis, basta que nos lembremos das nossas leituras na infância e na nossa imaginação criando todos os elementos narrados no texto. Os monstros, as meninas em perigo, as fadas salvadoras, criar uma representação mental para os personagens que nos chamavam a atenção era algo natural, podemos ver que esse exercício criativo alia-se ao processo criativo do próprio escritor, do próprio contador da história, conforme fica evidente na fala de Manguel (2001, p. 24): “As palavras escritas fluem constantemente para além dos limites da página [...] As imagens, porém, se apresentam à nossa consciência instantaneamente, encerradas pela sua moldura”.

Tal comportamento “automatizado” diz respeito ao que Jaques Meuris (2007 p.105) anuncia como autonomia da imagem em relação à palavra, destacando que “algumas vezes a imagem existiria sem o texto, mas nunca o texto existiria sem a imagem.”

Assim, entendemos que o autor reforça a ideia da qual compartilhamos: a de que todo texto verbal é capaz de ser representado por imagens, e que essas se colocam instantaneamente no imaginário de quem se depara com as palavras, sejam elas escritas ou faladas, numa espécie de confirmação, ou ligação, como concluímos das palavras de Santaella (1996, p. 15):

Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.

Desse modo, a imagem fotográfica, na nossa perspectiva de estudo e proposta de trabalho, balizará a compreensão e sentidos que o leitor construirá dos textos literários a ele apresentados, dando-lhes outra dimensão, que não vai fugir da sua essência e possibilidades, mas lhes acrescentará mais uma forma de ser, de se mostrar.

As fotografias são marca da cultura, do estilo de vida, de quem produz, como destacou Dubois (1994), elas “são uma maneira de ver e de pensar o mundo”. O autor ainda destaca que são produzidas tanto para registros familiares, de emoções, mas que também são a marca dos avanços tecnológicos e sociais. O processo criativo da fotoimagem, bem como da sua recepção, ocorre por meio da bagagem cultural, da noção estética e dos elementos técnicos de que

dispõem que seus atores no ato de fotografar. Segundo Mauad (2008, p. 3) “Há que se considerar a fotografia como uma determinada escolha realizada num conjunto de visão de mundo daquele que aperta o botão e faz ‘clic’”. Produzir fotografias é realizar escolhas, então. Porque o fotógrafo opta por que aspecto destacar, que recorte fazer, e faz isso levando em conta seu conjunto de vivências, sua cultura. Fotografar é um ato intencional, como podemos concluir da fala de Flusser (2002, p.31): “O fotógrafo ‘escolhe’, dentre as categorias disponíveis, as que lhe parecem mais convenientes. Neste sentido, o aparelho funciona em função da intenção do fotógrafo”. Pensando da mesma forma que tais autores, Cunha (2008, p. 107) ratifica que “há uma intencionalidade por parte dos produtores de imagens em produzir determinadas narrativas sobre o mundo”.

Junto com essa característica de “marcar” momentos, avanços, histórias, sabemos que as fotografias também têm o potencial para despertar no observador emoções novas ou fazer experimentar as mesmas emoções ali expressas, pois elas são produto artístico: “As fotografias nos impressionam, nos comovem, nos incomodam, enfim, imprimem em nosso espírito sentimentos diferentes. Cotidianamente, consumimos imagens fotográficas de jornais e revistas que, com o seu poder de comunicação, tornam-se emblemas de acontecimentos [...] (MAUAD, 2008, p. 33).”

Para o fotógrafo brasileiro Bob Wolfeson (2011), a fotografia é arte:

Quando é tocante, quando diz alguma coisa, quando se relaciona com o seu espectador, quando o sujeito que a vê sente-se impelido por ela, estabelece alguma relação. É arte quando quem a vê se emociona, se transforma (WOLFESON, 2011, p. 288).

Essa definição tem pontos de encontro com o que afirmou Tolstoi, (*apud* BACKES, 2019, p. 9), em uma de suas conceituações de arte: “Portanto arte é a atividade humana que consiste em um homem conscientemente transmitir a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que ele vivenciou, e esses outros serem contagiados por esses sentimentos, experimentando-os também.”

Podemos concordar, então, que arte é “afetar” o outro, fazer com que esse outro sinta o que o artista possivelmente sentiu ao se manifestar artisticamente e, através dela, aprendizagens são reveladas, daí o motivo de muitos autores associarem aprendizagem à atividade de criação e, como toda arte é criação, logo, é também aprendido em ação, aprendizagem materializada. Representando um desses autores, destacamos Mosé (2013, p. 83), quando defende que “O

aprender deve estar vinculado ao criar. Aprender criando é a regra. Porque do contrário não é aprendido, é treinamento; não há troca, há imposição”.

A fotografia, enquanto narrativa, possibilita essa intenção e propósito, ao validar o que representa, conforme reforçou Barthes (2009, p, 127): “a essência da fotografia consiste em ratificar o que ela representa”. Na proposta aqui apresentada, fotografar o conto literário, criando uma nova narrativa é se apoderar de seus significados construídos a partir da leitura e ratificar essa significação, concordando com o dizer de Sontag (2004, p. 36) “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada”.

Essa apropriação se dá de maneira particular e única, mesmo que vários outros autores produzam fotografias do mesmo objeto, porque a intenção é pessoal e as experiências vividas, os sentimentos advindos dessas experiências são únicos e inerentes a um indivíduo, a um modelo de vida, a um modo de ver as coisas, a fotografia continuará sendo produto cultural de seu criador, como aponta Flusser (2011, p. 80): “A imagem fotográfica constitui, assim, um depoimento individual indicativo de um tempo e da natureza controversa do indivíduo”.

Barthes (2015) também defende a grandeza da imagem, no que diz respeito a sua carga semântica, “a imagem – Ele diz- é certamente mais imperativa do que a escrita, impondo a significação de uma só vez, sem analisá-la e dispersá-la”. (BARTHES, 2015, p.201).

E, sobre a imagem como instrumento narrativo, Cavalcante (2002) salienta que “toda imagem se sustenta num fio de narrativa para concretizar-se”, defendendo a sua capacidade para o contar. Camargo (1995), promove uma releitura das funções da linguagem, de Jakobson, fazendo um ajuste para as ilustrações (símbolos icônicos), que terão oito funções, dentre elas, a função narrativa, já que elas, segundo o autor, apresentam uma ação, uma cena, contam histórias. Esse caráter “narrativo” da fotografia, também foi destacado por Kossoy, que, pontuou Kossoy (1989, 29): “Toda fotografia tem atrás de si uma história” O autor ainda ressalta que essa história é marcada por pelo menos três momentos, a começar pela intenção do fotógrafo ao produzi-la, seguindo pelo momento em que aconteceu o ato de registrá-la e os momentos que se seguem após a fotografia ser produzida, os percursos dela até o espectador, e diante dele.

Desse modo, o registro fotográfico em si, acaba por ser uma marca cultural de quem produz, pois a escolha deste ou daquele ângulo, recorte, está diretamente ligada ao olhar e modo de ver as coisas de quem captura a imagem. Então, o ato de fotografar pode até parecer espontâneo, e em alguns casos estudado, analisado, mas compreendemos que, por ter ligação

com o modo de vida e cultura de seu agente, ele não é sem pretensão, já que carrega as informações culturais desse agente.

Capítulo II

Leitura, literatura e formação cidadã

2.1. A leitura como construção do sujeito no mundo

Com o passar dos anos e com muitas pesquisas, o conceito de leitura mudou, já não bastando mais hoje que classifiquemos como alfabetizados e leitores apenas quem decodifica o signo escrito. Essa forma reducionista, que visa limitar o leitor aquele que decifra as letras e entende as palavras já se encontra, há muito, obsoleta. De modo que hoje é preciso que reflitamos sobre o que o estudante sabe ler e como ele constrói e processa essa leitura, pois essa atividade não é manifestada de uma única maneira, nem apresenta apenas um objetivo, competência. É insuficiente falar sobre leitura, quando toda a dimensão do que se opera em nosso comportamento perante o texto aponta para a existência de leituras. Assim como não existe um único modelo de texto, nem somente o texto verbal, não existe uma só leitura. Na atualidade, por exemplo, a linguagem visual está presente em todos os cenários e contextos, exigindo da escola, um olhar voltado também para a exploração do texto visual, que não é acessório, e sim carregado de sentidos, cabendo a escola educar para a sua alfabetização, como destacam Souza *et al* (2011, p.77): “A linguagem visual é muito rica e propõe relações de sentido de grande potencialidade, mas o olhar também precisa ser educado”.

Por muito tempo, a escola concluiu que alfabetização era isto: ser capaz de decodificação das palavras. Felizmente, as instituições escolares e os documentos que norteiam o ensino romperam com esse modelo arcaico de “avaliar” a leitura, reconhecendo que esse nível é apenas o mais elementar, dotado de características mecânicas.

Ao lado desse tipo, Silva (2009) ainda ressalta mais dois modelos: a leitura de mundo, já reconhecida por Paulo Freire, que trata das habilidades que temos de enxergar a vida seguindo nossos princípios, vivências e crenças pessoais, não estando ligada diretamente à vida acadêmica; e a leitura crítica, que une as competências obtidas para a leitura mecânica e a leitura de mundo. Sobre essa última, Silva (2009) diz:

A leitura crítica tem uma postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento, com outras já feitas, questionando, tirando conclusões. Esse é um patamar de leitura que não se atinge de imediato, que requer um percurso por parte do leitor. Para ser capaz de fazer tal leitura, é preciso estar com

todo o conhecimento – a bagagem cultural – a postos, estar com a mente alerta e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões. (SILVA, 2009, p. 24).

A mesma autora destaca que, para se atingir esse nível leitor, não é preciso dom, mas aprendizado, técnica, caminhos. A literatura, a título de exemplo por hora utilizado, é um dos caminhos, uma vez que acreditamos em seu poder de “movimentação e libertação” do sujeito, podendo transpor a leitura elementar e confrontar o que Paulo Freire chamou de “Educação Bancária”, sustentada em modelo de aprendizagem, e até de ensino, passivo, apenas repetindo o que outro havia escrito/dito, sem questionar, sem se colocar, ignorando o caráter propriamente humano, que é o de ser único, individual e dotado de inquietações e de ação. Através da literatura, podemos nos instrumentalizar para exercermos a nossa cidadania e vivermos em sociedade. Ser alfabetizado para esse tipo de leitura é, parafraseando Mosé (2013, p. 66), ter passado de uma educação centrada na administração de conteúdos – portanto, no ensino – para uma educação sustentada no desenvolvimento de competências e habilidades – portanto centrada na aprendizagem.

Ler é construir um caminho de autonomia, saindo do campo da dependência crítica e argumentativa do outro e assumindo o protagonismo na tomada de decisões e pensamento crítico, fundamentais para o ser sujeito atuante no espaço social em que vive. A leitura promove esse crescimento crítico e cidadão do sujeito, porque requer interação, dinamismo, ler, em sentido completo, que é quando se acionam o sentido, as emoções e o intelecto, segundo Yunes e Pondé (1988, p. 58), é se deparar com o outro e confrontar esse outro em suas falas, comportamentos, ações, com base nas próprias crenças, percepções sociais e leitura de mundo.

Frisamos, nesta pesquisa, a leitura do texto literário como instrumento para alcançar todos os níveis de leituras, pois, assim como Amorim (2008), acreditamos nela para a condução do leitor para muito além da mera palavra escrita ou informação.

Defendemos que através dela temos contato com diferentes situações, sendo tirados, muitas vezes de nossa zona de conforto, ampliando a nossa capacidade crítica e de pensar ao vivenciar as experiências, comportamentos e decisões do outro, fazendo paralelismos com a nossa própria forma de ser, com o que experimentamos, conforme destacou Cosson (2006):

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006 p.22).

A literatura tem o poder de emancipar o indivíduo, por isso acreditamos nela como ferramenta para letrar, que é mais que alfabetizar. Os letrados enxergam o mundo, leem o

mundo; os que são só alfabetizados enxergam códigos gráficos, leem palavras. Não queremos, com isso, dizer que a literatura vai transformar o leitor, nem que ela vai “emancipá-lo” de ser quem é. Pensamos que ela é um caminho de possibilidades e não um determinante e defendemos a presença dela na escola, como um direito do aluno a essa manifestação artística, como veremos mais adiante em Cândido (1995).

Essa presença da literatura na escola não pode mais estar condicionada à realização posterior de atividades mecanizadas, que engessam o texto, tirando-lhe a essência, como por muito tempo ocorreu nas salas de aula, onde a literatura era levada como suporte para fazerem-se atividades seguintes que tinham como única finalidade trabalhar gramática ou o texto de maneira superficial. Magda Soares (2001) fala da escolarização do texto literário como uma ação necessária (porque é preciso levar esse texto para a escola) e inevitável (porque, ao adentrar a sala de aula, ele é escolarizado, submetido às normas de ensino e de trabalho do professor, da escola, do currículo), mas que é necessário ter cuidado com a essência do texto:

Se não se pode evitar que a literatura, ao adentrar a escola, se escolarize, isto é, se torne uma leitura escolar, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, respeitando sua essência sem distorcê-la, destruí-la, desfigurá-la inadequadamente, por meio de fragmentações sem textualidade, sem coerência e totalmente vagas (SOARES, 2001, p. 32).

Sobre escolarizar a literatura de modo a permitir que ela funcione como “um caminho de possibilidades” para o leitor, Cosson (2006) diz:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. (COSSON, 2006, p. 17).

Compreender esse papel social da literatura e promover nas escolas uma leitura que propicie ao aluno apropriar-se das habilidades para entender esse papel e até se beneficiar dele entra no conceito de letramento, definido por Soares (2004): “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Vemos então que o conceito de letramento vai muito além de somente escolarizar. Usando um termo bastante usual nos dias de hoje, poderíamos dizer que letrar é empoderar, é produzir meios de apropriação do poder social que a leitura (e a literatura) permite. Logo, compreendemos que essa atividade não se condiciona a ensinamentos mecanizados, nem ao exercício de leitura feito de modo superficial. Sobre as prováveis dificuldades em promover a leitura do

texto literário de modo a desenvolver o letramento, também foi pontuado pela mesma autora: “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2005, p. 65).

Nessa atividade de promover tais habilidades, tem-se no professor a figura mais importante, já que ele ocupa na escola o lugar de mediador de leitura, atuando como elo entre leitor e obra, tendo como um dos papéis fundamentais, segundo Fernandes (2011), apresentar e oferecer obras literárias ao estudante. Com o professor mediador, está o papel de guiar a leitura para o letramento e, conseqüentemente, para a formação de um sujeito leitor competente, capaz de fazer interpretações, críticas, comentários, confrontos, munindo o estudante de habilidades leitoras importantes para o exercício social. Por não pedir uma leitura estática, de passear o olhar pela superfície do texto, o ensino da literatura, do texto literário requer do professor alguns esforços e estratégias, a fim de que esses textos ao serem apresentados para o aluno tenham alcançados os seus objetivos, os quais foram (também) levantados por Colomer (2007):

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana. Em segundo lugar o confronto com entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. (COLOMER, 2007, p. 31).

Assim, é preciso que o professor exerça o papel que tem frente ao trabalho com textos literários, para que se consolidem os três tipos de aprendizagens literárias ressaltadas por Cosson (2014):

A aprendizagem da literatura, que ocorre através da experiência estética do mundo, por meio da palavra, estimulando os sentidos, os sentimentos e a intimidade, já que há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto; a aprendizagem sobre a literatura, que abrange os conhecimentos de história, teoria e crítica e a aprendizagem por meio da literatura, estando ligada aos saberes e às habilidades possibilitadas ao leitor diante da leitura do texto, tais como prática da leitura expansão do universo cultural do leitor por meio dos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, entre outros (COSSON, 2014,P.31).

Acreditamos que os textos literários são capazes de fazer o leitor recriar as informações sobre a humanidade, sobre o passado, sobre as sociedades e culturas diversas, o ligando a elementos passados que podem explicar a conjuntura social presente. Por meio da leitura literária, será possível ao estudante compreender a realidade de que faz parte e seu papel enquanto sujeito inserido numa sociedade. E, para que a escola contribua na formação de

leitores literários, é necessário que o professor trabalhe a literatura na perspectiva do letramento, apresentando textos e estratégias metodológicas instigantes para os alunos e que sejam adequadas à realidade sociocultural deles, mas também que lhes desafiem a irem além dessa realidade individual.

2.2. A leitura do texto literário

Por muito tempo, a arte foi considerada um produto para as classes mais abastadas usufruírem, por disporem de tempo e status social para consumirem tal bem. Teatro, Museus, Obras Literárias eram-lhes acessíveis e, muitas vezes, retratavam seus costumes e visão de mundo. Quando a arte, sobretudo a literária, era levada às escolas e alcançavam o público menos abastado, o teor que adquiria era sempre pedagógico, didatizante, na tentativa de manter o povo obediente às regras sociais, das quais se favoreciam os mais ricos. Tratar a literatura com essa finalidade é prejudicial ao desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes e da sua sensibilidade artística, conforme apontam Souza *et al* (2011, p. 8):

O fato torna-se problemático quando a leitura da obra literária se faz apenas sob o viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística. O uso do texto literário adquire, então, um caráter exemplar e tem sua especificidade anulada enquanto arte.

É bastante mencionado que a maioria dos estudantes brasileiros só têm contato com as obras literárias e com o estudo das artes na escola, e é prejudicial, por isso, tratá-las como instrumentos pedagogizantes somente, não permitindo ao aluno compreender sua função e fazer uso dela. Sendo assim, a proposta desta pesquisa de aliar fotografia à arte, sobretudo literária, é um meio da mesma exercer um dos seus compromissos sociais, que não se limita na apresentação de produtos artísticos, mas na provocação da vontade de criar. Através de um clique de seus próprios aparelhos celulares, os estudantes podem produzir arte.

Para defender um ensino de literatura que forme leitores e apresentar a narrativa fotográfica como aliado nessa formação, faz-se pertinente reforçar as peculiaridades do texto literário, bem como a definição de literatura e leitura.

Existem várias definições para o ato de ler que dividem entre si semelhanças, complementos e concordâncias. Sempre que nos referirmos à prática de leitura desejável e alinhada às necessidades e peculiaridades do texto literário, estaremos em consonância com

Silva (2005, p. 45), para quem “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

E com Compagnon (2009), que apresenta uma das mais belas e fortes “serventias” do ato de ler literatura:

A vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é mais fácil para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura (COMPAGNON, 2009, p.29).

A Literatura tem a capacidade de apresentar mundos, reais e possíveis, pode mostrar o “eu” e o “outro”, através dela, pode-se ver o que os olhos não alcançariam sozinhos, como defendeu Calvino (*Apud* COMPAGNON 2009, p.8): “Há coisas que só a literatura pode nos dar.” E visão de (e para o) mundo é uma delas. E também “tem o poder de nos fazer escapar das forças de alienação ou de opressão”, destacou Sartre (*Apud* COMPAGNON, 2009, p. 34) ou ainda “ela pode, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro”, reforçou Todorov (2010, p.76), que vai além:

Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial (TODOROV, 2010, p. 78).

Dentre as múltiplas definições do que é a literatura, optamos por seguir a maneira como Antonio Candido a enxergou: um instrumento de humanização, uma vez que promove

O exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 180).

Com o que encontramos semelhança ainda em Compagnon (2009), que também destaca esse aspecto humanizador do texto literário, quando ressalta que:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. (...) A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má fé (COMPAGNON, 2009, p. 50).

O mesmo autor ainda ressalta que o texto literário

Nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (...) O texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio, eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus (COMPAGNON, 2009, p. 47 - 48).

Diante de tamanha grandeza, é importante ressaltar que a leitura do texto literário requer alguns domínios que nem sempre são estimulados pelo professor, uma vez que esse tem no livro o seu manual e diretriz de ensino, e o livro, por sua vez, tem suas incompletudes e equívocos que dependem de um professor habilitado e capacitado a percebê-los, não permitindo que o aluno tenha um contato insuficiente ou limitado com o texto e o estimulando a fazer inferências, a preencher as entrelinhas e reconstruir as pistas textuais até alcançar um nível maior de maturidade crítica com relação ao texto lido. Alguns autores, a exemplo de Kock (2002), consideram a alfabetização plena, a partir da capacidade de o leitor ler e compreender um texto literário, conforme percebe-se na fala da autora:

Aqueles considerados alfabetizados em nível primário ou analfabetos funcionais, que, no Brasil, são considerados pelas estatísticas como alfabetizados, não conseguem ler textos literários e produzir sentido para eles, pois seu universo sociocognitivo está muito aquém daqueles que são capazes de lê-los, dando-lhes um sentido (KOCH, 2002).

Propor que o aluno traduza para a fotografia o texto escrito é acentuar o caráter protagonista do leitor no processo de leitura, que certamente terá mais chance de ser libertadora e crítica. Na significação do texto literário, a participação efetiva do leitor se faz de maneira dinâmica. Se a leitura apoiada em decodificação é imprópria, para o texto literário ela pode ser trágica, pois impossibilitará a troca de experiências e a leitura para além das linhas escritas. Essa concepção de leitura, não mais firmada em atividades que exploram apenas a decodificação, já era defendida nos PCN's (1997):

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando aos procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem sua suposição tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso aprender a ler, lendo." (PCN, 1997 p.53).

Essa autonomia para a existência de uma leitura não unilateral encontra amparo também numa das teorias mais discutidas sobre a relação leitor-obra, intitulada Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, que defenderá a presença de um leitor ativo que leva para o texto lido suas experiências, vivências pessoais e interpretação de mundo.

As expectativas concretas que correspondem ao horizonte de seus interesses, desejos, necessidades e experiências, tais quais são determinadas pela sociedade e classe à qual pertence como também pela sua história individual. (JAUSS, 1978, p. 259).

É imprescindível, então, a busca por meios que ofereçam ao aluno experiências com o texto literário a título de parceria entre autor e leitor, sendo essa parceria a responsável por possibilitar a atribuição de significado ao texto, tornando-se algo de que não se pode abrir mão, ainda que haja pistas sobre o que pode ser interpretado, cabe ao leitor atribuir significados ao que lê.

Felizmente, com o processo de globalização e democratização do Ensino, as escolas passaram a buscar meios de inserção das camadas populares nas artes, de maneira a valorizar a fruição, tirando um pouco a carga pedagógica, dando-lhes tal acesso por meio do ensino. No entanto, os passos são, ainda, lentos e a população mais pobre não desfruta dos mesmos privilégios artísticos dos socialmente mais ricos. É papel da Educação Escolar elaborar ferramentas e caminhos para que o estudante, principalmente das escolas públicas, tenha contato com as artes, não só as produzidas “para a massa”, mas as mais eruditas também. Acreditamos na apreciação artística como caminho para a construção da plena cidadania e do pensamento crítico de um indivíduo. Segundo Ana Mae (1994), durante o exercício de apreciação artística, desenvolvemos habilidades fundamentais para a criatividade, tais como “flexibilidade, fluência, elaboração, e todos esses processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato de decodificação da obra de arte.” (BARBOSA, 2005, p. 41)

Daí a grande relevância de se promoverem encontros cada vez mais amplos entre os estudantes e as artes e, sem dúvidas, uma das possibilidades de cumprir esse papel, é fazendo uso da arte literária. Sobre isso, Souza *et al* (2011) ainda ressaltam que:

A escola é, hoje, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente, do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente condição para a plena realidade do ser (SOUZA *et al*, 2011, p. 76).

Essa sutileza dos textos literários, tão cheios de peculiaridades e tão carregados de uma realidade possível, caracterizando-se numa espécie de retrato social escrito, tanto na apresentação de estilos de vida quanto nos modelos de estética de determinada época, faz com que muitos se empenhem a falar especificamente de uma leitura voltada para esses textos: a leitura do texto literário, que, inclusive, ocupa espaço de orientação em documentos norteadores

de ensino, como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum): “O texto literário é uma forma de conhecimento, que possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas na leitura”– dizem os PCN's (BRASIL, 1997). Já a BNCC, documento mais recente, que orienta o ensino com base em habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos, traz a arte em sentido mais abrangente e pontuando a escola como espaço para sua manifestação. Mas, em relação aos PCN's, esse novo documento não trouxe um espaço maior para o texto literário nas escolas, sobretudo no Ensino Fundamental. No entanto, ele é assertivo em considerar a importância da escola no processo de letramento desse texto, bem como considera a literatura enquanto prática social, mostrando a importância de não se abrir mão do leitor em seu processo de leitura:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 495).

Se os próprios documentos norteadores trazem um tratamento não privilegiado, não é raro, então, vermos o texto literário sendo abordado de maneira secundária nas aulas de Língua Portuguesa e nos manuais didáticos, sendo muitas vezes usado apenas como pano de fundo para a realização de atividades. Essa percepção já foi apontada por Compagnon (2009, p. 21), que dizia: “O espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade. Há uma geração na escola onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram”.

Como já foi dito, no Ensino Fundamental, não existe uma disciplina específica que trate sobre a Literatura, e esta ocupa no cenário das aulas o espaço que o professor “escolhe dar”. Por motivos diversos, como formação acadêmica e falta de planejamento, muitos docentes se apoiam exclusivamente no livro didático para o exercício de sua prática pedagógica. Pode-se imaginar, então, a partir dessas informações, que a literatura ainda não é tratada nas aulas de Ensino Fundamental com a grandeza a ela conferida por teóricos, como Compagnon (2009, p. 52), para o qual “ela é um exercício de pensamento e sua leitura uma experimentação dos possíveis” e Todorov (2010, p. 23), para quem a literatura “ajuda a viver, amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.” E acrescenta adiante: “O

conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um” (TODOROV, 2010, p.33).

Tal afirmação é possível, uma vez que, apesar dos esforços, ainda vemos o texto literário ser tratado no livro didático somente como suporte para a realização de atividades de perguntas e respostas, nas quais o exercício do pensar não é estimulado, tampouco valorizado.

Ao analisar esses materiais didáticos, percebemos ser comum que as atividades relacionadas à literatura sejam padronizadas, independentemente das peculiaridades de cada texto, tais como momento histórico, gênero, carga semântica e estilo de escrita do seu autor. Existe uma divisão de tarefas que são seguidas por enunciados que parecem ter sempre as mesmas construções.

Quando se trata do Ensino Fundamental, que não tem uma disciplina específica para trabalhar literatura, como já dissemos, essa prática engessada na abordagem do texto literário é ainda mais recorrente.

Autores como Antonio Candido (1995) defendem a ideia de que a literatura é um bem cultural capaz de munir o sujeito leitor de conhecimentos necessários acerca de fatos e culturas muitas vezes não vivenciadas por ele, dessa forma, por trazer conhecimentos sobre a própria cultura e a cultura do outro, a literatura é um bem imprescindível, constitui-se até num “direito”, o autor reitera.

Embora a preocupação com a qualidade dos livros didáticos tenha se intensificado nos últimos anos com medidas elaboradas pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) em parceria com os PCN’s, ainda é possível enxergar nos manuais de Língua Portuguesa um tratamento dado à literatura que subestima o poderio desta na construção do indivíduo e formação do leitor.

E com essas lacunas e ineficiências quanto ao texto literário, podemos ver que o “direito” defendido por Candido nem sempre é concedido ao aluno de maneira plena, pois a literatura apresentada ao público, principalmente do Ensino Fundamental, ainda é utilizada para o estudo de tópicos gramaticais ou alicerçada em atividades que muito pouco o convidam para a inserção no texto, para a construção de seu significado. Muito pelo contrário, o texto se apresenta ali e espera-se do aluno que ele seja capaz de dar para as questões a ele referentes respostas pré-fixadas como “corretas”, desconsiderando-se o aspecto polissêmico do mesmo e o papel do leitor no que diz respeito ao sentido que lhe é atribuído.

Através do texto literário, vemos registrados vários perfis sociais, por meio de personagens que dão voz ao coletivo. A literatura abre espaço para o pobre, o rico; o culto, o marginal; feio e bonito. Nela, são retratadas a dor e a alegria do que é viver.

A literatura nos apresenta o estranho, o deformado, o distendido, o singular, que desafia nossa percepção, desautomatizando-a. A literatura nega, portanto, um sentido único, uma orientação ordenadora, embora, como obra, ela guarde uma unidade (LOYOLA, 2013, p. 120).

E para que o leitor veja esse retratar de todos, ele precisa ir além das palavras escritas, lançando mão de suas vivências e visão de mundo para significar o texto, assim, na leitura, o leitor obrigatoriamente precisa assumir uma postura ativa diante do que lê, sem a qual, as vozes do texto silenciam e a obra não é atualizada.

Essa feição da linguagem literária e seu teor conotativo, metafórico, constitui a sua dificuldade e sua grandeza. Reconhecer o não dito, ou o sugerido via metáfora, é tarefa que mobiliza o leitor, que o põe em estado de alerta e que torna a leitura um processo eminentemente ativo (SILVA, 2009, p. 71).

Por muito tempo, os professores, sobretudo os de Língua Portuguesa, se perguntaram sobre o que fazer para que os estudantes criassem o hábito da leitura. Não raramente, podemos encontrar muitos trabalhos acadêmicos, livros, falando da “construção” desse hábito como um tipo de receita médica para determinada deficiência. Embora a insistência na busca por resposta, é importante levantar questões sobre esse “hábito”, que talvez não seja a palavra que melhor define o que, de fato, as escolas e os professores querem, que são alunos autônomos e competentes leitores, e isso, convenhamos, nada tem a ver com hábito, e sim com leitura de mundo e com o reconhecimento de quem é e do que se quer. Sobre esse “equivoco” em procurar maneiras de “criar hábitos de leitura”, Rubem Alves (*apud* MOSÉ, 2013, p. 97) ressalta:

As pessoas me perguntam o que fazer para criar o hábito da leitura. Nada. Hábito é cortar as unhas, escovar os dentes, tomar banho. São automatismos. E a leitura nunca pode ser um exercício de automatismo. Em relação aos livros, você tem que criar o amor, a leitura tem de ser um exercício de prazer, de gozo (MOSÉ, 2013. P. 97).

Refletindo sobre essa fala, pensamos que mais importante do que as escolas buscarem algo vazio como criação de hábito de leitura, é mais válido que elas busquem meios de ensinar os estudantes a verem, destacando o que Alves, com base em Nietzsche (2002), apontou como ser a primeira tarefa da educação. Esse exercício de ver é fundamental para a vivência em sociedade, às vezes tão necessitada de reconstrução de histórias, e é possível despertá-lo. A literatura é um bom recurso para a escola ensinar o leitor a ver criticamente: “Os estudos

literários favorecem o espírito crítico (...), em uma obra, as ideias, os valores, a visão de mundo são objetos de leitura” (JOUVE, 2012, p. 163).

Segundo Ana Maria Machado, (*apud* SILVA, 2009),

Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático. (SILVA, 2009, p. 22).

Ambos os autores mencionados ressaltam a aproximação da literatura com a formação social do indivíduo, quando destacam o saber ver e a apropriação literária como forma de não vivenciar mais exclusão. Dão-lhe a validade de acesso para o exercício e compromisso de cidadania, característica que também foi apontada por Silva (2009):

Ler literatura é exercitar-se no difícil aprendizado democrático, pois força o leitor a entrar na pele de muitos personagens, sentir emoções diferentes, arrostar inúmeros perigos, conhecer diferentes paisagens, agir e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos. (SILVA 2009, p. 47)

Esse exercício democrático de saber enxergar o outro, enxergar diversidade no outro, compreender suas dores, medos e alegrias é uma porta para outro exercício necessário e urgente: o do respeito, tolerância e empatia frente à diversidade com a qual se depara sempre que se está apto a enxergar além de si mesmo. Numa sociedade que vez ou outra amarga o resultado do não enxergar, tampouco respeitar e tolerar o outro e suas particularidades, esse exercício não é somente ideal.

A arte da palavra favorece o aguçamento da percepção, o ativamento da memória, o cotejo entre realidade e ficção, a análise avaliativa, o julgamento crítico. Em outras palavras, ela contribui para tornar o leitor mentalmente mais ativo diante do texto, e, por extensão, diante da vida. Na leitura da ficção, principalmente, o exercício que o leitor é levado constantemente a fazer de vivenciar emoções alheias, de compartilhar angústias e dilemas com os personagens das narrativas é, de fato, um exercício de cidadania. (SILVA, 2009, p. 72).

Diante de tanta potência positiva para o exercício que é viver, o texto literário é mais que necessário, é realmente um “direito”, e a escola não pode lhe ser negligente. Oferecer oportunidades para que o estudante desperte o saber artístico, é lhe oportunizar ver além da realidade vivida, é abrir-lhe as portas para o sonho. Em tempos difíceis, pelos quais todos um dia passa, a arte pode salvar: da desesperança, da desistência e da resignação. A mesma autora (2009, p. 72) ressalta esse poder de resgate: “A arte não é um bem supérfluo. Nos períodos de

crise, ela parece ser ainda mais necessária, proporcionando sua dose de conforto, de escape, de consolação.”

Em tempos pandêmicos, essa característica da arte pode ser percebida por todos. Passando mais tempo em casa, com as atividades de lazer fechadas por meses, a população brasileira, por exemplo, contou com as novelas, as lives musicais, as séries e os livros para amenizar o tédio e a ansiedade.

2.3. A escola como ponte entre o indivíduo e as leituras

Antes de tratar da importância de as escolas se colocarem como pontes para que os estudantes leiam, é bom retomar um ponto já abordado: que a noção de leitura não mais se restringe à decodificação e decifração, indo além, então, da palavra escrita como único objeto para o desempenho desta atividade. Daí a pluralização do termo “leituras”. Sendo muitas as leituras, também não cabem reducionismos como os presentes em falas do tipo “Esta turma não gosta de ler”, “Os alunos não sabem ler!”. É importante destacar que a leitura não mais está tão somente centrada no código escrito, nem nos textos escolares, logo, é preciso complementar o verbo, como defende Soares (2014):

Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação (...) torna-se verbo transitivo (SOARES, 2014, p. 30).

Ideia que também vai estar presente em falas como a de Silva (2009), que defende o conceito mais amplo e social de leitura, e não só o que se centraliza em códigos escritos:

Não se leem apenas os livros, lê-se o mundo, que se revela ao leitor atento sob múltiplas linguagens: lê-se um filme, um texto ou uma imagem publicitária, um rosto, um gesto, um tom de voz. Leem-se também, como sempre souberam fazer os animais, os sinais da natureza (...) assim, tudo aquilo que se apresentar aos nossos sentidos com possibilidades interpretativas pode ser entendido como objeto de leitura (SILVA, 2009, p. 67).

Assim,

Será leitor aquele indivíduo que, além da alfabetização e de um domínio pragmático, do código escrito, manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso. (BRITTO, 2014, p. 76).

Embora a nossa pesquisa se debruce majoritariamente sobre a leitura do texto literário, outras leituras são apontadas e colocadas como etapa para a literatura, não podendo ser

diferente, já que, para a leitura deste tipo de texto, ocorre uma parceria, que ao ser realizada convoca uma série de experiências e particularidades do leitor, dotando-o de sensibilidade para ler o mundo.

É a leitura da palavra que tem o maior poder de alargar seus horizontes, estimulando a imaginar cenários e situações, a entrar na pele dos personagens e a sentir o que eles sentem, o leitor experimenta novos ângulos, novas perspectivas na forma de ver o mundo. Sendo alguém diferente de si mesmo durante o tempo da leitura, ele se torna capaz de abarcar melhor a pluralidade, a diversidade que preside as relações sociais. (SILVA, 2009, p.131).

Estudos da Neurociência indicam que a pessoa aprende aquilo que deseja, logo, para aprender, é preciso despertar o desejo. Já Freud dizia que era necessário prazer para a ocorrência do aprendizado (MOSÉ, 2013, p. 126). Fiquemos com a condição do desejo e levantemos a questão já pontuada por tantos professores e críticos “da educação e ensino”: Como formar alunos que desejem ler?

Traz sempre um risco de não ser contemplada a pergunta que, em educação, é iniciada por “como”, porque talvez ela busque uma única resposta, que se apresente em forma de receita, de manual. Não acreditamos na existência de uma única resposta, mas pensamos que qualquer que seja, ela será alcançada através de caminhos, de testes, de métodos, de persistência, de insistência. Assim, cremos que um desses caminhos que podem levar o aluno ao desejo da leitura é a apresentação de textos, obras, em diversidade. O desejo não é imposto, ele é involuntário e pode surgir de maneiras diferentes para cada leitor. Quem provoca o desejo é o texto, o gosto, as experiências e crenças pessoais de quem lê e no momento da leitura se “encontra” com algo que entra em sintonia com esse indivíduo leitor dotado de personalidade e especificidade. Como o professor não sabe que é um gibi, um artigo científico ou um romance que vai provocar essa sintonia e conseqüente desejo por mais, a ele cabe promover a apresentação dos textos. Uma apresentação que estimule a autonomia, o protagonismo do estudante diante do que foi lido e não que faça dele um mero espectador do texto. Já vimos que ele é parte. Sem ele, o texto não tem vida, nem significado.

No entanto, o que ainda se coloca como barreira para essa apresentação de maneira diversificada é o fato de que nem todo professor é um leitor que ultrapassa os limites dos textos para o exercício da profissão, muitos não se aprofundam em pesquisas, nem nas leituras por prazer. É aí que gostamos da provocação de Ana Maria Machado em reflexão sobre o assunto. A autora compara um professor a alguém que não saiba nadar, afirmando ser impossível que este se torne instrutor de natação e criticando o fato de muitos professores não leitores tentarem despertar nos alunos a curiosidade e desejo pela leitura. “A propaganda soa falsa”, aponta Silva

(2009, p. 28). O fato torna-se ainda mais grave, se lembrarmos que muitas crianças não tiveram, em período pré-escolar, uma família que lhes contou histórias, que lhes apresentou o texto. Para essas, pode ser ainda mais prejudicial não ter um professor que seja efetivamente um bom leitor.

Capítulo III

O CONTO E A FOTOGRAFIA: DIÁLOGOS

3.1 O narrar é humano: as narrativas na formação do sujeito leitor

As narrativas estão presentes nas culturas humanas desde os tempos mais remotos, quando não havia sequer o código escrito, e os homens primitivos narravam através de imagens. Com a escrita, o exercício de narrar continuou acompanhando o homem e tivemos os mitos, que são narrativas cujo intuito é relatar a existência em outros tempos, de quando o homem ainda não era o Senhor a dominar a Terra. De cunho sagrado, esses textos buscavam falar do comportamento, virtudes e defeitos de homens, sempre vulneráveis a iras de deuses e semideuses, prontos a castigar suas falhas.

Então, podemos ver que a narrativa é onipresente na história das sociedades, em sua cultura, política, literatura, manifestando-se de diversas formas, ela

(...) está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas. (BARTHES, 2008, p. 19).

Os novos tempos foram trazendo certa descrença humana e os deuses mitológicos passaram a perder espaço nas narrativas. A partir de então, os contos orais, tal como os conhecemos hoje, foram tomando conta da cultura dos povos, sendo passados de geração em geração, o homem tinha, e ainda tem, a necessidade de passar adiante as marcas e acontecimentos de seu tempo. A abertura “Era uma vez...” acalentou gerações de muitas culturas diferentes, fazendo parte do repertório e imaginário infantis. Basta que se pronunciem essas palavras, para que se conclua que lá vem história, lá vem narração.

Assim, comportamento narrativo é próprio do ser humano, temos a necessidade de contar, sobre nós, sobre o outro, sobre o mundo. Sem narrativas, não temos história, nossa vida social é mortificada. Elas estão presentes antes mesmo de tomarmos posse da cultura escrita, “lemos o mundo” através da narrativa apresentada pelo mar, pelo céu, pelas folhas das árvores no chão, pelo semblante das pessoas que vemos na rua:

Uma tendência definidora do ser humano: da escrita rupestre entremeada de sons guturais à elaboração da linguagem narrativa, observamos que o homem conta a história de si mesmo e do mundo. A necessidade dos ancestrais de reunirem-se à volta do fogo para se guarnecerem do frio e das feras está acompanhada do pressentimento de que algo poderia ser revelado na fala do sacerdote. E, na atualidade, não é com outro pressentimento que o homem rodeia o aparelho de televisão, à espera de um

sacerdote dessacralizado da mídia: todos aguardamos notícias, revelações, reconstruções de eventos, através das narrativas (GOMES *et al.*, 1992, p. 112).

E é nesse contar histórias que nasce o sujeito leitor também do texto escrito. Desde a infância, é comum que ouçamos histórias, por meio de alguém que tem em mãos um livro, geralmente cheio de imagens, que vai passando, a fim de despertar a imaginação e curiosidade da criança, que, aos poucos vai se apropriando da cena, de modo que passa a imitar o contador, fingindo que também lê e criando suas narrativas para as imagens que vai visualizando. Nasce um potencial leitor.

Levando-se em consideração o que já foi dito sobre a atividade de narrar, contar, pode-se chegar à conclusão de que a narrativa é onipresente, está em todo tempo e lugar. No mundo contemporâneo, as narrativas têm também estado presentes nas fotografias, que cada vez mais marcam o comportamento social. Usam-se as fotografias hoje para mostrar e contar e registrar a história.

Desde a sua descoberta até os dias de hoje a fotografia vem acompanhando o mundo contemporâneo, registrando sua história numa linguagem de imagens. Uma história múltipla, constituída por grandes e pequenos eventos, por personalidades mundiais e por gente anônima, por lugares distantes e exóticos e pela intimidade doméstica, pelas sensibilidades coletivas e pelas ideologias oficiais (MAUAD, 1996, p. 5).

E sobre a amplitude do texto narrativo e a relação do homem com a prática de construir narrativas, Barthes (2008) diz:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. (...) a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomina, na pintura (...) no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no fait divers, na conversação. (BARTHES, 2008, p. 19).

Evidencia-se, nesta fala, que o autor já estende a narrativa aos elementos visuais e não só aos verbais, o que, por consequência, abrange também o sentido da leitura, validando que a mesma pode se concretizar ao se ouvir uma música, ver uma sequência fotográfica, na apreciação de uma imagem.

3.2. O conto

Já foi discutido aqui o caráter atemporal das narrativas e pontuado o seu aspecto de onipresente em toda história das sociedades, em sua cultura, política, literatura, estando presente sob diversas formas.

Com elas, na maioria das vezes, somos iniciados no processo de ouvir para depois adentrar no mundo das letras, da escrita. Nesse exercício que visa letrar, os contos surgem bem no começo da nossa infância, com sua linguagem mais simples e de menor extensão, aprendemos sobre diversas partes do mundo e outras culturas através dos contos.

Segundo Gancho (2004, p. 9), o conto distingue-se de outros gêneros narrativos por ser de extensão mais curta, tendo por característica central condensar o conflito, o tempo, o espaço, e reduzir o número de personagens.

Esses gêneros textuais são caracterizados, como acentuamos, pela sua brevidade, na estrutura externa; e completo em sua construção interna, apresentando os mesmos elementos que os textos de extensão maior, como a novela, mas sem “desperdiçar” palavras, sem usar informações acessórias, como conceitua Silva (2008):

Como um delicado mecanismo de relógio, num conto tudo é reduzido, necessário e funcional. O contista exercita-se em criar o máximo de efeitos, com um mínimo de elementos. Tudo o que puder ser inferido pelo leitor não precisa ser dito. A lógica das ações preside o enredo ficcional e um amplo leque de associações, cujo limite se define, de um lado, pela inventividade do autor, e, de outro, pelo conhecimento prévio do leitor, desencadeado pelas imagens presentes no texto (SILVA, 2008, p. 43).

Por ser um texto de estrutura breve e sem muita densidade de elementos, o conto requer uma participação sempre ativa e alerta por parte do leitor, que precisará ser-lhe atento a todos os pormenores, uma vez que nele não há “excessos”, apenas o necessário para enunciar. O conto precisa, então, de um leitor atuante para sua efetivação, já que se apresenta incompleto pelas lacunas próprias de sua estrutura, tendo o leitor que completar esses vazios com sua experiência de vida, expectativas e conhecimentos.

Basicamente, apresentam a seguinte estrutura linear:

O conto tradicional abarca uma estrutura que encerra, basicamente, três momentos distintos: a introdução, inserindo o leitor no universo a ser relatado, tecendo-lhe as particularidades do espaço em que desenvolve a ação e apresentando-lhe, paulatinamente as figuras (personagens) que transitarão pelo mundo aqui edificado; o conflito, que implicaria o surgimento de um problema, um impasse ou um drama que desencadeará todas as peripécias e infortúnios necessários para o encaminhamento da trama; e o clímax que se institui como o ensejo mais impactante da obra, em que a protagonista se vê encurralada e o leitor, igualmente afoito, adere ao jogo proposto pelo texto. Em última instância e não menos importante, revela-se o desfecho, em que o conflito outrora configurado na narrativa é, enfim, solucionado, conduzindo a protagonista *ou* a um final *harmonioso*, recompensando-a por suas privações ao longo da história, *ou trágico*, como sugerem algumas poéticas do texto infantil anteriores ao século XIX (SOUZA *et al*, 2011, p. 124).

Desse modo, eles são, obviamente, lidos num menor intervalo de tempo, centrando suas ações em um único conflito, o que favorece a sua leitura em uma ou duas aulas de 50 minutos,

sendo suficiente para ter o interesse e permanência do leitor. Ainda sobre isso, Fiorussi (2003) também destaca que

O conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. (FIORUSSI (2003, p.103).

Por apresentar essa estrutura, é importante que ressaltemos o papel das personagens, que, gênero, geralmente são planas, destacando-se assim as ações, portanto o conto costuma se concentrar num único flagrante, sendo o registro literário de um episódio.

Diferentemente desses autores, Cortázar (2006), define o conto, destacando sua complexidade, por ser de natureza fechada:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização do seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceptualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos uma ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida trava uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa própria batalha é o conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada. (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

Segundo esse autor, para que se chegue à compreensão do caráter peculiar do conto, é comum compará-lo ao romance, para ressaltar a sua estrutura. Sendo assim, o autor também recorre à comparação para que fique mais claro para o leitor a peculiaridade estrutural do conto. Para isso, ele usa o cinema e a fotografia, exemplificando que o romance seria o filme, pois possui “ordem aberta”, sendo produto da captação de uma realidade mais ampla; e o conto seria a fotografia, que é marcada pelo espaço restrito ao momento capturado pela câmara.

3.3 O encantamento da imagem: o processo semiótico na leitura dos contos

Ferdinand Saussure, *apud* Santaella (1999), definiu a Semiótica, ou como ele mesmo denominou, a semiologia, como o estudo da “língua enquanto um sistema de signos que exprimem ideias, e por isso é confrontável com a escrita, o alfabeto dos surdos-mudos, os ritos simbólicos, a cortesia, os sinais militares, etc”. (SANTAELLA, 1999, p. 480)

Trabalhar a tradução do conto para a fotografia é considerar as semelhanças que possuem: ambos são produzidos sem muitas delongas e indo direto ao ponto, são textos dinâmicos, mais curtos e de natureza narrativa mais rápida.

Como vimos, Cortazar (2006), ao comparar a estrutura e “permissões” do conto e do romance já evidenciava a possibilidade de tradução do conto para a fotografia, por suas similaridades de limite:

Assinala-se, por exemplo, que o romance se desenvolve no papel, e, portanto, no tempo de leitura, sem outros limites que o esgotamento da matéria romanceada; por sua vez, o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *novelle*, gênero a cavaleiro entre o conto e o romance propriamente dito. O romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto a fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. (CORTAZAR, 2006, p. 151).

E sobre a capacidade narrativa do ato fotográfico, ele continua: “Não sei se os senhores terão ouvido um fotógrafo profissional falar da sua própria arte; sempre me surpreendeu que se expressasse tal como poderia fazê-lo um contista em muitos aspectos”. (CORTAZAR, 2006, p. 151).

Assim como o bom contista não perde tempo com elementos acessórios em sua narrativa, conseguindo atrair o leitor para a obra, o fotógrafo também precisa ser incisivo na captura, recorte e escolha das fotografias que pretende utilizar para narrar.

(...) Um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua, desde as primeiras frases (...) O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário (...) O tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados (CORTAZAR, 2006, p.152).

Para o autor, não existe, em literatura, tema bom ou tema ruim, é necessário que o texto prenda o leitor, que ele se sinta provocado, inquieto e que saia do seu mundo, mesmo que para adentrar num mundo onde reconheça semelhanças com o seu, ou que seja totalmente diferente. Sobre a eficácia do tema, ele vai destacar que

Escolher um tema e fazer com ele um conto, será um grande contista se sua escolha contiver – às vezes sem que ele o saiba conscientemente – essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana (CORTAZAR, 2006, p.155).

Essa “inconsciência” do contista com relação ao modo de narrar não ocorrerá na transposição para a narrativa digital. Nesta, o autor precisará atuar de maneira consciente, a fim de que faça escolhas que ressaltem a condição humana exposta nos contos, só assim teremos uma narrativa igualmente grande. E essa grandeza não basta ser para si, é necessário que seja

para o leitor, fazendo-o experimentar a mesma sensação que o levou a escolher ressaltar este e não aquele elemento da narrativa, exatamente como deve fazer um bom contista.

Para criar no leitor essa comoção que levou a ele próprio a escrever o conto, é necessário um ofício de escritor, e que esse ofício consiste entre muitas outras coisas em conseguir esse clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia, para depois, terminado o conto, voltar a pô-lo em contato com o ambiente de maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela. E o único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão. (CORTAZAR, 2006, P. 157).

É preciso comover. E essa comoção pode ser compreendida simplesmente como afetação. É necessário que o leitor não saia alheio, ileso, à obra. É preciso provocar um encontro, isso, na tradução da escrita para a fotografia será possível, quando o tradutor entender que não basta ele se emocionar, se afetar, faz-se necessário escolher bons instrumentos para que os sentimentos almejados sejam despertados no outro leitor.

Fazer essa seleção, construir essa nova narrativa, com outros signos, linguagens, faz parte de um leitor já maduro, já crítico, justamente o leitor que buscamos formar em nossas escolas, mesmo que nem sempre utilizando as ferramentas mais eficazes para o seu despertar.

Todo texto literário requer um intérprete que vá, com suas experiências de vida, realidade social e subjetividade, significar-lhe, comprovando o seu caráter polissêmico, estando-lhe inerente, para a sua compreensão e atribuição de significado a necessidade de o leitor adotar uma teoria de análise do discurso, ainda que de forma automática, sem saber que está fazendo uso de uma. Dentre as teorias para análise, por ser uma ciência que objetiva o estudo e investigação de todas as linguagens, e não somente da verbal, a Semiótica é uma eficaz aliada do texto literário, uma vez que auxilia na compreensão de como se constituem as significações dentro de um texto, que pode estar numa superfície de papel, espaço de socialização, a nossa volta, podemos dizer que em tudo há texto e que a literatura é o instrumento que nos leva a perceber, compreender e construir os múltiplos textos, as múltiplas linguagens e os múltiplos significados.

O universo inteiro é uma espécie de texto que lemos continuamente, não só com nossos olhos, mas com os cinco sentidos. O problema é, então, conceber as categorias suficientemente gerais que nos permitam reconstruir, em toda a sua variedade e riqueza, a maneira pela qual o

mundo se apresenta a nós – e pela qual ele significa para nós –, ao mesmo tempo como mundo inteligível e como mundo sensível. (LANDOWSKI, 2014, p.47).

Nesse movimento do intérprete-leitor e da análise, e entendimento do discurso literário, a semiótica atua como um instrumento de interpretação, compreensão, podendo ser determinante em possíveis processos de reconstrução, recriação. Segundo Barros (2005):

A semiótica insere-se, portanto, no quadro das teorias que se (pre)ocupam com o texto (...) tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz. (...) o texto é entendido como objeto de significação e objeto de comunicação. A teoria semiótica, antes tida como aquela que se dedica à análise interna ou estrutural do texto, tem procurado conciliar os processos de organização textual e ao mesmo tempo os mecanismos de enunciação e recepção dos textos, os quais constituem respectivamente as análises “internas” e “externas” do texto Barros (2005, p. 10-11).

Ela apresenta recursos para a leitura dos enredos narrativos, tão cheios de significados diversos, ajudando na percepção e construção de sentidos, principalmente dos elementos que estão implícitos no texto e faz isso mostrando que a geração desses sentidos, significados, está ligada ao que somos como humanos e às experiências que vivenciamos ao longo da vida. A construção de sentidos está, pois, relacionada (também) a contextos sociais, mas não é exclusivamente dependente deles.

A semiótica procura hoje determinar o que o texto diz, como diz e para que o faz. Em outras palavras, analisa os textos, [...] para construir-lhes os sentidos pelo exame acurado de seus procedimentos e recuperar, no jogo da intertextualidade, a trama ou o enredo da sociedade e da história. (BARROS, 2005, p. 83).

Todo esse exercício no momento da leitura revela uma espécie de tradução de códigos, de signos, sugerindo que o ato de ler, por si só, já é um ato de tradução, uma vez que signos verbais são transformados em signos mentais, representados por imagens. Peirce, (*apud* SANTAELLA, 2002, p. 05), considera que interpretar é representar e essa representação é construída através dos sentidos, memória, imaginação, pensamento. O autor caracteriza a semiótica como a Teoria Geral dos Signos ou Teoria Geral das Representações. E o texto literário é repleto de signos, de elementos que podem ser interpretados, seguindo regras próprias e transmitindo informação através do processo de codificação particular a cada sujeito leitor.

3.4. A arte como oferta para a criatividade e o ato de fotografar

Partindo da fala de Proust (*apud* COMPAGNON, 2009, p. 21) que apresentou a ideia da arte como fuga, ao dizer que somente por ela “podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam

tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua” e da fala de Todorov (2010, p. 52), que vai dizer que “graças à arte o ser humano pode atingir o absoluto”, entendemos ser necessário que a escola estimule o apreço artístico nos estudantes, como ferramenta para torná-los cidadãos críticos, competentes e criativos e compreendemos a fotografia como um dos meios mais acessíveis de consumir e fazer arte na atualidade. Estendemos à fotografia aquilo que Compagnon (2009, p. 26) atribuiu à literatura: “Ela responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo.”

Sobre “atingir o absoluto”, na fala de Todorov (2010), compreendemos que consumindo arte, podemos passar a ser produtores, e, produzindo, essa arte pode provocar em nós a autoanálise e autocrítica, não só do que somos, mas também do produto que estamos construindo. Dessa forma, a arte pode nos tornar pessoas minuciosas e com maior percepção estética, como aponta Dewey (2010, p. 57): "O processo da arte na produção se relaciona organicamente com o senso estético na percepção (...). Até que o artista se sinta satisfeito na percepção do que realizou, continuará modelando e modelando."

Num mundo envolto em dilemas, cada vez mais a arte tem salvado as pessoas do tédio e dos problemas sociais que parecem se agravar de maneira contínua. No ano de 2020, por exemplo, vários países do mundo tiveram que lidar com o inesperado, incerto, em virtude da existência de um novo vírus – Coronavírus – que mudou a dinâmica social, sujeitando as pessoas a um isolamento social, ainda não experimentado por essa geração. Desde então, diante desse infortúnio, as pessoas têm feito da arte companhia e dos meios eletrônicos e redes sociais um método de aproximação e trabalho, o que nos leva a refletir ainda mais sobre a necessidade de a escola se fazer ponte, entre o aluno e as atividades artísticas, como defendia FREIRE (1996, p. 15): “Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” .

Pensando sobre essa indagação de Freire e nas discussões entre estudiosos do ensino que buscam elencar maneiras de aproximar o estudante não só da escola, mas do gosto pelo ensino, pelo aprender e pela descoberta, concordamos que é necessário que desconsideremos o uso que o estudante já faz de algumas ferramentas e assuntos, a fim de promover maior aproximação entre o educando e a dinâmica escolar. Reconhecendo tal necessidade, é fundamental que enxerguemos estar havendo nos últimos tempos uma maior inclinação dos alunos para com os elementos artísticos em seu dia a dia, não se tratando de uma inclinação apenas passiva, de serem consumidores de determinado produto da arte, mas também uma inclinação protagonista, pois, através do uso das ferramentas tecnológicas que estão em seu

poder, eles também estão produzindo arte, cabendo então à escola fazê-los refletir sobre o poder de tais ferramentas na construção e disseminação de saberes, na formação cidadã e escolar e também no fazer artístico, tão importante para a consciência protagonista. Fazer uso dos recursos que os alunos têm em mãos e aliá-los à aprendizagem e ensino é diversificar as aulas e estimular o pensar, a metacognição e ampliar o repertório cultural e intelectual dos alunos, a partir do que eles já têm e usam.

Sem dúvidas, a fotografia está presente cotidianamente na vida das pessoas, principalmente dos jovens estudantes, que fazem mais uso dos meios de comunicação social que exploram a imagem fotográfica, como ferramenta do comunicar, do status, através de imagens fotográficas, as pessoas têm mostrado como vivem (ou como querem que os outros pensem viver). Aqui propomos para a escola, para as aulas de Língua Portuguesa, que pretendam trabalhar leitura do texto literário, um novo olhar para a fotografia: enxergá-la como instrumento para o narrar, levando ao aluno essa nova compreensão sobre a imagem fotográfica, que tanto ele gosta de ver como de produzir. A fotografia como promoção da arte. Mas, obviamente, esse novo olhar não pode ficar somente na esfera da “explicação abstrata”. É preciso orientar para o fazer, colocando o texto literário como produto traduzível para a fotografia, seguindo a lógica apresentada por Miranda (2005, p. 3) de que “para fotografar, é preciso ir além da técnica e pensar por imagens e para imagens.”

Oferecer ao estudante um novo modelo de leitura, tendo como estratégia o elemento fotográfico e os aparelhos tecnológicos já constantes nas práticas sociais dele, é apresentar uma proposta em que o educador tem a possibilidade e o papel de articular a percepção do educando, conduzindo-o a materializar a imaginação visitada no momento da leitura. Com um cenário social cada vez mais movimentado pela produção de imagens fotográficas, trabalhar e aguçar nos estudantes a forma de ver, de olhar, é dar a eles mais um instrumento de poder cidadão, pois acreditamos que, toda crítica social, pessoal, que são importantes para intervir no meio em que se vive e atua passa pelo ato primeiro de saber ver.

O olhar é nossa primeira forma de intervenção da realidade, é fazer um recorte na realidade, é selecionar e transformar um objeto em foco de atenção. O mundo que nos cerca é caótico e diante dele o olhar exerce uma função organizadora, estruturadora e hierarquizadora (COSTA, 2005, p. 39- 40).

A tradução do texto escrito para a fotografia vai despertar no aluno essa habilidade de saber ver criticamente e a compreensão de que ele é capaz de apresentar conhecimento e produzir arte, devendo a escola não somente incentivar, mas também valorizar, respeitar a multiplicidade e diversidade dos modos de ver o mundo, tendo como “lente” o texto literário.

3.4.1. A fotografia como mecanismo para narrar: a tradução fotográfica

Hoje, acompanhamos a circulação diária de várias fotografias, não só espalhadas de modo impresso nas revistas, livros, outdoors, mas também insistentemente presentes na tela de nosso celular, computador, televisão. A fotografia é um dos textos que mais se produz na contemporaneidade para narrar acontecimentos, marcar presença em eventos, mostrar a vida, e como se vive, aponta SONTAG (2004, p.172) que: “Por meio das fotos, temos também uma relação de consumidores com os eventos, tanto com os eventos que fazem parte de nossa experiência como com aqueles que dela não fazem parte”.

Por muito tempo, e até hoje, a fotografia foi/é vista como forma de comprovar a verdade factual, por sua credibilidade nos registros obtidos. Através dela, formamos opinião, tiramos conclusões, conhecemos versões, fazemos leituras. A nossa sociedade é tão fiel à mensagem das imagens que vez ou outra ouvimos a máxima popular de um filósofo chinês chamado Confúcio que diz “uma imagem vale mais que mil palavras”, como forma de testificar e validar a incontestabilidade desse recurso visual. Reconhecer o potencial narrativo de imagens, como as fotográficas, por exemplo, é conceder-lhes a importância que hoje elas têm nas relações sociais e no fazer artístico: “As fotos têm hoje o tipo de autoridade sobre a imaginação que a imprensa tinha no passado e que, antes dela, a palavra falada tivera”. (WALTER LIPPMAN, 2003, p. 26).

Indiscutivelmente, o ato de narrar faz parte do dia a dia das pessoas, como se fosse da própria natureza do homem contar. “Faz parte da nossa genética, da própria vida” (WEISS, *apud* FREEMAN, 2014, p.12).

E essa natureza narrativa do homem é manifestada através de várias situações e fazendo uso de diversos modelos e ferramentas para o contar, como acompanhamos no decorrer da história e como pontuou Barthes, (*apud* D’ONÓFRIO, 2006):

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. (D’ONÓFRIO, 2006, p.54).

Já nos primórdios da humanidade, encontram-se formas de narrar, quando eram utilizadas pinturas rupestres para representar fatos, histórias. E, a partir daí, as imagens já são percebidas como instrumentos impregnados de “narratividade”. Doravante, é importante ressaltar que o termo imagem é pensando aqui, majoritariamente, como fotografia. Tratamos

da imagem fotográfica, pois Miranda (2015, p.63) vai destacar que o caráter narrativo de uma imagem vai se encontrar primeiramente na intenção de seu autor: “A partir do momento que há um narrador, ou melhor, a intenção de narrador no fotógrafo, **uma imagem registrada passa a ser uma narrativa** (Grifo nosso).”.

Podemos falar que o elemento comum para a existência de uma narrativa é a presença de uma sequência de fatos, situações, acontecidos em um ou mais espaços e localizados num tempo – determinado ou indeterminado -, como ainda ressalta o mesmo autor:

Assim, faz parte da narrativa uma estrutura – um início, um fim e um desenvolvimento que nos relaciona, nos emociona e nos prende até o final. Podemos imaginar que, antes da narrativa, temos apenas imagens aleatórias, pensamentos, ideias em nossa cabeça, e somente após receber uma estrutura ordenada e intencionada se transformam em uma história. (MIRANDA, 2015, p. 62).

Sobre essa estrutura básica que apresentam os textos narrativos, Freeman (2014, p. 14) resume que nesse modelo de sequência “uma ação começa, continua e então termina.”

A utilização da câmera como estratégia para criar narrativas, através de traduções fotográficas não é algo engenhoso nem atribuição prodigiosa ao objeto, mas sim um uso da sua propriedade, do aspecto que lhe é inerente, recorrendo-se à fala de Freeman (2014), quando a classifica:

A câmera não passa de uma ferramenta para contar uma história. Contar história é entretenimento, educação e mito, sendo seu começo a maneira mais simples e lógica: A narrativa. Narrativa quer dizer contar uma versão de como algo aconteceu. (FREEMAN, 2014, p.10).

Phillip Dubois (1994), em *O Ato Fotográfico*, traz os pensamentos do escritor Denis Roche, para o qual a fotografia e literatura se completam, estão numa relação de semelhança. Em concordância com o referido autor, Dubois (1994, p. 52) defende a perspectiva de “relação” entre as duas artes, declarando que a fotografia está na literatura, o mesmo ocorrendo em sentido oposto. “A fotografia está na literatura quando esta é capaz de contar a história contida nas imagens; a literatura está na fotografia quando esta última tem a capacidade de narrar a própria primeira”.

A atividade de usar a imagem fotográfica como narrativa de um texto literário se torna mais complexa, quando pensamos que o narrador-fotógrafo não está diante de um objeto, elemento concreto, para apenas clicar e captar a imagem, ele vai fotografar o abstrato, as cenas que se passaram em sua mente, ao se encontrar com a narrativa verbal. E defendemos que só

será possível essa tradução para o não verbal, se houver, de fato, um encontro entre obra e leitor. Tal atividade não se restringe, pois, ao ato de apertar botões mecanicamente, mas, sim, exige sensibilidade para atribuir sentido e fotografar a interpretação alcançada, a partir da leitura-encontro.

Considerando-se a fala de Don McCullin, (*apud* CESAR, 2011, p.16): “Todo meu cérebro é uma câmera”, percebemos que involuntariamente construímos imagens e narrativas, tendo como ponto de partida tudo que nos cerca e que alcança a nossa visão, assim, estamos quase sempre fotografando com o nosso cérebro, fazendo dos acontecimentos cotidianos um livro de fotografias mentais, que constituirão as nossas memórias, validando o que destaca, ainda, o autor, ao afirmar que, em nosso tempo, “Felicidades, dores e mortes são registradas.” (CESAR, 2011, p.22). E, mais adiante, ressalta: “Depois da fotografia, a vida pôde ser eternizada com apenas um clic.” (autor, ano, p.22). Aqui, mostraremos que não somente os elementos objetivos podem ser eternizados; os subjetivos, como a construção de sentidos de um texto escrito, também podem.

Os estudantes-leitores vão se comportar como “fotonarradores”, assim como existem os fotojornalistas, que levam informação através das imagens, eles transporão narrativas literárias através de fotografias.

Essa possibilidade é eficiente, quando lembramos que a maioria de nós primeiro passou a “estoriar” por meio de desenhos, imagem, uma vez que esses nos chegaram primeiro que a palavra escrita, como bem lembrou Magaldi (2011, p.228), em depoimento no livro *Making of Relações sobre o dia a dia da Fotografia*: “Mesmo antes de escrever, eu desenhava bastante.”.

Assim como a fotografia nos apresenta o mundo, principalmente como era esse mundo há muitos anos atrás, pois “não conhecíamos o mundo como o conhecemos, não fosse a fotografia (*ibidem*, 232)”, através dela, obras literárias podem ser apresentadas e recriadas.

A nossa sociedade vive a chamada Era da Informação, em que não cabe apenas o possuir informação e conhecimento para si, hoje, mais que em qualquer outro tempo, o indivíduo anseia por compartilhar de maneira “exibicionista”, de maneira visível, aquilo que sabe, que experimentou, interpretou. As próprias ferramentas disponibilizadas nas redes sociais virtuais de que participam o estimulam a explorar essa necessidade de compartilhamento: “Na nova sociedade, tem poder quem agrega pessoas e faz isso quem tem alguma coisa a dizer, quem tem algum tipo de conteúdo e quem compartilha”. (MOSE, 2013, p. 26).

Desse modo, vivemos no tempo da produção e compartilhamento. Se antes, o parâmetro para a aprendizagem eram as fórmulas de memorização, de leitura passiva, de únicas respostas certas, hoje a escola busca oferecer ao jovem estudante a autonomia para criar e espalhar o que criou, tanto de maneira direta, quanto de maneira indireta.

É preciso que a escola seja um lugar onde se aprende por meio da ação, e não da passividade, onde os conteúdos se relacionem, sempre que possível, com situações vividas pelos jovens e pelas crianças, e a aprendizagem aconteça em situações em que eles se reconheçam (MOSÉ, 2013, p. 56).

Basta uma “passeada” pelas atuais redes sociais para percebermos como a fotografia e o narrar fotográfico estão presentes nesse novo modelo social, onde ultrapassamos o limite da obediência e dependência e passamos para a fase da interação e criação, de modo a sermos participantes diretos do processo de aprendizagem, construção e compartilhamento de conhecimentos, processo no qual estão envolvidos todos os indivíduos e que a escola não pode ignorar. E, vendo os esforços dos professores em pesquisar, elaborar projetos, dar voz ao aluno, acreditamos que ela não tem ignorado, apesar de ainda contar com dificuldades.

Todos os dias vemos circular, por meio de diferentes veículos, muitas fotografias, com diversos sentidos e propósitos, sobre os quais nem sempre refletimos, já tão acostumados a olhar a imagem fotográfica de maneira automática. Pretender que os estudantes atentem para as nuances narrativas dos retratos que produzem e apreciam é promover uma nova educação estética voltada tanto para o consumo quanto para a produção artística da fotografia.

Ler um texto literário e ser capaz de recontá-lo com fotos é estar autônomo para mostrar letramento nesse modelo textual, uma vez que a produção e seleção das imagens não ocorrerá de modo aleatório, mas buscando aplicar o que Freeman (2014) apontou como necessário nessa atividade, estando atento ao que ele chamou de “quatro elementos essenciais em qualquer história, seja do tipo que for.” Os chamando de 3+1. Essa capacidade de recontar, de promover uma tradução foi citada em Plaza (2003, p. 34) como “a forma mais atenta de ler”.

Os três elementos mencionados por Freeman (2003) são abertura, corpo e encerramento e o “um” é o clímax, ou, traduzindo para a fotografia, é a foto principal, a foto-chave, a imagem de maior impacto no conjunto. A fotografia de abertura é importante porque o contador da história precisa prender a atenção do espectador, do leitor ou do ouvinte desde o começo (FREEMAN, 2014, p.22).

Em tempos dominados por uma forte cultura visual, como estes, ter essa habilidade de seleção, escolha e sequenciação de imagens para o narrar é estar alfabetizado para viver a atualidade de maneira letrada, pautando-se no que disse o diretor de cinema Bigas Luna, em entrevista ao *El País* (2004): “As pessoas analfabetas do século XXI serão aquelas que não saibam construir narrativas com imagens.”.

Traduzir um texto escrito para imagens fotográficas é ler pensando na construção das imagens, é um exercício de busca, totalmente autoral, capacidade tão esperada nos alunos: a de ler, construindo sentidos, resignificando, recriando e dessa atividade existe grande probabilidade de surgir o chamado “gosto pela leitura”. Que a leitura do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa possam ser “um convite a catar imagens, experiências e pensamentos, a descobrir e criar outros sentidos às narrativas” (SANTOS *et al*, 2007).

Mais do que apenas capturar imagens, o ato de fotografar é um registro da opinião do autor sobre o mundo, sobre o texto, num exercício em que expõe seus sentimentos, sensibilidade e criatividade, a sua maneira de ver, em concordância com a fala de Santos Filho (2019): “Os signos literários são compreendidos a partir do ponto de vista de quem lê. Dessa forma, a tradução desse signo para outra linguagem resultará da perspectiva do leitor.”

Como vimos, a conceituação de texto não está mais restrita ao uso do código verbal e a literatura, há muito, é um exemplo dessa quebra de paradigma, apoiando-se numa linguagem que atua na sensibilidade do leitor, buscando meios para a concretização da obra. É na literatura que o leitor terá a oportunidade de praticar habilidades presentes apenas em quem lê com maturidade e autonomia, uma vez que ele assume de fato um papel que requer dele uma participação ativa na constituição de sentidos, que dependem exclusivamente do olhar do leitor e do posicionamento dele perante o texto. Os significados de uma obra literária vão se constituir através de sua compreensão.

Na literatura, é imediato o processo de tradução do texto em imagem, pois estamos o tempo todo fazendo associações. Ao lermos esse modelo textual, a prática de fazer associação se relaciona com as nossas experiências de vida, sonhos, conhecimentos e traduzem a escrita para o campo visual do que narram aqueles textos.

Assim, pode-se considerar o exercício de leitura um ato relacionado, automaticamente, a um processo de tradução, principalmente se nele for reconhecida a função social da literatura, apontada por Candido (1972), que diz respeito à identificação do leitor e de seu universo de vida representados na obra literária. Tal função é por ele denominada de função social, que

permite ao leitor transpor a obra literária para o seu mundo, fazendo com que incorpore a realidade da obra às suas próprias experiências de vida. Roman Jakobson (1995) ressaltou em sua obra, *Os Aspectos Linguísticos da Tradução*, que o significado de um signo linguístico não passa de sua própria tradução por outro signo que lhe pode substituir. O autor destacou a existência de três tipos de tradução de um signo verbal, que é o foco desta pesquisa:

1. A tradução intralingual ou reformulação (rewording) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua; 2. A tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; 3. A tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais. (JAKOBSON, 1995, p. 132).

Assim, quando propomos a tradução de contos escritos em narrativas fotográficas, estamos tratando de tradução intersemiótica, que no processo vai estabelecer mudanças em praticamente todos os elementos do texto “original”, como no contexto, na própria mensagem, no código, no canal e também no receptor, reorganizando todas as bases comunicativas e constituindo novos sentidos, através de outros meios. Conforme ressaltou Plaza (2003, p.10): “O processo tradutor intersemiótico sofre a influência não somente dos procedimentos de linguagem, mas também dos suportes e meios empregados, pois que neles estão embutidos tanto a história quanto seus procedimentos.”

Podemos associar este tipo de tradução ao que os nossos estudantes já fazem em suas práticas comunicacionais, pois não muito raramente os vemos fazer uso dos famosos emojis, que são signos não verbais, em substituição/tradução dos signos verbais, nas redes sociais de que fazem uso para se expressar e interagir. Essa tradução diretamente associada ao eu do leitor/tradutor também foi estudada por Plaza, que pontuou:

Traduz-se aquilo que nos interessa dentro de um projeto criativo (tradução como arte), aquilo que em nós suscita empatia e simpatia, como primeira qualidade do sentimento, presente à consciência de modo instantâneo e inexamável, no sentido em que uma coisa está a outra conforme os princípios da analogia e ressonância. Pela empatia, possuímos a totalidade sem partes do signo por instantes interceptíveis. Não se traduz qualquer coisa, mas aquilo que conosco sintoniza, como eleição da sensibilidade, como “afinidade eletiva” (PLAZA, 2003, p. 34).

Como tradução, neste caso de contos literários, a fotografia passa a legitimar a obra a qual está diretamente ligada, é uma extensão dela, pois é parte da sua significação, construída a partir da interpretação do leitor. Não sendo, pois, meras produções isoladas: fazem menção a um contexto maior, apresentam a obra em uma outra linguagem, traduz. Sobre isso, Walter Benjamin, citado por Plaza (2003) diz:

O signo estético, quando é traduzido por outro signo estético, mantém com este uma conexão por similaridade e contiguidade por referência. A tradução mantém uma relação íntima com o seu original, ao qual deve sua existência, mas é nela que a “vida do original” alcança sua expansão póstuma, mais vasta e sempre renovada. (PLAZA, 2003, p. 31-32),

É importante destacar que a tradução estética e intersemiótica não é representação fiel do objeto original, mas tem com este a responsabilidade de similaridade e referência, conforme o mesmo autor salienta : “ O signo não pode ser fiel ou infiel ao objeto, pois como substituto só pode apontar para ele (PLAZA, 2003, p. 32).”

Assim, logicamente, a proposta de tradução aqui levantada não exigirá dos estudantes uma cópia fiel dos contos que serão lidos por eles, pois a tradução intersemiótica não é isso. Com a nossa proposta, acreditamos na promoção do fazer criativo do leitor e na leitura crítica e plena da obra. Pensamos que a tradução é um caminho para que os nossos estudantes se apropriem das habilidades e de todas as possibilidades de crescimento, enriquecimento cultural e formação cidadã que a literatura pode suscitar.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E PROPOSTA DIDÁTICA

4.1. Sobre a abordagem metodológica

A nossa pesquisa tem como ponto de partida a angústia comum a muitas escolas e professores de Língua Portuguesa: a formação de leitores literários autônomos e capazes de não só selecionar os textos que melhor se alinhem ao seu gosto pessoal, mas também de analisá-los pelo viés crítico, adquirindo o enriquecimento sociocultural que eles podem proporcionar. Segundo Eagleton (2003, p. 2) trabalhar com literatura necessita de uma abordagem estratégica em sala de aula, que não se prenda a uma definição fechada de literatura, mas que trabalhe a sua essência e função, pois dessa forma as oportunidades serão criadas para que o estudante possa desenvolver as habilidades necessárias para uma leitura plena do texto literário, podendo, a partir dessa leitura, ser agente de transformação social.

Buscamos, aqui, oferecer uma proposta de trabalho com textos literários, usando a tradução fotográfica como meio para tornar a literatura atrativa para os alunos, por isso, a nossa pesquisa tem caráter propositivo. E, por partir de problemas e vivências do dia a dia, a pesquisa se enquadra na perspectiva qualitativa. Segundo Silva (1998), o intuito de uma pesquisa é, primordialmente, responder a um questionamento, a uma inquietação. E, de acordo com Anadón (2005), a pesquisa qualitativa busca a compreensão de determinada problemática, ressaltando que durante a abordagem o destaque é o processo de busca por entender e explicar e não sobre o produto, a resposta.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Tendo como processo construtivo, uma abordagem propositiva, apresentamos para o professor a possibilidade de letramento literário usando como caminho a fotografia, que é um elemento já presente na vida dos estudantes, tão ativos nas chamadas redes sociais, espaços virtuais alimentados basicamente por esse tipo de imagem. Sendo assim, ela se enquadra nos moldes da pesquisa básica estratégica. Básica, por fazer uso de uma série de referências bibliográficas, pois foi construída estando alicerçada em estudos teóricos, usados para embasar a ideia apresentada e defendida; estratégica, por apresentar uma possibilidade de aplicar, na

prática, a teoria e conhecimentos discutidos. Para Gil (2010, p. 26), a pesquisa básica aglutina estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento. A pesquisa básica estratégica, diz respeito àquela em que existe a aquisição de novos conhecimentos que sejam direcionados a amplas áreas tendo como objetivo a solução de reconhecidos problemas práticos.

Concordamos que a leitura é um instrumento de poder social e pensamos que a literatura é meio para a efetiva aquisição desse poder, por ajudar a formação de senso crítico, por fazer o leitor experimentar lugares ocupados por personagens e se identificar com esses, ou por perceber-se distante desse lugar. Para Eagleton (2003, p. 2), a literatura instiga, excita, e é um instrumento valioso de atitude e poder.

4.2. Organização do caderno de atividades

Esta pesquisa está atrelada ao Mestrado Profissional em Letras, que determina a oferta de um material que possa contribuir com a solução e debate sobre os problemas apontados em uma área específica. Dessa forma, optamos por propor um caderno de atividades, seguindo o modelo de sequência didática simples, já que a finalidade desse modelo de atividade é colaborar com as discussões acerca do ensino de literatura na sala de aula, ressaltando a importância do letramento literário e da leitura literária na formação do leitor não passivo, mas que seja, perante a leitura, crítico e participativo.

Os exercícios propostos no caderno se apresentam ao estudante de modo gradativo, passando pela etapa da motivação, onde levantamos algumas questões, buscando saber dos conhecimentos e opiniões prévias do estudante, no que se refere às temáticas, antes de apresentar o conto em si. Em seguida, fazemos a introdução, a leitura propriamente dita e a interpretação do texto, conforme defendeu Rildo Cosson (2006), como método para promover o letramento literário em sala de aula. O mesmo autor ainda defende que é preciso oferecer uma diversidade de textos e obras para que o letramento literário ocorra de maneira eficaz, possibilitando ao aluno a expansão de seus conhecimentos, fazendo-lhes capazes de selecionar e escolher os textos que querem ler. Embora não tenhamos atentado para seguir rigorosamente os quatro passos do método de Cosson, é possível ver a influência e a presença desses passos em cada atividade proposta em nosso caderno.

Foram escolhidos cinco contos, de temáticas diversas, mas que abordassem assuntos atuais, para que o estudante se percebesse mais incluído e pertencente à proposta. Para que

facilitasse a discussão, o debate sobre o assunto levantado nele. Depois de levantar alguns questionamentos, apresentar o conto e trabalhar a interpretação de cada um, levando em conta a leitura coletiva, individual de cada estudante, propomos uma atividade de tradução fotográfica, por acreditarmos no que sinalizou Plaza (2003, p. 39): “Fazer tradução toca no que há de mais profundo na criação. Traduzir é pôr a nu o traduzido, tornar visível o concreto do original, virá-lo pelo avesso.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito se tem discutido sobre a presença da tecnologia em sala de aula e de como aliar as ferramentas tecnológicas ao ensino nas aulas de língua portuguesa.

Não menos debatido, o tema leitura e de como estimular o hábito de ler nos estudantes é tema comum em discussões que visam propor métodos atrativos para oferecer textos e convidar os alunos a ler. Embora ainda se repita que os alunos não gostam de ler, não têm esse hábito, é importante que não mais utilizemos essa expressão vaga, pois essa afirmação é insuficiente, se considerarmos o tempo que esses estudantes passam consumindo informações nas chamadas redes sociais, e, sejamos atentos, eles não apenas consomem, mas também produzem conteúdos, então é necessário que reflitamos sobre que textos, afinal de contas, os alunos não leem, ou não gostam de ler. Ou ainda que textos eles não têm o hábito de ler?

O objetivo central de nossa pesquisa foi ofertar um caminho atrativo para a leitura do texto literário, que é o nosso foco de leitura, e o caminho que apontamos como facilitador foi a tradução fotográfica.

Sabemos que na maioria das vezes os estudantes só têm contato com a literatura na escola, sendo necessário e fundamental, logicamente, que a escola crie meios de não segregar o aluno desses textos, tendo em vista o potencial que eles têm em estimular o senso crítico, ampliar a visão de mundo, possibilitar a criatividade e até mesmo humanizar, como destacou Antonio Candido (2004). Humanizar no sentido de perceber as nuances do comportamento humano, das reações, das ações dele no mundo.

Para que o texto literário desperte o interesse dos alunos, apostamos na fotografia, que já é algo presente no cotidiano deles e que usam para se comunicar, se mostrar e também narrar. Apostamos na tradução do conto, que é um gênero já conhecido por alunos do oitavo ano, o nosso público alvo, para a narrativa fotográfica, na crença de que essa aliança é capaz de provocar a vontade de ler o texto literário, já que eles traduzirão para uma plataforma que está no dia a dia deles e da qual se utilizam até mesmo para se afirmarem, e assim estarão se apropriando das possibilidades que o texto literário pode promover no indivíduo.

Ao final da pesquisa, produzimos um bloco de atividades com contos, para mostrar que nossa proposta é exequível. Cada atividade traz o objetivo de despertar o protagonismo e a criatividade dos estudantes frente ao texto literário. Essas atividades não se fecham no conto, elas vão para além dele, convidando os estudantes a refletirem sobre o seu papel no mundo, sobre o seu papel social, porque acreditamos que a literatura ajuda na formação do cidadão, na consciência da cidadania, e acreditamos também que a fotografia é hoje uma das ferramentas

mais utilizadas pelos jovens para criar algo. Cada produção fotográfica será a conclusão de uma leitura crítica protagonista e ativa. .

Conforme pontuou Tim Ingold (2015), “conforme o tempo muda, as capacidades variam, levando-nos não a perceber coisas diferentes, mas a perceber as mesmas coisas de maneira diferente.” É por acreditar ser esse o caminho, escolhemos trabalhar com a perspectiva da fotonarrativa, pois já entendemos que a fotografia hoje é o objeto das atenções da maioria dos jovens, sendo através dela que eles compartilham informações, compartilham quem são e pode ser através dela que eles conheçam a beleza e a força do texto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Jefferson Fernandes; SCHULTZE, Ana Maria; BENTES, Duda; BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. **Fotografia e educação: alguns olhares do saber e do fazer.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

AMORIM, Galeno. **Leitura e cidadania.** 2007. Disponível em: <http://www.blogacesso.com.br/?p=51>. Acessado em 23 de janeiro de 2022.

AMORIM, Galeto (org). **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BARTHES, R. **A Câmera Clara.** 2. ed. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. pp. 11-51.

BARBOSA, Ana Mae; PARDO, Mercedes Frigola. **Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter.** In Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. – Vol. 3 n.1, Goiânia-GO: UFG, FAV, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto.** São Paulo. Ática, 2005.

BORGES, Marilia Dammski; ARANHA, José Marcelo; SABINO, José. **A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental.** Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 149-161, 2010.

BRASIL. **LEI Nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: Marinho, M. SILVA C.(orgs). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2014.

CAMARGO, Luis. Ilustração do livro infantil. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê, 1995. _____, **A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia.** In: infantil. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/> Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CÉSAR, Newton. **Making Of**: Revelações sobre o dia a dia da fotografia. Brasília: Senac- DF, 2011
- COMPAGNON, Dominique. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- D`ONOFRIO, Salvatore. Teoria do texto 1 – **Prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Editora Ática, 2001
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1994
- FILHO, José Jacinto dos Santos. Leitura do texto literário como tradução, uma experiência com a fotografia. In M TEIA – **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 10 - número 1 – 2019.
- FIORUSSI, André, In: Antônio de Alcântara Machado et alii. **De conto em conto**. São Paulo. Ática, 2003
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FREEMAN, Michael. **A narrativa fotográfica**: a arte de criar ensaios e reportagens visuais. Tradução de Gustavo Razzera. Porto Alegre, RS: Bookman, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Núbia P.M e PEREIRA, Edimilson P. **Mundo encaixado** – Significação da cultura popular. Belo Horizonte, Mazza Edições, 1992. Conto e reconto: Literatura e (re) criação - <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2006/cr/index.htm>
- JAKOBSON, Roman. Os aspectos linguísticos da tradução. 20.ed. In: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas** Trad. Luisa Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LOYOLA, Juliana Silva. Literatura na formação do leitor: perspectivas para a educação básica. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação**. Reflexões sobre a formação do professor. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 113-124.

MANGUEL, A. O Espectador Comum: a Imagem como Narrativa. In: **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Eichmberg Rosaura e Cláudia Straugh. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MAUAD, A. M. **Sob o signo da imagem**: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social pela classe dominante no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. 1990.2v. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990. (Publicada em 2003 em <http://www.historia.uff.br/labhoi/tesdis.htm>).

Mosé, Viviane. (2013) **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MIRANDA, F. **Textos e gêneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian, 2015.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005

PLAZA, Júlio, **Tradução Intersemiótica**. São Paulo. Perspectiva, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

SILVA, Vera Maria Tietzmann Silva. **Leitura literária e outros saberes**. Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

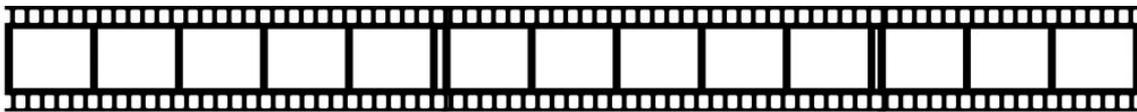
- SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lucia Tagliari. **Leitura Literária na escola:** Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. (org.). Campinas. Mercado de Letras, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte:** anos oitenta e outros tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994
- DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 9
- INGOLD, TIM. **Estar vivo.** Tradução de Fábio Creder. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- ISER, Wolfgang. *L'acte de la lecture: théorie de l'effet esthétique.* Bruxelas: Mardaga, 1976.
- YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Caderno de Atividades*



Leitura, imaginação e fotografia:
Do texto, à imagem.



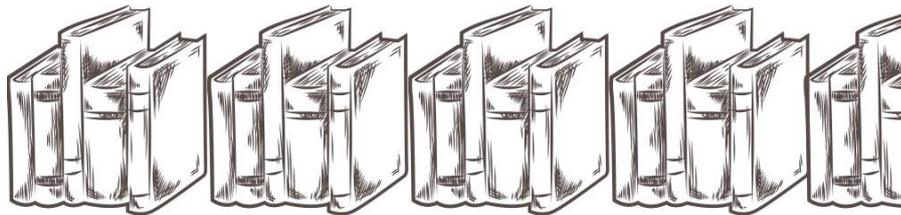
Nazaré da Mata

2022

* INTEGRA A DISSERTAÇÃO INTITULADA A TRADUÇÃO DA NARRATIVA LITERÁRIA EM FOTOGRÁFICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

CADERNO DE ATIVIDADES LITERÁRIAS

(Leitura, imaginação e fotografia: do texto à imagem)



* INTEGRA A DISSERTAÇÃO INTITULADA A TRADUÇÃO DA NARRATIVA LITERÁRIA EM FOTOGRÁFICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis...

Manoel de Barros

Prezado professor,

Na nossa rotina de trabalho, comumente somos convidados a refletir sobre o aprendizado dos estudantes, no âmbito da escrita e compreensão de leitura. Vamos nos ater a este último ponto, especificamente à leitura do texto literário.

Nos anos Finais do Ensino Fundamental das escolas públicas, ainda não temos um tempo destinado, pela grade curricular, para o Ensino/Estudo de Literatura, e, conseqüentemente do texto literário, o que pode possibilitar um trabalho com essa modalidade textual restrito ao que os livros didáticos oferecem, que, embora tenha havido um esforço nos últimos anos para que ele fosse melhor contemplado nesses materiais, ainda é pouco, se considerarmos as peculiaridades e riqueza de significados da literatura.

Constantemente, vemos a competência interpretativa dos estudantes colocada à prova, sendo feitas, para isso, atividades que nem sempre conseguem chegar ao que eles constroem durante e após a leitura. Muitas vezes, essas atividades conseguem apenas que os estudantes deem respostas que eles sabem que serão aceitas como corretas pelo professor, mas eles sabem mais, e podem mais.

Partindo da distinção de Jouve (2012, p. 106), sobre entender e interpretar, para o qual entender é simplesmente ser capaz de ler as palavras e interpretar é ser capaz de promover “gestos críticos” sobre o que leu, oferecemos este caderno de atividades para auxiliá-lo nas aulas de Língua Portuguesa dentro do tempo que você destinar à apresentação da literatura, e esperamos ser um tempo digno do que ela pode provocar em cada um de nós. Acreditamos que as atividades compostas neste caderno são, entre outros, um convite para que a escola reconheça os saberes dos alunos e lhes dê o direito à autoria e protagonismo em seu caminho para o aprendizado. São um caminho para que o aluno convença-nos de que chegou ao entendimento, que saiu do campo do mero entendimento e alcançou o da interpretação de fato. Pensamos que esse “convencimento” é necessário para a mudança de prática, precisamos confiar em nossos alunos e no que eles podem produzir.

Formar o gosto pela leitura, como algumas vezes ouvimos em formações e trabalhos docentes, é quase uma atividade mágica, nem acreditamos nessa terminologia, e, utilizamos o questionamento que Jouve (2012, p. 133) usou, diante o que corriqueiramente se atribui ser

papel do professor frente ao discurso literário, que ele “forme o gosto, ensine a apreciar o que faz a beleza das obras”: Um papel desse é realizável? Vamos refletir...

Desse modo, oferecemos este caderno de atividades literárias para que você adapte à sua realidade proposta, e assim tenha em mãos mais uma ferramenta de auxílio com o trabalho do texto literário. E optamos por aliar-lhe à fotografia, que, como sabemos, é a grande atração de nossos estudantes.

Literatura e fotografia, sim, porque, conforme Silva (2009):

O texto literário se apoia na palavra, que é traduzida e visualizada pela imaginação do leitor. E é na mente desse leitor que o signo verbal se torna concreto (...). O texto informativo requer do leitor uma postura distanciada; o literário uma total imersão. Se a literatura é capaz de fazer a síntese entre informação e emoção, a escola precisa tirar partido disso (SILVA 2009, p.131).

Dito isso, esperamos contribuir para que os alunos desejem conhecer mais textos literários, a partir da escolha que fizemos. Os dez contos que integram as atividades foram escolhidos, pensando na diversidade de estilo, na atemporalidade das temáticas, na democratização do gênero, escolhemos contistas homens e contistas mulheres. Logicamente, você pode usar os seus preferidos, os dos alunos, adaptar... Aqui, compartilhamos um caminho, mas acreditamos em vários.

Professora Joseane Gonçalves

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
2. Proposta Didática	69
3. Detalhamento da proposta	69
Atividades 1	69
Atividades 2	69
Atividades 3	70
Atividades 4	70
Atividades 5	70
ATIVIDADES 1	72
A Caolha – Júlia Lopes de Almeida.....	76
ATIVIDADES 2	Erro! Indicador não definido.
Zap - Moacyr Scliar	Erro! Indicador não definido.
ATIVIDADES 3	Erro! Indicador não definido.
Felicidade Clandestina – Clarice Lispector	Erro! Indicador não definido.
ATIVIDADES 4	Erro! Indicador não definido.
Uma Vela Para Dario – Dalton Trevisan.....	Erro! Indicador não definido.
ATIVIDADES 5	Erro! Indicador não definido.
A Doida – Carlos Drummond de Andrade.....	Erro! Indicador não definido.

1. INTRODUÇÃO

Olá, caro estudante!

Sabendo que você, provavelmente, deve ser daqueles jovens cheios de paixão por fotografia, que aproveita cada situação e cenário novos para clicar e compartilhar com os amigos nas redes sociais, propomos aqui, com este caderno, uma série de atividades, nas quais você vai poder fotografar e perceber na prática que a câmera fotográfica também pode ser usada para mostrar por aí as suas leituras, a sua interpretação e opinião! A essa altura, você já sabe, lógico, que fotografia é linguagem, é expressão, e pode ser narração...

Então, os convidamos à leitura de alguns contos, esse gênero de texto tão presente em sua vida estudantil e tão próximo da fotografia e, sobre isso, seu professor já falou, não é mesmo?

Agora, será a sua vez narrar para o leitor através da fotografia e usando seu celular mesmo para isso. Acredito que vai ser legal expor seus (re)contos em algum cantinho especial aí da sua escola.

Espero que você goste das propostas, dos textos e que acredite sempre que é capaz, que é inteligente, que pode produzir, criar, ser artista, ser o que quiser.

Boa leitura e mãos à obra!!!

Joseane Gonçalo

2. Proposta Didática

Neste caderno, você vai encontrar cinco contos literários. A leitura e o modo como ela acontecerá vai ser definido por seu professor. Terminado o texto, haverá propostas para que consiga desenvolver aquele que é o nosso maior objetivo aqui: a tradução do conto literário escrito, para a criação de uma narrativa fotográfica. Mas essa proposta não é lançada para você seguindo um único modelo de convite e produção. Ela acontecerá de maneira a considerar suas reflexões e discussões acerca da leitura dos contos. Acontecerá fazendo-lhe perceber a particularidade de cada texto e a relevância temática que têm para os dias de hoje. Você vai fazer paralelismos, análises, comentários e também tradução para a fotografia. As atividades não são iguais e a realização delas requer de você um protagonismo na sua aprendizagem e, realizando-as, você já se mostrará protagonista.

3. Detalhamento da proposta

Atividades 1

O conto de estudo e para tradução, nas atividades 1, é *Caolha*, de Júlia Lopes de Almeida. Antes do conto, teremos três imagens como texto de apoio, seguidos do verbete *caolho* e de três textos descritivos sobre algumas personalidades, nos quais ficamos sabendo de alguns apelidos que já receberam. Em seguida, você vai citar alguns dos apelidos possíveis para as personagens presentes no texto de apoio. O conto será antecedido por um texto que trata da fotografia para além do registro, um texto que confirma e comprova que a fotografia pode narrar, mostrar detalhes. Concluída a leitura do conto escrito, você fará algumas atividades de discussão, análise e, por fim, de tradução fotográfica.

Atividades 2

As atividades 2 também terão início com um texto de apoio e um exercício de inferência, onde você vai deduzir o significado de uma palavra, analisando o contexto no qual foi empregada. Posteriormente, temos o conto *Zap*, de Moacyr Scliar e a resenha crítica do filme *Todos nós, cinco milhões*, que aborda a mesma temática do conto: o abandono paterno. Por fim,

você vai recriar, por meio de fotonarrativas, algumas cenas do conto e vai retratar o abandono paterno em três fotografias artísticas, que visem conscientizar e sensibilizar o leitor para o assunto abordado.

Atividades 3

Aqui, é a leitura do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, que vai abrir os estudos do texto, conduzindo-lhe para a atividade de tradução fotográfica, que é antecedida de reflexões sobre o texto, sobre de que modo aparecem imagens nele e do sentido da palavra clandestina, no texto.

Atividades 4

As atividades 4 também vão ser iniciadas diretamente pelo conto Uma vela para Dario, de Dalton Trevisan. Em seguida, apareceram 2 textos de apoio formados por charges que trazem à tona uma discussão semelhante ao conto escrito. Depois haverá um breve convite para a reflexão acerca do comportamento das personagens secundárias que aparecem no conto e fazer um paralelismo com o comportamento das pessoas nos dias de hoje. Esta atividade vai trazer um exercício específico sobre a personagem principal do conto, do qual você vai levantar hipóteses sobre quem seria o homem que aparece protagonizando o enredo da narrativa. Você também vai exemplificar com cenas do conto alguns comportamentos previamente apontados em um exercício e vai produzir 3 fotografias que marquem o início o meio e o fim do conto trabalhado.

Atividades 5

As atividades 5 vão ter início com o conto A doida, de Carlos Drummond de Andrade, em seguida, será feito um breve estudo sobre a concepção de “efeito manada” para o imaginário social e de como ele se manifesta no comportamento social. Os estudantes vão refletir sobre o conceito do efeito manada e a presença dele no conto lido, assim também como no dia a dia das pessoas e até em programas de entretenimento, compartilhando em seguida experiências pessoais em que replicou tal comportamento ou foi vítima do mesmo, sentindo-se injustiçado ou desconfortável. Também vão pontuar elementos e passagens do texto em que tal

comportamento é explícito, finalizando as atividades de tradução do conto escrito para a narrativa fotográfica, produzindo apenas uma fotonarrativa que represente todo o conto Adoida, ou aborde uma das suas temáticas.

ATIVIDADES 1

Textos de apoio 1

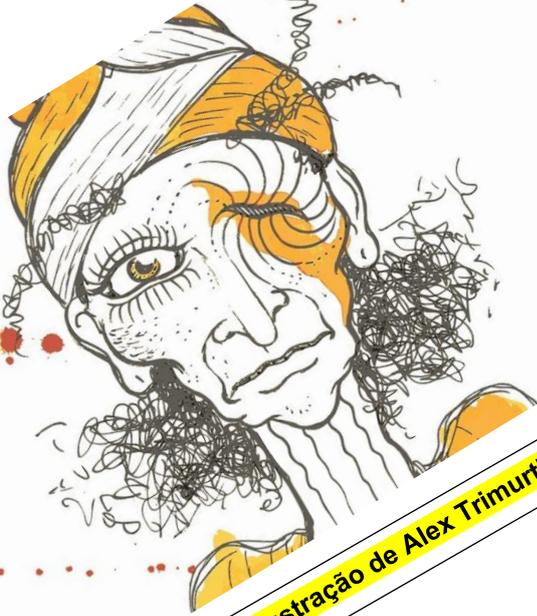
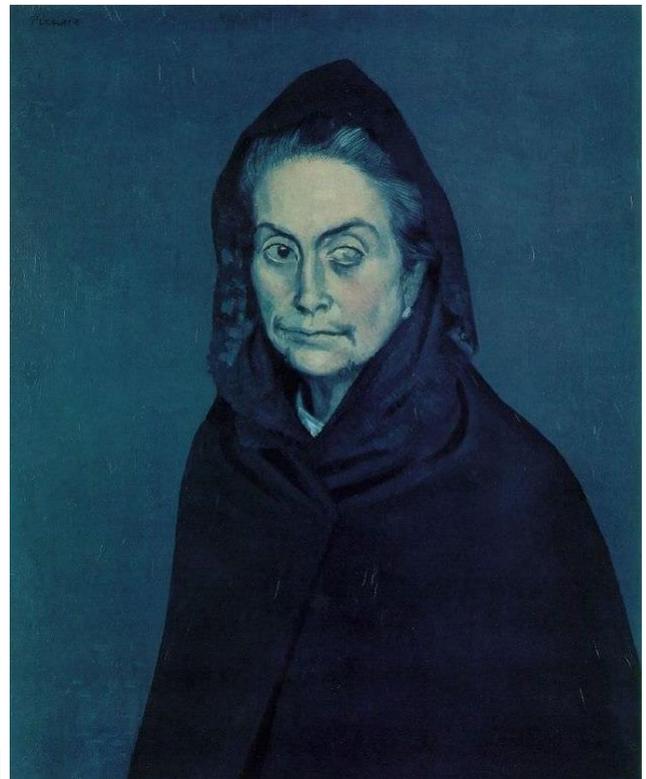


Ilustração de Alex Trimurti

“Se podes olhar, vê; se podes ver, repara...”¹



Celestina – Pablo Picasso



Do livro: MORICONI, Italo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

Texto de apoio 2

a·pe·li·dar - [Conjugar](#)

(latim *apellito, are*, chamar muitas vezes, ter o hábito de chamar)

verbo transitivo

1. Designar por apelido; dar apelido. = COGNOMINAR
2. Alcinhar.
3. Dar nome ou designação. = DESIGNAR, NOMEAR

verbo pronominal

4. Ter por apelido ou sobrenome. = DENOMINAR-SE

Textos de apoio 3

“Os apelidos diferentes de 16 famosos”

Foto: João Cotta



Adriana Esteves

Ainda na adolescência, o temperamento agitado rendeu à atriz o apelido de **Trovoada**, pelo qual ainda é conhecida.

Fonte: Purepeople



Alinne Moraes

Nos tempos de escola, os lábios carnudos renderam apelidos que entristeceram a jovem Alinne. "Era chamada de **Beicola** e **Bocão Royal** [personagem de uma marca de gelatina]. Também diziam que eu não precisava usar guarda-chuva, bastava puxar a boca", contou em entrevista ao jornal O Globo.

Revista Vogue



Giselle Bündchen

Em sua biografia, "Aprendizados: minha caminhada para uma vida com mais significado", a modelo conta que sofreu muito bullying no começo da adolescência e usava duas calças na tentativa de deixar as pernas mais grossas. Mesmo assim, era chamada pelos colegas de Oli, em referência a Olívia Palito, do desenho Popeye.

<https://www.bol.uol.com.br/listas/os-apelidos-diferentes-de-famosos.htm>

AGORA É SUA VEZ!!

Fazendo uma leitura atenta dos textos de apoio, entendemos que **apelidar** é imprimir uma marca que substitua o nome e tenha relação direta ou indireta com a pessoa, seja relação com aspectos físicos, comportamentais, ou familiares. Na maioria das vezes, o ato de apelidar está mais presente nas práticas infantis. Sendo assim, olhando para as imagens dos textos 1, que apelidos você acha que as personagens poderiam ter tido recebido na infância?

Observe que as partes verbais dos textos 3 trazem pequenas descrições/narrações sobre algumas celebridades bem conhecidas no nosso cenário artístico. E esses textos descritivo-narrativos dialogam perfeitamente com as fotografias de cada celebridade, com o momento captado por elas.

A fotografia que mostra a atriz Adriana Esteves evidencia um aspecto chateado, com um humor aparentemente mais ácido, como se realmente quisesse comprovar o que o texto verbal diz: que ela recebeu o apelido de **Trovoada**, por ter um temperamento mais agitado.

Esse diálogo é mantido nas outras partes do texto, ao destacar a beleza e tamanho da boca de Alinne Moraes, realçada com um batom vermelho; e as longas pernas de Giselle Bündchen, que foram evidenciadas na escolha de uma foto em que a modelo desfilava em trajes menores, deixando as pernas bem à mostra.

Viu só como a fotografia tem o poder de ir além do registro? Ela também pode contar e validar a narração de um texto verbal. Perceba que não teríamos o mesmo efeito, se as fotos escolhidas fossem de uma atriz sorridente, com ar meigo, nem com uma atriz registrada de

perfil, ou de máscara, por exemplo; tampouco se a top model Giselle Bündchen tivesse sido representada numa fotografia em que aparecesse de vestido longo e soltinho ao corpo. É isso, as fotografias narram, descrevem. Se alguém chegar onde estamos agora e, sem percebermos, fotografar, essa fotografia será o registro de uma cena, logo, ela tem potencial narrativo.

Agora, leia atentamente o conto a seguir:

A Caolha – Júlia Lopes de Almeida

A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho; unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo, de uma cor indecisa entre o branco sujo e o louro grisalho, desse cabelo cujo contato parece dever ser áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo, engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados.

O seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos; não tanto pela sua altura e extraordinária magreza, mas porque a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante.

Era essa pinta amarela sobre o fundo denegrido da olheira, era essa destilação incessante de pus que a tornava repulsiva aos olhos de toda gente.

Morava numa casa pequena, paga pelo filho único, operário numa fábrica de alfaiate; ela lavava a roupa para os hospitais e dava conta de todo o serviço da casa inclusive cozinha. O filho, enquanto era pequeno, comia os pobres jantares feitos por ela, às vezes até no mesmo prato; à proporção que ia crescendo, ia-se a pouco e pouco manifestando na fisionomia a repugnância por essa comida; até que um dia, tendo já um ordenadozinho, declarou à mãe que, por conveniência do negócio, passava a comer fora...

Ela fingiu não perceber a verdade, e resignou-se.

Daquele filho vinha-lhe todo o bem e todo o mal.

Que lhe importava o desprezo dos outros, se o seu filho adorado lhe pagasse com um beijo todas as amarguras da existência?

Um beijo dele era melhor que um dia de sol, era a suprema carícia para o triste coração de mãe! Mas... os beijos foram escasseando também, com o crescimento do Antonico! Em criança ele apertava-a nos braços e enchia-lhe a cara de beijos; depois, passou a beijá-la só na face direita, aquela onde não havia vestígios de doença; agora, limitava-se a beijar-lhe a mão!

Ela compreendia tudo e calava-se.

O filho não sofria menos.

Quando em criança entrou para a escola pública da freguesia, começaram logo os colegas, que o viam ir e vir com a mãe, a chamá-lo – o filho da caolha.

Aquilo exasperava-o; respondia sempre:

– Eu tenho nome!

Os outros riam e chacoteavam-no; ele se queixava aos mestres, os mestres ralhavam com os discípulos, chegavam mesmo a castigá-los – mas a alcunha pegou. Já não era só na escola que o chamavam assim.

Na rua, muitas vezes, ele ouvia de uma ou outra janela dizerem: o filho da caolha! Lá vai o filho da caolha! Lá vem o filho da caolha!

Eram as irmãs dos colegas, meninas novas, inocentes e que, industriadas pelos irmãos, feriam o coração do pobre Antonico cada vez que o viam passar!

As quitandeiras, onde iam comprar as goiabas ou as bananas para o lanche, aprenderam depressa a denominá-lo como os outros, e, muitas vezes, afastando os pequenos que se aglomeravam ao redor delas, diziam, estendendo uma mancheia de araçás, com piedade e simpatia:

– Taí, isso é para o filho da caolha!

O Antonico preferia não receber o presente a ouvi-lo acompanhar de tais palavras; tanto mais que os outros, com inveja, rompiam a gritar, cantando em coro, num estribilho já combinado:

– Filho da caolha, filho da caolha!

O Antonico pediu à mãe que não o fosse buscar à escola; e muito vermelho, contou-lhe a causa; sempre que o viam aparecer à porta do colégio os companheiros murmuravam injúrias, piscavam os olhos para o Antonico e faziam caretas de náuseas.

A caolha suspirou e nunca mais foi buscar o filho.

Aos onze anos o Antonico pediu para sair da escola: levava a brigar com os discípulos, que o intrigavam e malqueriam. Pediu para entrar para uma oficina de marceneiro. Mas na oficina de marceneiro aprenderam depressa a chamá-lo – o filho da caolha, a humilhá-lo, como no colégio.

Além de tudo, o serviço era pesado e ele começou a ter vertigens e desmaios. Arranjou então um lugar de caixeiro de venda: os seus colegas agruparam-se à porta, insultando-o, e o vendeiro achou prudente mandar o caixeiro embora, tanto que a rapaziada ia-lhe dando cabo do feijão e do arroz expostos à porta nos sacos abertos! Era uma contínua saraivada de cereais sobre o pobre Antonico!

Depois disso passou um tempo em casa, ocioso, magro, amarelo, deitado pelos cantos, dormindo às moscas, sempre zangado e sempre bocejante! Evitava sair de dia e nunca, mas nunca, acompanhava a mãe; esta poupava-o: tinha medo que o rapaz, num dos desmaios, lhe morresse nos braços, e por isso nem sequer o repreendia! Aos dezesseis anos, vendo-o mais forte, pediu e obteve-lhe, a caolha, um lugar numa oficina de alfaiate. A infeliz mulher contou ao mestre toda a história do filho e suplicou-lhe que não deixasse os aprendizes humilhá-lo; que os fizesse terem caridade!

Antonico encontrou na oficina uma certa reserva e silêncio da parte dos companheiros; quando o mestre dizia: sr. Antonico, ele percebia um sorriso mal oculto nos lábios dos oficiais; mas a pouco e pouco essa suspeita, ou esse sorriso, se foi desvanecendo, até que principiou a sentir-se bem ali.

Decorreram alguns anos e chegou a vez de Antonico se apaixonar. Até aí, numa ou outra pretensão de namoro que ele tivera, encontrara sempre uma resistência que o desanimava, e que o fazia retroceder sem grandes mágoas. Agora, porém, a coisa era diversa: ele amava! Amava como um louco a linda moreninha da esquina fronteira, uma rapariguinha adorável, de olhos negros como veludos e boca fresca como um botão de rosa. O Antonico voltou a ser assíduo em casa e expandia-se mais carinhosamente com a mãe; um dia, em que viu os olhos da morena fixarem os seus, entrou como um louco no quarto da caolha e beijou-a mesmo na face esquerda, num transbordamento de esquecida ternura!

Aquele beijo foi para a infeliz uma inundação de júbilo! Tornara a encontrar o seu querido filho! Pôs-se a cantar toda a tarde, e nessa noite, ao adormecer, dizia consigo:

– Sou muito feliz... o meu filho é um anjo!

Entretanto, o Antonico escrevia, num papel fino, a sua declaração de amor à vizinha. No dia seguinte mandou-lhe cedo a carta. A resposta fez-se esperar. Durante muitos dias Antonico perdia-se em amarguradas conjecturas.

Ao princípio pensava: – É o pudor.

Depois começou a desconfiar de outra causa; por fim recebeu uma carta em que a bela moreninha confessava consentir em ser sua mulher, se ele se separasse completamente da mãe! Vinham explicações confusas, mal alinhavadas: lembrava a mudança de bairro; ele ali era muito conhecido por filho da caolha, e bem compreendia que ela não se poderia sujeitar a ser alcunhada em breve de – nora da caolha, ou coisa semelhante!

O Antonico chorou! Não podia crer que a sua casta e gentil moreninha tivesse pensamentos tão práticos!

Depois o seu rancor se voltou para a mãe.

Ela era a causadora de toda a sua desgraça! Aquela mulher perturbara a sua infância, quebrara-lhe todas as carreiras, e agora o seu mais brilhante sonho de futuro sumia-se diante dela! Lamentava-se por ter nascido de mulher tão feia, e resolveu procurar meio de separar-se dela; iria considerar-se humilhado continuando sob o mesmo teto; havia de protegê-la de longe, vindo de vez em quando vê-la à noite, furtivamente...

Salvava assim a responsabilidade do protetor e, ao mesmo tempo, consagraria à sua amada a felicidade que lhe devia em troca do seu consentimento e amor...

Passou um dia terrível; à noite, voltando para casa levava o seu projeto e a decisão de o expor à mãe.

A velha, agachada à porta do quintal, lavava umas panelas com um trapo engordurado. O Antonico pensou: “Ao dizer a verdade eu havia de sujeitar minha mulher a viver em companhia de... uma tal criatura?” Estas últimas palavras foram arrastadas pelo seu espírito com verdadeira dor. A caolha levantou para ele o rosto, e o Antonico, vendo-lhe o pus na face, disse:

– Limpe a cara, mãe...

Ela sumiu a cabeça no avental; ele continuou:

– Afinal, nunca me explicou bem a que é devido esse defeito!

– Foi uma doença, – respondeu sufocadamente a mãe – é melhor não lembrar isso!

– E é sempre a sua resposta: é melhor não lembrar isso! Por quê?

– Porque não vale a pena; nada se remedeia...

– Bem! Agora escute: trago-lhe uma novidade. O patrão exige que eu vá dormir na vizinhança da loja... já aluguei um quarto; a senhora fica aqui e eu virei todos os dias saber da sua saúde ou se tem necessidade de alguma coisa... É por força maior; não temos remédio senão sujeitar-nos!...

Ele, magrinho, curvado pelo hábito de costurar sobre os joelhos, delgado e amarelo como todos os rapazes criados à sombra das oficinas, onde o trabalho começa cedo e o serão acaba tarde, tinha lançado naquelas palavras toda a sua energia, e espreitava agora a mãe com um olhar desconfiado e medroso.

A caolha se levantou e, fixando o filho com uma expressão terrível, respondeu com doloroso desdém:

– Embusteiro! O que você tem é vergonha de ser meu filho! Saia! Que eu também já sinto vergonha de ser mãe de semelhante ingrato!

O rapaz saiu cabisbaixo, humilde, surpreso da atitude que assumira a mãe, até então sempre paciente e cordata; ia com medo, maquinalmente, obedecendo à ordem que tão feroz e imperativamente lhe dera a caolha.

Ela o acompanhou, fechou com estrondo a porta, e vendo-se só, encostou-se cambaleante à parede do corredor e desabafou em soluços. O Antonico passou uma tarde e uma noite de angústia.

Na manhã seguinte o seu primeiro desejo foi voltar à casa; mas não teve coragem; via o rosto colérico da mãe, faces contraídas, lábios adelgaçados pelo ódio, narinas dilatadas, o olho direito saliente, a penetrar-lhe até o fundo do coração, o olho esquerdo arrepanhado, murcho – murcho e sujo de pus; via a sua atitude altiva, o seu dedo ossudo, de falanges salientes, apontando-lhe com energia a porta da rua; sentia-lhe ainda o som cavernoso da voz, e o grande fôlego que ela tomara para dizer as verdadeiras e amargas palavras que lhe atirara no rosto; via toda a cena da véspera e não se animava a arrostar com o perigo de outra semelhante.

Providencialmente, lembrou-se da madrinha, única amiga da caolha, mas que, entretanto, raramente a procurava.

Foi pedir-lhe que interviesse, e contou-lhe sinceramente tudo o que houvera.

A madrinha escutou-o comovida; depois disse:

– Eu previa isso mesmo, quando aconselhava tua mãe a que te dissesse a verdade inteira; ela não quis, aí está!

– Que verdade, madrinha?

Encontraram a caolha a tirar umas nódoas do fraque do filho – queria mandar-lhe a roupa limpinha. A infeliz se arrependera das palavras que dissera e tinha passado a noite à janela, esperando que o Antonico voltasse ou passasse apenas... Via o porvir negro e vazio e já se queixava de si! Quando a amiga e o filho entraram, ela ficou imóvel: a surpresa e a alegria amarraram-lhe toda a ação.

A madrinha do Antonico começou logo:

– O teu rapaz foi suplicar-me que te viesse pedir perdão pelo que houve aqui ontem e eu aproveitei a ocasião para, à tua vista, contar-lhe o que já deverias ter-lhe dito!

– Cala-te! – murmurou com voz apagada a caolha.

– Não me calo! Essa pieguice é que te tem prejudicado! Olha, rapaz! Quem cegou a tua mãe foste tu!

O afilhado tornou-se lívido; e ela concluiu:

– Ah, não tiveste culpa! Eras muito pequeno quando, um dia, ao almoço, levantaste na mãozinha um garfo; ela estava distraída, e antes que eu pudesse evitar a catástrofe, tu o enterraste pelo olho esquerdo! Ainda tenho no ouvido o grito de dor que ela deu!

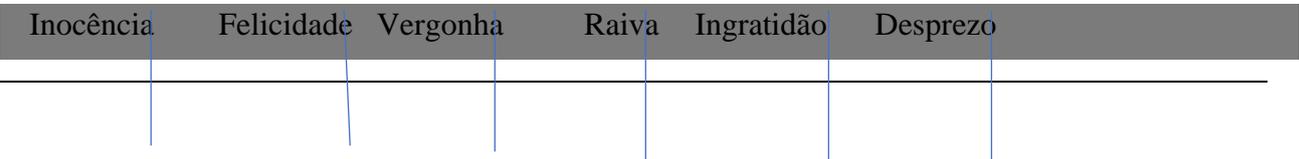
O Antonico caiu pesadamente de bruços, com um desmaio; a mãe acercou-se rapidamente dele, murmurando trêmula:

– Pobre filho! Vês? Era por isto que eu não queria dizer nada!

Fonte: www.contos-web.com.br

E aí? Que sensações você teve no decorrer da história? Pense sobre isso, reflita e resuma em três palavras alguns dos seus sentimentos ao conhecer essa narrativa:

O conto é marcado por alguns momentos bem fortes, que ficam evidenciados na história e registram sentimentos e emoções como, inocência, felicidade, vergonha, raiva, ingratidão, desprezo e arrependimento, quase nessa ordem. Releia o texto, prestando bem atenção às imagens que se formam em sua mente no decorrer de cada passagem e se inspire nelas para recontar o conto através de fotografias. Lembre-se do potencial narrativo das imagens, sobretudo das fotos, e tente recriar o conto. Para isso, você e alguns colegas vão se transformar em tradutor, vão transformar uma linguagem verbal em uma visual. No processo criativo, se atentem à linha do tempo presente no conto, que tem cada momento marcado por um sentimento, e produzam uma fotografia para cada um deles:



Inocência Felicidade Vergonha Raiva Ingratidão Desprezo

A produção de vocês pode ser compartilhada num mural físico da escola, ou em espaço virtual. Vocês que escolhem como melhor expor a sua produção!

ATIVIDADES 2

Texto 1



ZAP?
COMO ASSIM, ZAP?

Certamente, você já ouviu o termo **zap** em muitas situações de seu dia a dia, talvez você até use essa palavra com frequência. Mas, será que ela sempre significa a mesma coisa?

Lendo todas as informações do texto, o que você deduz ser “zap”, a linguagem verbal e a não verbal dizem respeito a mesma coisa, ou seriam assuntos/práticas diferentes?

Texto 2

Zap - Moacyr Scliar

Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto, mas devo dizer que se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver. Passo os dias sentado na velha poltrona, mudando de um canal para outro — uma tarefa que antes exigia certa movimentação, mas que agora ficou muito fácil. Estou num canal, não gosto — zap, mudo para outro. Não gosto de novo — zap, mudo de novo. Eu gostaria de ganhar em dólar num mês o número de vezes que você troca de canal em uma hora, diz minha mãe. Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.

Sofre, minha mãe. Sempre sofreu: infância carente, pai cruel etc. Mas o seu sofrimento aumentou muito quando meu pai a deixou. Já faz tempo; foi logo depois que nasci, e estou agora com treze anos. Uma idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente, ainda que minha mãe ache isso um absurdo. Da tela, uma moça sorridente pergunta se o caro telespectador já conhece certo novo sabão em pó. Não conheço nem quero conhecer, de modo que — zap — mudo de canal. "Não me abandone, Mariana, não me abandone!" Abandono, sim. Não tenho o menor remorso, em se tratando de novelas: zap, e agora é um desenho, que eu já vi duzentas vezes, e — zap — um homem falando. Um homem, abraçado à guitarra elétrica, fala a uma entrevistadora. É um roqueiro. Aliás, é o que está dizendo, que é um roqueiro, que sempre foi e sempre será um roqueiro. Tal veemência se justifica, porque ele não parece um roqueiro. É meio velho, tem cabelos grisalhos, rugas, falta-lhe um dente. É o meu pai.

É sobre mim que fala. Você tem um filho, não tem?, pergunta a apresentadora, e ele, meio constrangido — situação pouco admissível para um roqueiro de verdade —, diz que sim, que tem um filho, só que não o vê há muito tempo. Hesita um pouco e acrescenta: você sabe,

eu tinha de fazer uma opção, era a família ou o rock. A entrevistadora, porém, insiste (é chata, ela): mas o seu filho gosta de rock? Que você saiba, seu filho gosta de rock? Ele se mexe na cadeira; o microfone, preso à desbotada camisa, roça-lhe o peito, produzindo um desagradável e bem audível rascar. Sua angústia é compreensível; aí está, num programa local e de baixíssima audiência — e ainda tem de passar pelo vexame de uma pergunta que o embaraça e à qual não sabe responder. E então ele me olha. Vocês dirão que não, que é para a câmera que ele olha; aparentemente é isso, aparentemente ele está olhando para a câmera, como lhe disseram para fazer; mas na realidade é a mim que ele olha, sabe que em algum lugar, diante de uma tevê, estou a fitar seu rosto atormentado, as lágrimas me correndo pelo rosto; e no meu olhar ele procura a resposta à pergunta da apresentadora: você gosta de rock? Você gosta de mim? Você me perdoa? — mas aí comete um erro, um engano mortal: insensivelmente, automaticamente, seus dedos começam a dedilhar as cordas da guitarra, é o vício do velho roqueiro, do qual ele não pode se livrar nunca, nunca. Seu rosto se ilumina — refletores que se acendem? — e ele vai dizer que sim, que seu filho ama o rock tanto quanto ele, mas nesse momento zap — aciono o controle remoto e ele some. Em seu lugar, uma bela e sorridente jovem que está — à exceção do pequeno relógio que usa no pulso — nua, completamente nua.

O texto acima, publicado em "Contos Reunidos", Companhia das Letras — São Paulo, 1995, consta também do livro "Os cem melhores contos brasileiros do século", seleção de Italo Moriconi, Editora Objetiva — Rio de Janeiro, 2000, pág. 555.

Texto 3

Filme aborda histórias de abandono paterno no Brasil

'Todos nós, cinco milhões' foi baseado em dado do Conselho Nacional de Justiça (CNJ): 5,5 milhões de crianças não têm o nome do pai no registro de nascimento. Foto: Katherine Chase



Por: Mariana Lima

Misturando características de documentário e ficção, o filme brasileiro ‘Todos nós, cinco milhões’ parte de um dado para abordar o abandono paterno no Brasil. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mais de 5,5 milhões de crianças não têm o nome do pai no registro de nascimento.

A obra discute como o abandono paterno é um problema social, que sobrecarrega as mulheres e reforça a culpabilização materna por não conseguir exercer os dois papéis.

Produzido pela O Baile Filmes e com direção de Alexandre Mortagua, o filme entrevistou 22 personagens, entre mães solas que viviam com diferentes formas de negligência paterna, pessoas que não tiveram o convívio com seus progenitores por diferentes razões e também quem abandonou o filho.

Atores encenam trechos ficcionais baseados em pesquisas, contribuindo para abordar a temática de outras perspectivas. Ao longo do filme, as questões são transmitidas pela vida dos entrevistados com maior ou menor intensidade, mas sempre com um denominador comum: a ausência paterna.

O tema não foge da realidade do próprio diretor, que assim como 5,5 milhões de crianças, não conviveu com o pai. Ele chama a atenção com o filme para o fato de que não saber quem é o pai gera uma ferida emocional nas pessoas, uma sensação semelhante à de ter uma peça faltando em sua própria história.

<https://observatorio3setor.org.br/noticias/filme-aborda-historias-de-abandono-paterno-no-brasil/>



Os dois textos tratam de mesmo assunto. Um traz o abandono paterno na perspectiva literária, através de conto; o outro, por meio da notícia, que vem ilustrada no texto por uma fotografia, na qual o assunto se evidencia, se materializa.

Sobre o ato de fotografar, observe o que Angélica Lüersen diz: “Fotografar é – simultaneamente e numa mesma fração de segundo – reconhecer o fato em si e organizar rigorosamente as formas visuais percebidas para expressar o seu significado. É por numa mesma linha: cabeça, olho e coração.”

“É por numa mesma linha cabeça, olho e coração...”

Vimos que um mesmo assunto – abandono paterno – foi retratado nas artes literária e cinematográfica. Após ler o conto *Zap* e assistir ao filme *Todos nós, cinco milhões* em sala de aula, é possível ver que a arte é capaz de emocionar as pessoas, fazê-las refletir sobre o dia a dia, sobre atitudes, cultura e tantos outros aspectos da sociedade. Você mesmo já deve ter visto muitos filmes com os quais se emocionou, justamente por reconhecer neles assuntos ligados à realidade social.

E que tal dar vez à fotografia nesse tema tão comum no cotidiano brasileiro? Provavelmente, na sua família mesmo, você pode ter um exemplo de pai que se ausentou, que escolheu não assumir suas responsabilidades com o ser que colocou no mundo. E, cá entre nós, que feia essa atitude, não é?

Fazendo jus à leitura do conto de Moacyr Scliar, sendo coerente com a narrativa e também com o tema da mesma, bem como refletindo com as discussões levantadas pelo filme *Todos nós, cinco milhões*, em grupos de até cinco pessoas, **recriem, por meio de fotonarrativas, três cenas do conto que mais lhes despertaram a atenção** e **produzam três fotografias que retratem o assunto abandono paterno**, de preferência, que sejam instrumentos para mais debates e conscientização de toda a comunidade escolar. Juntos com o (a) professor (a), decidam onde melhor exibir os trabalhos autorais e de re-criação. Bom é deixar outros verem, espalhar arte e fazer refletir. Quem sabe assim, e talvez só assim, não se promovam boas mudanças?

Então, mãos à obra!

ATIVIDADES 3

Texto I



Felicidade Clandestina – Clarice Lispector



Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saúde" .

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha

vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito.

Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.



Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

In **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998

Releia o seguinte trecho, retirado do conto:

“Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas...” (L. 1-2)

A nossa mente, imaginação, não saem “ilezas” da leitura desse trecho. Instantaneamente, a imagem de uma menina gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos vai se formando em nosso imaginário. E logo imaginamos também a representação de outras meninas “achatadas”, ou seja, sem tanto busto.

Leia novamente e perceba como é real e automática a transformação das palavras em imagens mentais... Essa automatização revela, confirma, que existe certa autonomia da imagem em relação à palavra, comprovando que não haverá texto sem imagem.

Convençam os estudantes da outra turma a participarem da criação dessa cena e das narrativas fotográficas. Ao finalizarem, exponham os trabalhos em um dos corredores da escola, dando um título para essa exposição.

Leia o significado da palavra clandestino:

Clan·des·ti·no

1. Feito sem as formalidades legais, e até evitando-as.
2. Feito às escondidas.

"clandestina", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008 2021, <https://dicionario.priberam.org/clandestina> [consultado em 14-02-2022].

Fazendo a leitura do verbete acima e analisando o emprego desse adjetivo no título e decorrer do conto, que significado o termo clandestina adquiriu no texto? Explique o uso dessa palavra, dando exemplos com uma situação exposta na narrativa:

Como vimos antes, existe uma grande aproximação entre conto e fotografia, principalmente no que diz respeito ao recorte feito para a formação do enredo, da narrativa em si.

Vejamos: “Numa fotografia ou num conto o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor (Cortázar 1993: 151)”.

Deixando essa fala bem simples, é como se o autor estivesse dizendo que tanto o fotógrafo, quanto o contista, precisam fazer um recorte que valorize os detalhes, afinal de

contas, o produto do seu trabalho é fundamentado em um “recorte”, para que o leitor/espectador se envolvam com o que está diante dos olhos.

Refletindo sobre essas falas e considerando-se isso as particularidades do conto e da fotografia, de que forma você faria uso da câmera de seu celular para re-contar Felicidade Clandestina? Que cenas escolheria e que aspectos físicos e psicológicos das personagens iria evidenciar? Pronto, agora é a vez de você mostrar à comunidade escolar a sua versão da narrativa através da imagem. Em grupo, crie uma narrativa fotográfica do conto e pense em maneiras criativas de mostrar o resultado do seu trabalho a todos da escola. E, quem sabe, fora dela...

ATIVIDADES 4

Uma Vela Para Dario – Dalton Trevisan

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque.

Ele reclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado. O rapaz de bigode pediu aos outros que se afastassem e o deixassem respirar. Abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca.

Cada pessoa que chegava erguia-se na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram despertadas e de pijama acudiram à janela. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha gritou que ele estava morrendo. Um grupo o arrastou para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protestou o motorista: quem pagaria a corrida? Concordaram chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede - não tinha os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata. Alguém informou da farmácia na outra rua. Não carregaram Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delícias da noite. Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso. Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os papéis, retirados - com vários objetos - de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade; sinal de nascença. O endereço na carteira era de outra cidade. Registrou-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupavam toda a rua e as

calçadas: era a polícia. O carro negro investiu a multidão. Várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes. O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo — os bolsos vazios. Restava a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio quando vivo - só podia destacar umedecida com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabeção.

A última boca repetiu — Ele morreu, ele morreu. A gente começou a se dispersar. Dario levava duas horas para morrer, ninguém acreditou que estivesse no fim. Agora, aos que podiam vê-lo, tinha todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as suas mãos no peito. Não pôde fechar os olhos nem a boca, onde a espuma tinha desaparecido. Apenas um homem morto e a multidão se espalhou, as mesas do café ficaram vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, lá estava Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas da chuva, que voltava a cair.

Vinte Contos Menores, Editora Record – Rio de Janeiro, 1979, pág. 20.

Feita a leitura atenta do conto, analise as charges a seguir:

Texto de apoio 1



Texto de apoio 2



Ao ler as charges acima, provavelmente você lembrou de algumas situações semelhantes e compreendeu a crítica que os autores fizeram.

Vamos refletir...

Está cada vez mais comum o comportamento das pessoas de expor o outro, ou a si mesmo, em episódios que mostram a face mais frágil, vulnerável ou até mesmo cruel do ser humano. Em busca dos famosos “likes”, compartilha-se de tudo nas redes sociais: desde um prato de comida, uma cama com pétala de rosas, para mostrar que um casal comemora data especial, até a dor, o choro, o desespero, do outro.

Sobre a personagem principal do conto Uma Vela Para Dario, levante hipóteses: Quem seria este homem? Para onde ele deveria estar indo?

Das imagens mentais que foram se construindo em sua mente durante a leitura de algumas passagens do conto, qual você considera mais marcante e lhe trouxe mais impacto? E por que essa cena lhe causou mais desconforto?

Ao narrar um episódio da vida do personagem Dario, o conto revela vários comportamentos sociais angustiantes, por sua frieza e egoísmo. Apontamos alguns desses comportamentos abaixo, que está dividida em duas colunas. Numa dessas colunas, você deve transcrever a cena do conto que os representa, finalizando com um comentário crítico:

Falta de empatia:

Cena	Comentário

Desonestidade:

Cena	Comentário

Empatia:

Cena	Comentário

Sabendo que o conto pertence ao tipo narrativo, e que textos narrativos têm uma sequência básica de começo, meio e fim. Faça a tradução do conto escrito Uma Vela para Dario para uma versão de narrativa fotográfica, mantendo a estrutura do conto, que busca valorizar os detalhes, de maneira sucinta. Assim, crie três fotografias que marquem o início, o meio e o fim da narrativa. Em resumo, você irá recontar a histórias em três momentos fotográficos.

ATIVIDADES 5

A Doida – Carlos Drummond de Andrade

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a rua descia para o córrego, onde os meninos costumavam banhar-se. Era só aquele chalezinho, à esquerda, entre o barranco e um chão abandonado; à direita, o muro de um grande quintal. E na rua, tornada maior pelo silêncio, o burro pastava. Rua cheia de capim, pedras soltas, num declive áspero. Onde estava o fiscal, que não mandava capiná-la?

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horroroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados. Não explicavam bem quais fossem esses benefícios, ou explicavam demais, e restava a impressão de que eram todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandade. E isso não comovia ninguém. A loucura parecia antes erro do que miséria. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, isolada e agreste no seu jardim. Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não aparecia de frente e de corpo inteiro, como as outras pessoas, conversando na calma. Só o busto, recortado, numa das janelas da frente, as mãos magras, ameaçando. Os cabelos, brancos e desgrenhados. E a boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca. Eram palavras da Bíblia misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam escabrosos, e todos fortíssimos na sua cólera.

Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de 60 anos, e loucura e idade, juntas, lhe lavravam o corpo). Corria, com variantes, a história de que fora noiva de um fazendeiro, e o casamento, uma festa estrondosa; mas na própria noite de núpcias o homem a repudiara, Deus sabe por que razão. O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no calor do bate-boca; ela rolou escada abaixo, foi quebrando ossos, arrebetando-se. Os dois nunca mais se viram. Já outros contavam que o pai, não o marido, a expulsara, e esclareciam que certa manhã o velho sentira um amargo diferente no café, ele que tinha dinheiro grosso e estava custando a morrer – mas nos racontos antigos abusava-se de veneno. De qualquer modo, as pessoas grandes não contavam a história direito, e os meninos deformavam o conto. Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha

ânimo de visitá-la. O padeiro mal jogava o pão na caixa de madeira, à entrada, e eclipsava-se. Diziam que nessa caixa uns primos generosos mandavam pôr, à noite, provisões e roupas, embora oficialmente a ruptura com a família se mantivesse inalterável. Às vezes uma preta velha arriscava-se a entrar, com seu cachimbo e sua paciência educada no cativeiro, e lá ficava dois ou três meses, cozinhando. Por fim a doida enxotava-a. E, afinal, empregada nenhuma queria servi-la. Ir viver com a doida, pedir a bênção à doida, jantar em casa da doida, passou a ser, na cidade, expressões de castigo e símbolos de irrisão.

Vinte anos de tal existência, e a legenda está feita. Quarenta, e não há mudá-la. O sentimento de que a doida carregava uma culpa, que sua própria doidice era uma falta grave, uma coisa aberrante, instalou-se no espírito das crianças. E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. A princípio, como justa penalidade. Depois, por prazer. Finalmente, e já havia muito tempo, por hábito. Como a doida respondesse sempre furiosa, criara-se na mente infantil a idéia de um equilíbrio por compensação, que afogava o remorso.

Em vão os pais censuravam tal procedimento. Quando meninos, os pais daqueles três tinham feito o mesmo, com relação à mesma doida, ou a outras. Pessoas sensíveis lamentavam o fato, sugeriam que se desse um jeito para internar a doida. Mas como? O hospício era longe, os parentes não se interessavam. E daí – explicava-se ao forasteiro que porventura estranhasse a situação – toda cidade tem seus doidos; quase que toda família os tem. Quando se tornam ferozes, são trancados no sótão; fora disto, circulam pacificamente pelas ruas, se querem fazê-lo, ou não, se preferem ficar em casa. E doido é quem Deus quis que ficasse doido... Respeitemos sua vontade. Não há remédio para loucura; nunca nenhum doido se curou, que a cidade soubesse; e a cidade sabe bastante, ao passo que livros mentem.

Os três verificaram que quase não dava mais gosto apedrejar a casa. As vidraças partidas não se recompunham mais. A pedra batia no caixilho ou ia aninhar-se lá dentro, para voltar com palavras iradas. Ainda haveria louça por destruir, espelho, vaso intato? Em todo caso, o mais velho comandou, e os outros obedeceram na forma do sagrado costume. Pegaram calhaus lisos, de ferro, tomaram posição. Cada um jogaria por sua vez, com intervalos para observar o resultado. O chefe reservou-se um objetivo ambicioso: a chaminé.

O projétil bateu no canudo de folha-de-flandres enegrecido – blem – e veio espatifar uma telha, com estrondo. Um bem-te-vi assustado fugiu da mangueira próxima. A doida, porém, parecia não ter percebido a agressão, a casa não reagia. Então o do meio vibrou um

golpe na primeira janela. Bam! Tinha atingido uma lata, e a onda de som propagou-se lá dentro; o menino sentiu-se recompensado. Esperaram um pouco, para ouvir os gritos. As paredes descascadas, sob as trepadeiras e a hera da grade, as janelas abertas e vazias, o jardim de cravo e mato, era tudo a mesma paz.

Aí o terceiro do grupo, em seus 11 anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim. Não só podia atirar mais de perto na outra janela, como até, praticar outras e maiores façanhas. Os companheiros, desapontados com a falta do espetáculo cotidiano, não, queriam segui-lo. E o chefe, fazendo valer sua autoridade, tinha pressa em chegar ao campo.

O garoto empurrou o portão: abriu-se. Então, não vivia trancado? ...E ninguém ainda fizera a experiência. Era o primeiro a penetrar no jardim, e pisava firme, posto que cauteloso. Os amigos chamavam-no, impacientes. Mas entrar em terreno proibido é tão excitante que o apelo perdia toda a significação. Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo. Curioso como o jardim se parecia com qualquer um; apenas era mais selvagem, e o melão-de-são-caetano se enredava entre as violetas, as roseiras pediam poda, o canteiro de cravinas afogava-se em erva. Lá estava, quentando sol, a mesma lagartixa de todos os jardins, cabecinha móbil e suspicaz. O menino pensou primeiro em matar a lagartixa e depois em atacar a janela. Chegou perto do animal, que correu. Na perseguição, foi parar rente do chalé, junto à cancelinha azul (tinha sido azul) que fechava a varanda da frente. Era um ponto que não se via da rua, coberto como estava pela massa de folha gemo. A cancela apodrecera, o soalho da varanda tinha buracos, a parede, outrora pintada de rosa e azul, abria-se em reboco, e no chão uma farinha de caliça denunciava o estrago das pedras, que a louca desistira de reparar.

A lagartixa salvara-se, metida em recantos só dela sabidos, e o garoto galgou os dois degraus, empurrou cancela, entrou. Tinha a pedra na mão, mas já não era necessária; jogou-a fora. Tudo tão fácil, que até ia perdendo o senso da precaução. Recuou um pouco e olhou para a rua: os companheiros tinham sumido. Ou estavam mesmo com muita pressa, ou queriam ver até aonde iria a coragem dele, sozinho em casa da doida. Tomar café com a doida. Jantar em casa da doida. Mas estaria a doida?

A princípio não distinguiu bem, debruçado à janela, a matéria confusa do interior. Os olhos estavam cheios de claridade, mas afinal se acomodaram, e viu a sala, completamente vazia e esburacada, com um corredorzinho no fundo, e no fundo do corredorzinho uma caçarola no chão, e a pedra que o companheiro jogará.

Passou a outra janela e viu o mesmo abandono, a mesma nudez. Mas aquele quarto dava para outro cômodo, com a porta cerrada. Atrás da porta devia estar a doida, que inexplicavelmente não se mexia, para enfrentar o inimigo. E o menino saltou o peitoril, pisou indagador no soalho gretado, que cedia.

A porta dos fundos cedeu igualmente à pressão leve, entreabrindo-se numa faixa estreita que mal dava passagem a um corpo magro.

No outro cômodo a penumbra era mais espessa parecia muito povoada. Difícil identificar imediatamente as formas que ali se acumulavam. O tato descobriu uma coisa redonda e lisa, a curva de uma cantoneira. O fio de luz coado do jardim acusou a presença de vidros e espelhos. Seguramente cadeiras. Sobre uma mesa grande pairavam um amplo guarda-comida, uma mesinha de toalete mais algumas cadeiras empilhadas, um abajur de renda e várias caixas de papelão. Encostado à mesa, um piano também soterrado sob a pilha de embrulhos e caixas. Seguia-se um guarda-roupa de proporções majestosas, tendo ao alto dois quadros virados para a parede, um baú e mais pacotes. Junto à única janela, olhando para o morro, e tapando pela metade a cortina que a obscurecia, outro armário. Os móveis enganchavam-se uns nos outros, subiam ao teto. A casa tinha se espremido ali, fugindo à perseguição de 40 anos.

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa.

Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito. Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a, com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada num catre preto de solteiro, atrás de uma barricada de móveis. E que pequenininha! O corpo sob a cobertura formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

Mas os dedos desceram um pouco, e os pequenos olhos amarelados encararam por sua vez o intruso com atenção voraz, desceram às suas mãos vazias, tornaram a subir ao rosto infantil.

A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse.

Então a doida ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido.

Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez. Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a doida, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestramente, o confirmavam.

O menino aproximou-se, e o mesmo jeito da boca insistia em soltar a mesma palavra curta, que, entretanto, não tomava forma. Ou seria um bater automático de queixo, produzindo um som sem qualquer significação?

Talvez pedisse água. A moringa estava no criado – mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A doida parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber.

Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida. A própria idéia de doida desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.

Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem.

Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam. Teve que abraçar-lhe os ombros – com repugnância – e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

Mas a boca deixava passar ainda o mesmo ruído obscuro, que fazia crescer as veias do pescoço, inutilmente. Água não podia ser, talvez remédio...

Passou-lhe um a um, diante dos olhos, os frasquinhos do criado-mudo. Sem receber qualquer sinal de aquiescência. Ficou perplexo, irresoluto. Seria caso talvez de chamar alguém, avisar o farmacêutico mais próximo, ou ir à procura do médico, que morava longe. Mas hesitava em deixar a mulher sozinha na casa aberta e exposta a pedradas. E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer, e isso ele sabia que não apenas porque sua mãe o repetisse sempre, senão também porque muitas vezes, acordando no escuro, ficara gelado por não sentir o calor do corpo do irmão e seu bafo protetor.

Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria. Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegar-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer.

Carlos Drummond de Andrade In: Contos de Aprendiz.

VOCÊ SABE O QUE É EFEITO
MANADA?



Autor desconhecido

Você deve ter notado que este conto também expõe a rudeza de algumas atitudes humanas, de como em algumas situações as pessoas podem ser cruéis e de como rotulamos o outro e às vezes seguimos os rótulos escolhidos.

Muitas vezes, não somos por nós mesmos que concluimos algo a respeito de alguém, apenas seguimos o que o senso comum formulou sobre a pessoa o que é bastante injusto, uma vez que podemos estar equivocados, assim como o menino de 11 anos representado no conto de Carlos Drummond de Andrade.

É o que se chama de Efeito Manada, que é o ato de ir com a maioria reproduzir o que todos estão dizendo.

Trazendo esse conceito para os nossos dias, é o que comumente costuma acontecer em realities shows, nos quais vemos que, na maioria das vezes, um participante é o mais

visado para ser penalizado e a partir disso ele é sempre o maior alvo de todos os colegas, é sempre o escolhido para sofrer consequências desagradáveis. Tudo porque parece ser mais confortável seguir o que a maioria está fazendo, dizendo, agir como agem

Exposto isto, reflita sobre suas vivências, experiências, e conte, em algum momento você já se viu replicando um comportamento, julgamento, somente porque os outros estavam fazendo o mesmo? Ou você já sofreu por consequências de julgamentos errados sobre você? Explique:

Exponha que situação no conto revela esse tipo de comportamento, em que momento.

Muito se tem falado hoje sobre o sentimento da empatia, que é o ato de colocar-se no lugar do outro, de buscar sentir a angústia que ele sente. O texto literário desperta esse olhar para o outro, colabora com a nossa percepção de mundo, das injustiças, das alegrias, do bem e do mal que, enquanto humanos, podemos cometer. Os cinco contos aqui trabalhados mostraram isso, despertaram em nós a reflexão sobre nossas ações. Junto à

literatura, a fotografia pode ser usada para explorar a nossa criatividade e aguçar nossa inteligência artística e crítica.

Para finalizar nossas atividades de leitura e tradução de contos para a narrativa fotográfica, vocês vão criar apenas uma fotonarrativa que represente o conto, ou uma de suas temáticas, abordagens. Exponham as fotos em um mural bem estratégico da escola junto com frases que possam despertar a curiosidade das pessoas para a leitura do conto.