

O ARTESÃO DAS PALAVRAS NA IMAGEM DAS MÃOS: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES, LITERATURA E EDUCAÇÃO

THE WORDS ARTISAN IN HANDS IMAGE: BETWEEN PRACTICES AND REPRESENTATIONS, LITERATURE AND EDUCATION

¹Elizabete Gerlânia Caron Sandrini*

²Adriana Silva Fleischmann Gava

³Lucinei Maria Bergami

¹Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Colatina
E-mail: elizabetecaron@yahoo.com.br

² Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Colatina
E-mail: adrianasfgava@gmail.com

³Secretaria Municipal de Educação de Colatina (Semed)
E-mail: lucineibergami@hotmail.com

*Autor de correspondência

Artigo submetido em 05/10/2020, aceito em 14/10/2020 e publicado em 28/12/2020.

Resumo: A partir da análise de uma instigante passagem, relativa à imagem das mãos da personagem principal da obra *S. Bernardo*, de Graciliano Ramos, escrita no ano de 1934, objetiva-se, com este trabalho, explicitar como a vida e a arte se entrelaçam quando em pauta práticas, representações e apropriações. Esse enlace servirá como ponto de reflexão para um fazer diferenciado, em se tratando da literatura no campo da educação. Para tanto, o referencial teórico será o do crítico francês Roger Chartier (1988), acerca da *A história cultural: entre práticas e representações*, principalmente.

Palavras-chave: Graciliano Ramos; *S. Bernardo*; práticas e representações; literatura e educação.

Abstract: Based on the analysis of an instigating passage related to the hands image of the main character of the work "S. Bernardo", by Graciliano Ramos, written in 1934, this work aims to explain how life and art are intertwined when it comes to practices, representations and appropriations. This link will serve as a point of reflection for differentiated actions, in the case of literature in the field of education. For that, the theoretical framework will be mainly based on the french critic Roger Chartier (1988), on "The cultural history: between practices and representations."

Keywords: Graciliano Ramos; "S. Bernardo"; practices and representations; literature and education.

1 GRACILIANO RAMOS: A ARTE DE ENTRELAÇAR PALAVRAS

Meu avô nunca aprendera nenhum ofício. Conhecia, porém, diversos, e a carência de mestre não lhe trouxe desvantagem. Suou na composição das urupemas. Se resolvesse

desmanchar uma, estudaria facilmente a fibra, o aro, o tecido. Julgava isto um plágio. Trabalhador caprichoso e honesto procurou os seus caminhos e executou urupemas fortes, seguras. Provavelmente não gostavam delas: prefeririam vê-las tradicionais e corriqueiras, enfeitadas e frágeis. O autor, insensível à crítica,

perseverou nas urupemas rijas e sóbrias, não porque as estimasse, mas porque eram o meio de expressão que lhe parecia mais razoável (RAMOS, 2004, p. 19).

A vivência do pequeno alagoano Graciliano Ramos (1892-1953) evidenciada na obra *Infância* (2004) revela que, desde a tenra idade, o menino, em sua aguçada capacidade de reflexão, já antecipava o tipo de arte que praticaria. Atento ao fazer artesanal do avô que, para confeccionar urupemas estudava atentamente a fibra, o aro e o tecido não se deixando influenciar pelo trançar tradicional e corriqueiro de tantos outros artífices, também procurou seu caminho executando, a exemplo do seu ascendente, uma feitura artística entrelaçada por fibras rijas e sóbrias. Sua arte, porém, não era a de trançar a fibra da planta característica do sertão, antes, como bem nos relata Wander Melo Miranda em *Corpos Escritos* (1992, p. 46), enquanto “Com as fibras da região o avô constrói sua urupemas; com a fala regional o neto-escritor constrói sua linguagem”

Em sua arte, o sertanejo culto entrelaçou palavras. Ligando um vocábulo a outro, teceu frases e construiu parágrafos, edificando uma literatura com bases sólidas e escrita clara, objetiva, concisa. Sua estética literária não era orquestrada por enfeites, adereços, adjetivações, artificialização discursiva. Para Graciliano Ramos (2004), a escritura não por disfarçada como um falso ouro. Para ele, deve-se escrever da mesma forma com que as lavadeiras de sua terra exerciam o ofício.

Mas, afinal, como era esse ofício? O que a metáfora das lavadeiras revela sobre a arte de entrelaçar palavras? Ora, em diálogo com Graciliano Ramos (2004), inicialmente, a roupa suja era molhada na beira da lagoa ou do riacho pela lavadeira. O pano era torcido, molhado novamente e mais uma vez torcido. Essa representava apenas a primeira lavada. Depois, o anil era colocado e a roupa ensaboada e torcida

mais uma ou duas vezes. Em seguida, vinha o enxágue e mais uma molhada. Só que dessa vez, a água era jogada com a mão. Além disso, tecido era batido na laje ou na pedra limpa e surgiam mais algumas torcidas, até que do pano não pingasse mais uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que as lavadeiras penduravam a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. “Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer” (RAMOS, 2004, contracapa).

Seguindo o exemplo das lavadeiras, Graciliano Ramos extraiu do universo das palavras, as essenciais, as indispensáveis a um texto seco, enxuto, conciso. Ao adotar esse tipo de postura, o autor alagoano, “[...] fundamentalmente, [...] contrariava toda uma tradição bacharelesca da literatura brasileira. Havia uma recusa à retórica, à palavra consoladora, ao discurso como uma bela colcha a encobrir uma cama desarrumada” (ONOFRE, 2003, p. 27). Seguindo um caminho contrário ao estabelecido pela arte da palavra, o autor de *Vidas secas* (1938) construiu seu projeto literário.

Nesse contexto, a estética graciliânica diferia-se da dos demais autores de seu tempo. Havia algo novo, pois ela não se edificava em bases pré-existentes. Não seguia os moldes da escritura literária vigente. Existia inovação. Esta pode ser compreendida por intermédio da personificação que o autor faz da literatura para explicar a problemática da produção literária, no âmbito da produção nacional. A prosopopeia em pauta encontra-se em uma das crônicas da obra *Linhas Tortas* (2005, p. 94), intitulada “O romance de Jorge Amado”. No texto, Graciliano Ramos assevera que

Há uma literatura antipática e insincera que só usa expressões corretas, só se ocupa das coisas agradáveis, não se molha em dias de inverno e por isso ignora que há pessoas que não podem comprar

capas de borracha. Quando a chuva aparece, essa literatura fica em casa, bem aquecida, com as portas fechadas. E se é obrigada a sair, embrulha-se, enrola o pescoço e levanta os olhos, para não ver a lama nos sapatos. Acha que tudo está direito, que o Brasil é um mundo que somos felizes. Está claro que ela não sabe em que consiste esta felicidade, mas contenta-se com afirmações e ufana-se do seu país. Foi ela que, em horas de amargura, recebeu o sorriso como excelente remédio para a crise. Meteu a caneta nas mãos de poetas da Academia e compôs hinos patrióticos: brigou com estrangeiros que disseram cobras e lagartos dessa região abençoada; inspirou a estadistas discursos cheios de inflamações, e antigamente redigiu odes bastante ordinárias [...]. Essa literatura é exercida por cidadãos gordos, banqueiros, acionistas, comerciantes, proprietários, indivíduos que não acham que os outros tenham motivos para estar descontentes.

A literatura graciliânica é sinônimo de um compromisso imprescindível: o relacionado à vida. Esta concretiza-se no sujeito, constituído pela carne e pelo sangue que o compõe. Da mesma maneira é a escritura, pois, para o “Velho Graça”, “Arte é sangue, é carne. Além disso não há nada. As nossas personagens são pedaços de nós mesmos, só podemos expor o que somos” (RAMOS, 2005, p. 94). Não sem motivo, a realidade ser (re)apresentada nas dores de suas personagens, vincadas nos acontecimentos trágicos de uma miserável existência e, com isso, o leitor atento ter a oportunidade de poder experimentar momentos de profunda reflexão, uma vez que, pode haver, no contato com o texto, identificações com as múltiplas realidades sobre a instância cultural. Corroborando com essa afirmativa, Sandra Jathay Pesavento (2005, p. 82) ao abordar que “A literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam os seus passos, quais os preconceitos, medos e

sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores”. Dando prosseguimento a essa ideia, Pesavento discute que a literatura “[...] representa o real, é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] Para além das disposições legais ou de códigos de etiqueta de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma”.

Em consonância com a validação intelectual da historiadora porto alegreense, a partir deste momento, adentraremos ao clima de uma época. Sendo assim, passaremos a evidenciar como a personagem Paulo Honório, do romance *S. Bernardo* (2008), pensa o mundo, a si própria e quais valores a guiam. Evidenciaremos alguns dos indícios deixados pelo escritor alagoano para a identificação de uma das inúmeras realidades apresentadas ao leitor menos ingênuo sobre a instância cultural em que a obra foi produzida: a imagem que se faz de um escritor e também de um leitor. Mas, para tanto, é necessário, primeiramente, conhecer um pouco dessa obra.

2 UM OLHAR SOBRE O ROMANCE *S. BERNARDO*

A obra *S. Bernardo*, de Graciliano Ramos, foi escrita na primeira metade do século passado, especificamente em 1934. O segundo romance do autor alagoano possui dupla conotação: refere-se ao nome da fazenda adquirida pela personagem Paulo Honório e, ao mesmo tempo, ao livro que essa mesma personagem escreve. Paulo Honório, ao redigir seu livro, explicita questões de sua vida, desde a infância de menino pobre até a de dono de uma fazenda. Quando jovem foi guia de cego, vendedor de doce e trabalhador alugado. Além disso, tornou-se delinquente, pois matou um rapaz, sendo preso. Na cadeia, aprendeu a ler. Adulto, por meio de atos lícitos e ilícitos, tornou-se dono da grande propriedade São Bernardo. Anos depois, a esposa de Paulo Honório,

Madalena, suicida-se. Com a fazenda à beira da falência e a viuvez, a personagem, sem mais nenhum “fito” na vida, dedica-se à escritura de um livro. Como escritor, Paulo Honório revive as agruras de sua vida e, também as do mundo. Dentre elas a ideia que tem acerca de ser escritor e, também, leitor. Esta é dada a conhecer quando do discurso dele a respeito de suas mãos e das de outro. Assim ele analisa essas partes de seu corpo: “Que mãos enormes! As palmas eram enormes, gretadas, calosas, duras como casco de cavalo. E os dedos também eram enormes, curtos e grossos” (2008, p. 164).

Paulo Honório, que por muito tempo foi um latifundiário não poderia ter uma visão imagética diferente. As mãos da personagem são símbolo de seu mundo capitalista. Pesavento (2004, p. 86) infere que as imagens estabelecem uma relação entre o mundo do espectador e o do produtor, tendo como referente a realidade. Da mesma forma, no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. “Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário”.

Pesavento relata, ainda, que todo discurso se reporta a uma imagem mental, assim como toda imagem comporta uma mensagem discursiva. Logo, o discurso da personagem, ao descrever suas extremidades superiores e a de outro, permitiu-nos estabelecer uma imagem mental. Esta, desprovida de materialidade palpável, nos foi dada a ler. Nessa leitura, paradoxalmente à descrição, à identificação e à decodificação de suas mãos, o marido de Madalena passa a explicitar como eram as de outra personagem, o dr. Magalhães. Assevera Paulo Honório: “As do dr. Magalhães, homem de pena, eram macias como pelica, e as unhas, bem aparadas, certamente não arranhavam” (RAMOS, 2008, p. 164). A revelação que Paulo Honório faz de suas mãos e das do dr. Magalhães evidenciam a construção histórica de um sentido efetivado, justamente, devido à estreita

relação entre práticas, representações e apropriações.

3 ENTRE PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES: A VIDA E A ARTE SE EXPÕEM

O pensamento de Roger Chartier, historiador da vertente da Nova História Cultural, será o norteador deste estudo. Antes, porém, torna-se pertinente realizar uma digressão, a fim de evidenciarmos o que vem a ser a Nova História Cultural e poder compreender devidamente suas percepções teóricas. A Nova História Cultural ou História Cultural, de acordo com Chartier (1988), surgiu devido à “crise dos paradigmas” – esgotamento dos paradigmas globalizantes – de explicação da história. Tais paradigmas passaram a ser questionados, uma vez que a dinâmica social, no mundo do pós-Segunda Guerra, era complexa e os modelos existentes de análise histórica, oriundos das matrizes do marxismo e da corrente dos *Annales*, não davam mais conta de explicá-la.

Chartier (1988) discorre que essas vertentes, assim, impulsionaram outra interpretação histórica. Com isso, houve um espírito de renovação. O resultado foi a corrente historiográfica que passou a ser conhecida, conforme já evidenciado, como História Cultural ou Nova História Cultural. Esta propõe uma nova forma de se trabalhar a cultura que, distante da intenção de edificar uma *história do pensamento* ou uma *história intelectual* vinculada aos estudos das grandes correntes de ideias e de seus mentores mais expressivos, pensa a cultura. Cultura no sentido de um conjunto de significados, construídos e/ou partilhados pelos grupos sociais, para explicação do mundo.

Ratificando a cultura como um conjunto interpretativo, Adriana Silva Fleischmann Gava (2013, p. 09 - 10) infere que “A cultura não pode ser vista apenas como a produção do homem, mas de toda a

rede de significados e sentidos que regem sua vida, significados construídos e compartilhados por todos em sociedade.”

A autora alerta, ainda, que “A cultura apresenta formas e características diferentes no espaço e no tempo, envolvendo vários aspectos determinantes na formação de um povo, abrangendo várias dimensões, podendo ser entendida por meio de diferentes categorias históricas, comportamentais, sociológicas, e por meio também dos aspectos normativo, funcional, mental e estrutural.”

Com base em todas as questões explicitadas, entendemos que a cultura, portanto, é uma construção social que dá sentido à realidade de determinado povo historicamente datado e localizado. Para tanto, as formas simbólicas traduzem a realidade dando sentido às ações, às palavras, às coisas. Para a Nova História Cultural, dessa feita, o principal objeto de estudo são as *representações* em suas mais variadas e infinitas formas.

Realizada essa digressão, adentraremos, a partir de agora, aos três conceitos chaves que norteiam a obra *A história cultural: entre práticas e representações* (1988), de Chartier. Tais conceitos são os de representação, prática e apropriação. Por meio deles o teórico francês problematiza que as práticas culturais constroem o mundo como representação.

Validando a contribuição de vários autores, dentre eles Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), Chartier (1988) propõe o conceito da teoria da *representação*. O teórico afirma que as *representações* do mundo social dizem respeito às classificações, às divisões e às delimitações que organizam a apreensão desse mundo como categorias de percepção do real e que são produzidas, de maneira variável, tendo em vista as disposições dos grupos ou classes sociais. Dessa forma, embora aspirem à universalidade, são sempre determinadas pelos interesses de poder e dominação dos

grupos que a forjam, não sendo, portanto, discursos neutros.

No permanente diálogo com outros autores, o teórico francês, ainda em *A história cultural: entre práticas e representações*, também evidencia a contribuição de Louis Marin (1931-1992) para a teoria em pauta. Este autor, em sua obra sobre os lógicos de Port-Royal, registra os usos e abusos das imagens pictóricas sobre as *representações* dos monarcas absolutistas, na aurora da modernidade e, conseqüentemente, seu duplo entendimento. Por um lado, dá a ver algo ou alguém ausente, ou seja, que as *representações* têm o poder de fazer presente um objeto, um conceito ou uma pessoa simplesmente por uma imagem capaz de representá-los. Tal substituição supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado. Por outro lado, com a exibição de uma presença, como a apresentação pública de algo ou de alguém, as *representações* revelam uma máquina de poder que impõe respeito e submissão (CHARTIER, 1988).

No que se refere à noção de *apropriação*, Chartier (1988, p. 26) postula que “A apropriação, tal qual a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, culturais) e escritas nas práticas específicas que a produzem”. Com base nessa assertiva, ousamos dizer que a literatura em sua singular (re)apresentação da realidade é fonte inesgotável de práticas e de representações de um tempo, de um povo, de uma cultura. É justamente na fonte da literatura que outra “nascente”, a da educação, busca caminhos para saciar a “sede” de saber de muitos, pois jorra das profundas “águas” da arte da palavra a validação da leitura do imaginário. E aqui, na leitura do imaginário, a educação tem papel primordial para que a riqueza de conhecimentos trazidos pela literatura seja aproveitada e dela possa emergir a formação do leitor literário.

4 A TRIÁDE: EDUCAÇÃO, LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

4.1 NAS SENDAS DA EDUCAÇÃO

Chartier (1988) concebe a leitura como prática social e que esta tem relação com a situação concreta e a aproximação com determinados textos. Notamos que, em *S. Bernardo*, Paulo Honório só teve acesso ao código escrito quando da sua prisão, pois, enquanto esteve na cadeia aprendeu “[...] leitura com Joaquim sapateiro, que tinha uma bíblia miúda, dos protestantes” (RAMOS, 2008, p. 16). Foi nessa situação concreta que a personagem se deparou com um texto específico: o d’As Sagradas. Escrituras. Este foi o suporte textual para sua aprendizagem, pois “[...] todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância” (CHARTIER, 1988, p. 77). A exemplo da ficção graciliânica, histórica e culturalmente, por longos anos, a Bíblia foi o objeto que norteou a formação dos sujeitos estabelecendo-lhes as circunstâncias de vida. Assim nasceu a educação formal.

A Educação no Brasil teve início com a leitura e os ensinamentos bíblicos, com a chegada dos jesuítas na época colonial. Essa prática cultural, envolveu a apropriação estipulada pelos detentores do poder, pois servia de instrumento de dominação. A invenção e a produção dos significados eram direcionadas aos interlocutores pelos leitores dos textos “sagrados”, os padres. Foram muitas as estratégias textuais e as intenções dos hierarquicamente mais bem esclarecidos, tendo em vista o fato do contexto social daquela época: dominar pela subordinação aos desígnios de Deus, incluindo o medo de pecar e a desobediência. Não havia valorização para a singularidade do leitor.

Este era perpassado pelos modelos de normas e de condutas da comunidade etnocêntrica e a ela tinha de se adequar.

No decorrer dos séculos, a Educação, apesar de utilizar outros textos, que não somente os das Sagradas Escrituras, apresentava aos aprendizes textos e autores permitidos. O que havia era imposição de leitura, e a educação de forma geral era regida pela igreja católica. Somente com a proclamação da república e a primeira constituinte teve início a laicização da educação no Brasil. E, outros textos passaram a ser objetos do ensino da leitura. Com o tempo surgiram os livros didáticos, mas o acesso à literatura continuava restrito. O governo ainda exercia controle sobre o imaginário da população em geral, filtrando o que chegava às escolas.

Fácil notar que os avanços da educação no Brasil foram/são lentos. Não sem motivo, as transformações sociais e políticas, em boa parte do percurso, não terem conseguido adentrar ao campo a educação, que permanecia elitista e conservadora. Na Era Vargas ocorreram investimentos no ensino. Todavia, tratava-se do Ensino Superior. A base da educação e o ensino público foram esquecidos. Precário e desestruturado, o ensino público serviu especificamente aos interesses políticos do estado. A ficção graciliânica, (re)apresenta bem essa terrível realidade. Dessa forma, na fazenda São Bernardo “[...] A escola seria um capital” (RAMOS, 2008, p. 51), pois “O governador se contentaria se a escola produzisse alguns indivíduos capazes de tirar título de eleitor” (RAMOS, 2008, p. 127).

Distante da ficção, na continuidade do contexto histórico da educação brasileira, a Reforma Capanema propôs um sistema educacional que serviria à divisão social do trabalho. Somente em meados do século XX, iniciou-se a expansão da educação básica no Brasil. Isso não significava, necessariamente, que seria uma educação de qualidade. Apesar de, com a reforma, ter aumentado o número de

escolas e a taxa de analfabetismo no Brasil ter diminuído, o quantitativo absoluto de analfabetos cresceu no decorrer do século XX. Somente a partir da década de 80, daquele século, houve redução numérica, como mostra a Tabela 1:

Tabela – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

Ano	Total(1)	Analfabeta(1)	Taxa analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico

Nota: (1) em milhares

De 1900 para os anos 2000, a população brasileira teve um aumento de 92%, conforme pode ser observado na Tabela 1. Inversamente, o percentual de analfabetos passou de 65% da população na faixa de quinze anos ou mais para a de 13,6%. Mesmo assim, a qualidade do ensino não se estabeleceu. A educação não se tornou prioridade das políticas públicas e, conseqüentemente, isso atingiu a sociedade de maneira geral. Somente no ano 2000 surgiu o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), do qual o Brasil participa desde a primeira edição. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o programa é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos, ao final da escolaridade básica, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O estudo abrange as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Trataremos, neste artigo, a primeira área.

4.2. A LEITURA: PELAS VEREDAS DA LITERATURA

No Brasil, os resultados obtidos pelo estudo são alarmantes quanto ao desempenho dos estudantes. Em letramento, no último Pisa, em 2018, os estudantes brasileiros alcançaram a média de 413 pontos, enquanto a média dos países da OCDE foi de 487 pontos. Esses dados evidenciam que a capacidade leitora dos estudantes brasileiros está aquém do que se espera ao final da escolarização, demonstrando enorme dificuldade de compreensão e de interpretação de textos. Dados apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro, demonstraram que o Índice de Analfabetismo Funcional (Inaf), no Brasil, em 2018, era de 29%. Apesar do surgimento de várias ações que incentivam a disseminação da leitura, os leitores brasileiros têm dificuldade para interpretar, relacionar e aplicar as informações que recebem.

Chartier (1988, p. 16) assevera que a “[...] leitura não é só uma operação abstrata de inteligência, ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”. A personagem Paulo Honório, em *S. Bernardo*, efetivava a leitura que fez da Bíblia em seu espaço, nas relações que estabeleceu tanto consigo mesmo quanto com os demais. Por isso, passou a seguir “[...] os mandamentos da lei de Deus” (RAMOS, 2008, p. 217) para conseguir o que desejava, “[...] murmurando sempre: - A Deus nada é impossível” (RAMOS, 2008, p. 194) ou, quando extorquia os outros, dizendo, depois que conseguia o que estava querendo “Obrigado, Deus o acrescente” (RAMOS, 2008, p. 17). Mas o que nos acrescenta, na realidade, é uma boa leitura, pois, em diálogo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 69-70),

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre

o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, descodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Ora, para que o processo da leitura possa atingir todos os objetivos que lhe são inerentes, é preciso que sejam lidos bons livros, pois “Há por aí volumes que cabem em quatro linhas” (RAMOS, 2008, p. 105). Nesse caso, então, a literatura é imprescindível, uma vez que, conforme Elisa Guimarães (2012, p. 21) debate, “O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultante de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade”. Desse modo, ainda com Guimarães (2012, p. 21),

A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem.

Conscientes de que a leitura é um processo amplo e complexo e que a literatura tem relação com a compreensão dos elementos de natureza expressiva, a sala de aula precisa ser espaço em que a interação da linguagem ocorra. Para tanto, o professor teve ter por hábito desenvolver nos discentes a percepção do texto, os discursos que dele exala, a compreensão que pode surgir das mais variadas leituras, quiçá, das diversas situações comunicativas. A contribuição de uma obra literária precisa ser vista, sentida de

modo relevante. Isso pelo simples motivo de que “O texto é a manifestação verbal do discurso, o que equivale a dizer que os discursos são lidos e ouvidos sob a forma de textos” (CARDOSO, 1999, p. 36).

A leitura literária deve ser concebida, portanto, como fundamental para a formação humana, pois “A instrução é indispensável, a instrução é uma chave” (RAMOS, 2008, p. 104) e uma pessoa “[...] instruída, é uma biblioteca” (RAMOS, 2008, p. 173). Em *S. Bernardo*, a exemplo do que acontece na vida real, Paulo Honório relata ao leitor atento o que teria lhe acontecido se não tivesse recebido instrução no cárcere. A personagem assevera: “Se houvesse continuado a arear o tacho de cobre da velha Margarida, eu e ela teríamos uma existência quieta. Falaríamos pouco, pensaríamos pouco [...]” (RAMOS, 2008, p. 218).

Eis, portanto, a importância de apresentar aos discentes a “chave” que a linguagem literária proporciona para a formação do leitor. Atualmente, existem vários programas para distribuição de livros às escolas e às bibliotecas públicas que possibilitam o acesso à leitura a uma gama maior de leitores. No entanto, é desanimador verificar esses índices, quanto à qualidade do ensino e desempenho na leitura. Principalmente, porque a educação avançou muito no sentido de colocar como objetivo de ensino o desenvolvimento da leitura, o acesso a diversas obras que possibilitam este trabalho mais aprofundado e interpretativo.

Nessa perspectiva, se o estudante está chegando ao final da educação básica sem desenvolver as competências leitoras, urge questionar: como vem sendo hoje trabalhada nas escolas a literatura? De que forma a escrita de diferentes autores vem sendo explorada e aprofundada?, dentre outras. Não basta ensinar a ler e incentivar a leitura. É necessário instigar o discente a criar sentidos, pois “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do

mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências” (KOCH e ELIAS, 2008, p.21).

Essa não é uma tarefa fácil. Desenvolver o gosto pela leitura nos jovens é tarefa desafiadora, pois é primordial haver qualidade da interação que é feita a partir da leitura, que significados lhe são atribuídos, que relações se estabelecem entre os textos lidos, e com os referenciais que possuem. Só desta forma a leitura se completa, na interação com o leitor, como define Chartier (1945, p.77), “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados.” E, mais adiante, nos alerta para o fato de que o texto nem sempre vai ter o significado atribuído pelo autor, pois este é subvertido pelo leitor, que dialoga com texto.

Exemplo de leitor que dialoga com o texto é a personagem seu Ribeiro de *S. Bernardo*. É a literatura dando a ver que a leitura é apropriação, pois aquele que se apodera dela deixa de ser “inocente”, uma vez que passa a ter conhecimento, aprimoramento e desenvolvimento intelectual.

Seu Ribeiro tinha setenta anos [...]. Na povoação onde ele morava os homens descobriam-se ao avistá-lo e as mulheres abaixavam a cabeça e diziam: –.Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo, seu major. Quando alguém recebia cartas, ia pedir-lhe a tradução delas. Seu Ribeiro lia as cartas, conhecia os segredos, era considerado e major. [...] Todos acreditavam na sabedoria do major. Com efeito seu Ribeiro não era inocente: decorava leis, antigas, relia jornais, antigos, e, à luz da candeia de azeite, queimava as pestanas sobre os livros que encerravam palavras misteriosas de pronúncia difícil. [...] Os outros homens sim, eram inocentes (RAMOS, 2008, p. 43-44).

A liberdade leitora de seu Ribeiro o conduziu até leis, jornais e livros. Ele esteve onde suas leituras e suas experiências de leitor o levaram. As interpretações que realizava, as produções de significados advinham da “queima de suas pestanas” sobre os textos. O

fragmento acima, do segundo romance de Graciliano Ramos, serve para validar a importância que o trabalho com literatura tem na educação, desde a escolha das obras, o desenvolvimento e a formação do leitor crítico, literário, e a forma de explorar as leituras realizadas.

4.3 LEITOR LITERÁRIO: UM SER LETRADO

Regina Maria Braga e Maria de Fátima Silvestre (2009), em *Construindo o leitor competente*, inferem que este é quem cria e constrói o sentido a partir de seus conhecimentos. No entanto, isso só se efetiva em sua expectativa e em sua intenção de leitura. A escola é um dos ambientes propícios auxiliar na fundamentação da intenção leitora do sujeito, pois este adentra ao mundo da educação formal na tenra idade. Na infância, a imaginação é solta e um livro de literatura de qualidade, um clássico, promove uma infinidade de possibilidades, de conhecimentos. É desde cedo que o leitor precisa ir sendo edificado para que, com o passar do tempo, a literatura possa tratar “[...] prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54).

Mas o que vem a ser um leitor literário, melhor, um letramento literário? Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) é evidenciado que o vocábulo “letramento” foi tomado da linguística, mas de uso corrente pelos que se ocupam da educação e que Magda Soares (2004) recorre ao termo paralelo – alfabetização e suas variantes -, indicando a necessidade desse novo vocábulo para designar um fenômeno novo na educação. Mas que fenômeno? O de que o letramento tem relação com o estado ou a condição de quem cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita. Ou seja, não se trata, simplesmente, de saber ler e escrever. “Por extensão, podemos pensar em letramento literário

como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

A narrativa de *S. Bernardo* presenteia o leitor com a comprovação de que o leitor literário faz uso de práticas, representações e apropriações. Paulo Honório, depois que foi alfabetizado pelo clássico bíblico, passou por inúmeras transformações, diversas reações, múltiplas e variadas experiências a ponto de tornar-se um escritor. A literatura lhe concedeu poder estabelecer o desenvolvimento da arte da palavra. Evidencia a personagem: “Foi aí que me surgiu a ideia esquisita de [...]. De repente voltou-me a ideia de construir um livro. [...] depois de vacilar um instante, porque nem sabia começar a tarefa, redigi um capítulo” (RAMOS, 2008, p. 215).

Não há objetivo aqui de validar que todo leitor literário tem obrigação de tornar-se escritor. Não é isso. Mas é fato que a literatura amplia horizontes. É bem verdade que o leitor literário, por meio da literatura, tem maiores condições de se estabelecer em práticas reais de letramento, de vivência. Enfim, de convívio social reflexivo e crítico. Com este pensamento, retornamos ao texto de Graciliano Ramos e ousamos dizer que é nítida a interpretação feita por Paulo Honório acerca das apropriações que, devido ao seu potencial de leitor, fez da sociedade capitalista em que estava inserido.

5 PAULO HONÓRIO: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

A personagem Paulo Honório tem forte visão de oposição no que se refere ao seu entendimento sobre a pertença dos homens à arte literária, uma vez que edifica sua tese na definição cultural construída pela comparação com a imagem que tem da sua mão e da do outro. Paulo Honório traz à tona a problemática da delimitação literária, dando ao leitor atento a possibilidade de uma reflexão acerca das

relações de forças que se encontram inseridas na dinâmica de tais relações. Ou seja, a análise das mãos como apropriação de representações sociais pressupõe a problemática essencial para este estudo: a restrição do trabalhador à arte literária e a arte literária como objeto desvinculado do social.

Para Chartier (1988, p. 16-17) “[...] a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. A construção dessa realidade, desse mundo social, que apreende e estrutura o real, conforme evidenciado, tem como estatuto de organização as *representações*. No nosso caso, as das mãos. As extremidades corporais superiores de Paulo Honório explicitam, naquele dado lugar, determinada leitura de mundo, devido às práticas culturais por ele vivenciadas. Como afirma Max Weber, citado por Geertz (1978, p. 4): “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. A cultura é formada por essas teias...” E, na tessitura da vida, vão se entrelaçando os fios, as palavras, e as representações que são formadas a partir das relações estabelecidas.

A personagem incorpora o esquema intelectual que ratifica profundamente a questão histórica da ligação do homem com o trabalho. No caso dessa personagem, em um primeiro momento, com o trabalho árduo na lida com a terra que greta, caleja, endurece não só as mãos, mas todo o ser, estratificando o corpo. Preso aos automatismos de sua vida regressa, ou seja, à “[...] propriedade de São Bernardo, onde trabalhou no eito, com salário de cinco tostões” (RAMOS, 2008, p. 21) leva em conta suas apropriações de classe e de posição social, de homem submisso ao poder, dominado. Em um segundo momento, com o trabalho mais leve. Isso devido à imagem das mãos do dr. Magalhães, um homem cujo instrumento de trabalho era a pena,

portanto, um artífice da palavra, um ser de mãos macias como pelica, de unhas bem aparadas que, certamente, não arranhavam.

Aqui o entendimento de um trabalho desvinculado de esforço, de sacrifício, de luta. O sentido dado ao presente vivido pelo capitalista dos anos trinta era o de que o indivíduo detentor do saber é o que tem o conhecimento da escrita, que sabe codificá-la e decodificá-la. Este é o entendimento do mundo da cultura que separa e diferencia as classes por meio do que é inseparável da *representação: a apropriação*.

Paulo Honório se apropria dessas representações que as imagens das mãos oferecem como referência à posição que ocupa nos enfrentamentos sociais, tendo em conta as relações sócio-históricas que vivencia. Com isso, encontra-se em um campo de concorrência e competição cujos desafios são apresentados em termos de poder e dominação. Poder por ter conseguido vencer a situação de miséria em que vivia, mesmo que fora das conformidades com a regra, e ter se tornado um capitalista promissor. Dominação por não conseguir se libertar das apropriações que fez das representações históricas que puseram em prática “[...] homens que funcionam como máquinas” (RAMOS, 2008, p. 137).

Paulo Honório é uma máquina da sociedade capitalista, engrenagem de conhecimento que faz ver o que se encontra ausente. Por meio da substituição do ser, dominado pela imagem das mãos, que são capazes de o reconstruir em memória e de o representar, a personagem escritor explicita a radical distinção entre o que representa e aquilo que está representado. Paulo Honório proclama: “Levantei-me e aproximei-me da luz. As minhas mãos eram realmente enormes. Fui ao espelho. [...] estava medonho. [...]” (RAMOS, 2008, p. 164-165).

As mãos enormes e a imagem no espelho representam a miséria humana – um ser desproporcional, medonho. A radical distinção: sua diminuição,

invisibilidade perante uma sociedade que não a enxerga e uma arte literária que nega a sua existência ou não a considera como um tema digno de pertencer às páginas de um romance. Esses postulados revelam o quanto a arte estética de Graciliano Ramos não só evidencia essas mazelas, como também as subverte, indo de encontro às representações de sua época.

Astrogildo Pereira (1944, p. 153) revela essa subversão ao explicitar que o romance graciliânico é “[...] romance de um escritor que não pertence ao número daqueles que não querem ver a miséria e só por isso negam a sua existência ou, quando não podem de todo negá-la, entendem desdenhosamente que ela não constitui um tema digno de transposição literária”.

Considerando tudo digno de transposição literária, o artesão da palavra, ao trabalhar, no discurso de Paulo Honório, a imagem das mãos, possibilita um amplo campo de interpretação que não nega a existência dos tipos de representação que a verossimilhança possibilita apreender. Assim, a imagem de suas mãos e a das do outro tem, para o protagonista, devido ao olhar, impregnado da apropriação feita de representações sócio-históricas, significados diferentes. Tal representação evidencia uma presença que ele não recebe de modo passivo, tanto que valida a própria presença da representação: “O dr. Magalhães é pequenino, tem um nariz grande, um pince-nez e por detrás do pince-nez uns olhinhos risonhos” (RAMOS, 2008, p. 73).

Tendo-se em mente que a imagem não se esgota em si mesma, Paulo Honório enxerga para além da imagem e dos olhinhos risonhos do dr. Magalhães. Lendo as mãos, tenta decifrar códigos. Um deles refere-se às unhas bem aparadas. Como um dos que se põe em frente à esfinge de Tebas, não é devorado. Utilizando-se das representações de seu tempo, põe em prática sua apropriação acerca da literatura e a decifra: uma arte que não arranhava.

É urgente que pensemos como esse tipo de prática e de representação que

podem ser encontradas em diversas literaturas, vem sendo aprofundada nas aulas de literatura. Na educação, a literatura deve ser a base para muitas reflexões, muitas percepções. Cabe a cada um de nós, educadores que somos, atentar ao fato de que é preciso saber a apropriação que cabe, em tempos de pós-modernidade.

6 CONCLUSÕES

Utilizando-nos de uma obra-prima da literatura brasileira, *S. Bernardo*, buscamos referências de como se estabelecem as práticas e as representações na sociedade, que se subdivide em classes. De um lado os detentores do poder, de outro os que se encontram à margem. A evidenciação foi a de que, assim como a personagem Paulo Honório, de Graciliano Ramos, a grande dificuldade dos indivíduos é não conseguirem separar representações de sua noção correlata: as práticas.

As representações de Paulo Honório, valoradas pelas mãos, são/estão intrinsecamente relacionadas às suas práticas - ações, gestos, comportamentos – no mundo, que, por sua vez, são/estão intrinsecamente relacionadas às representações de mundo existentes. Logo, não é possível transformar uma sem a outra. Sem essa vinculação, a noção de representação cai em um risco enorme, que é a dos essencialismos. Urge ter cautela, pois toda prática dá a ver certas representações e, conseqüentemente, toda representação nos fazem enxergar certas práticas. Está em nossas “mãos” decifrar a realidade de nosso tempo, resgatar as intenções, a fim de não nos ocuparmos somente de fatos agradáveis, que, em alguns casos, expressam um mundo irreal.

Tomemos, a exemplo do autor de *Vidas secas*, justamente, a representação do que é invisível para muitos e assim edificuemos uma reapresentação do real. As imagens utilizadas para dar vida a *S. Bernardo*, pode-se dizer, foram semelhantes às das mãos da personagem-

escritor: imagens de uma vida difícil, dura, calejada, tão seca e gretada quanto o seco e árido chão em que muitos sobrevivem.

Enfim, tenhamos “mãos grandes e firmes”. Possibilitemos também, de alguma maneira, a reapresentação de um tempo. Busquemos outra prática, que não a da apropriação das tão arraigadas representações culturais de uma época. Ampliemos e valoremos o objeto estético literário na educação, a fim de que seja fonte de inesgotáveis reflexões e apropriações, dando a ler as subjetividades e sensibilidades de uma infinidade de sujeitos, inclusive nós. Vamos evidenciar imagens que revelam o silêncio, as ausências, enfim as práticas e as representações, eternizadas por “mãos de artesões da palavra”, como as de Graciliano Ramos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BRAGA, Regina Maria; e SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para sala de aula. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Alfabetização e Analfabetismo Funcional no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores/taxa-de-analfabetismo-funcional/>. Acesso em 1º out. 2020

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manoela Galbarido. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GAVA, Adriana Silva Fleischmann. **A religiosidade do jovem contemporâneo: Significados e interpretações**. Dissertação de Mestrado. Faculdade Unida de Vitória. Vitória, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio: Zahar, 1978.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília. Ministério da Educação. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 1º out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Relatório Brasil no Pisa 2018 – Versão Preliminar**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados> Acesso em: 1º out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília. MEC. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> Acesso em 1º out. 2020

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

MIRANDA, Wander Melo. **Corpos Escritos**: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

ONOFRE, José. Literatura e resistência. In.: **Revista Bravo**, São Paulo, ano 6, n. 66, mar. 2003, 24-29.

PEREIRA, Astrojildo. **A propósito de Vida Secas**: interpretações. Rio de Janeiro: Casa do estudante do Brasil, 1944.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RAMOS, Graciliano. **Angústia**. 60. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Contracapa.

RAMOS, Graciliano. **Cartas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record. 1992.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. 21. ed. São Paulo: Martins, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. São Paulo: Martins, 2001. v. 1.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 99. ed.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
2006.

RAMOS, Graciliano. **S. Bernardo**.
Posfácio de Godofredo de Oliveira Neto.
87 ed. Ed. revista. Rio de Janeiro: Record,
2008.