

**O ROMANCE *O MENINO NO ESPELHO* NA SALA DE AULA:
TENSÃO ENTRE FICÇÃO E REALIDADE**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (CCAA/UERJ)
aytelfonseca@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho, mesclando preocupações teóricas e práticas, inicia-se com uma reflexão sobre o novo espaço [auto]biográfico entre os gêneros textuais da esfera literária na pós-modernidade. Em seguida, aplicam-se tais concepções teóricas ao estudo do romance *O Menino no Espelho*, de Fernando Sabino. Por fim, como etapa mais relevante, relata-se uma experiência didática com a obra citada em uma turma de educação básica, articulando atividades de leitura e de produção de textos orais e escritos, em prol do desenvolvimento do letramento literário.

Palavras-chave: Autobiografia. *O Menino no Espelho*. Letramento literário.

1. Considerações iniciais

Com este trabalho, pretendemos articular a nova abordagem teórica dos gêneros [auto]biográficos a uma prática efetiva de leitura envolvendo alunos da educação básica. A obra escolhida foi o romance *O Menino no Espelho* (1982), do escritor mineiro Fernando Sabino (1923-2004), autor de outros sucessos, como *O Grande Mentecapto* (1976) e *O Homem Nu* (1960). Dessa forma, o estudo possui tanto um caráter teórico quanto um viés prático, voltado para a promoção da leitura nas escolas.

Cinco são os questionamentos que motivaram esta pesquisa. Como pesquisadores, indagamo-nos: de que forma se instaura o “valor autobiográfico” em *O Menino no Espelho*? É possível (e necessário) estabelecer limites entre realidade e ficção neste texto de Sabino? Já como professores, lançamos as seguintes perguntas: Que importância a leitura de textos literários assume na formação dos estudantes? Como será a recepção deste tipo de romance por parte dos alunos do ensino fundamental?

Qual um possível “movimento de leitura” a ser adotado frente a uma obra como esta?

Na busca de respostas, baseiamo-nos nas ideias de Arfuch (2010) e Viegas (2009) a respeito do “espaço biográfico” e nas reflexões sobre ensino desenvolvidas por Antunes (2003), Cosson (2009) e Todorov (2009).

2. O espaço biográfico no romance

A professora argentina Leonor Arfuch (2010), especialista em análise do discurso e crítica cultural, admite o equívoco em se reconhecer como biográficos apenas determinados gêneros canônicos, como as biografias, as autobiografias, as memórias e os testemunhos, cujas origens remontam às *Confissões* de Rousseau. Por isso, propõe uma nova configuração do espaço [auto]biográfico, em consonância com o momento histórico-cultural que vivemos – a “pós-modernidade” – marcado por forte influência da cultura midiática e tecnológica, e pela flexibilização dos costumes, o que modifica a relação entre o público e o privado.

O fim da Modernidade, com o fracasso dos propósitos iluministas e a descrença no progresso humano, sintetiza, na visão de estudiosos atuantes desde a última década de 80, um “estado caótico de coisas”:

A crise dos grandes relatos legitimadores, a perda de certezas e fundamentos, o decisivo descentramento do sujeito e, coextensivamente, a valorização dos “microrrelatos”, o deslocamento do ponto de mira onisciente e ordenador em benefício da pluralidade de vozes, da hibridização, da mistura irreverente de cânones, retóricas, paradigmas e estilos. (*Ibidem*, p. 17 – Grifo nosso)

O processo de hibridização, marca da “pós-modernidade”, será também elemento central na constituição do espaço biográfico contemporâneo: “confluência de múltiplas formas de gêneros e horizontes de expectativas” (*Ibidem*, 58). Isso porque o uso da linguagem, em suas variadas manifestações, incluindo as “escrituras sobre a vida”, sempre guarda estreita relação com o ambiente sócio-cultural em que é cultivada. Assim, em vez de um limitado sistema de gêneros bem delineados e independentes, Arfuch concebe um extenso rol de gêneros dinâmicos – desde os canônicos até os midiáticos – cujas formas e funções sociais se interpenetram, mesclam-se, hibridizam-se. Tais gêneros apresentam um ponto em comum, apesar das inúmeras diferenças que possam existir entre eles (distintos suportes, estruturas, estilos, etc): respeitando suas especificida-

des, permitem seu(s) autor(es) falar(em) sobre a “vida”, assumindo um “valor [auto]biográfico”:

Um primeiro levantamento não exaustivo de formas no apogeu – canônicas, inovadoras, novas – poderia incluir: biografias, autorizadas ou não, autobiografias, memórias, testemunhos, histórias de vida, diários íntimos – e, melhor ainda, secretos –, correspondências, cadernos de notas, de viagens, rascunhos, lembranças de infância, autoficções, *romances*, filmes, vídeo e teatro autobiográficos, a chamada *reality painting*, os inúmeros registros biográficos da entrevista midiática, conversas, retratos, perfis, anedotários, indiscrições, confissões próprias e alheias, velhas e novas variantes do show (*talk show*, *reality show*), a videopolítica, os relatos de vida das ciências sociais e as novas ênfases da pesquisa e da escrita acadêmicas. (*Ibidem*, p. 60 – grifo nosso)

Enquanto o interesse da autora, frente a esse desenho remodelado do espaço [auto]biográfico, recai sobre o estudo das atuais formas de subjetivação que contribuem para a afirmação de uma nova privacidade, com destaque para a entrevista, nossa atenção volta-se para a possibilidade de o romance, gênero híbrido por excelência, ganhar “ares [auto]biográficos” sem ser, no entanto, delimitado como [auto]biografia. *O Menino no Espelho*, por exemplo, mesmo tachado de romance, está repleto de vivências do próprio autor, Fernando Sabino, sem uma distinção clara entre realidade e ficção, como veremos adiante. Daí a hipótese de identificá-lo como romance autobiográfico – termo que evidencia a simbiose de dois gêneros.

Arfuch ancora sua concepção de espaço [auto]biográfico dinâmico nas ideias de Mikhail Bakhtin (1992) sobre gêneros do discurso e funcionamento da linguagem. Para o teórico russo, toda interação por meio da língua dá-se a partir de gêneros, e não de palavras ou frases “soltas”, descontextualizadas. Comunicamo-nos através de conversas cotidianas, cartas, reportagens, telefonemas, e-mails, torpedos de celular, conferências... O número de gêneros é tão variado quanto são nossas interações sociais.

Estudar os gêneros do discurso pressupõe, portanto, analisar a língua em uso, inserida em uma situação concreta de comunicação, em que assume funções. De fato, o que mais individualiza um gênero em relação aos outros é o seu papel sociocomunicativo: por que lemos e escrevemos notícias, reportagens, bulas de remédio, manuais de instrução? Por que esses textos em nossas vidas? Cada gênero permitirá uma resposta.

Além disso, os gêneros apresentam peculiaridades temáticas, composicionais e estilísticas. Uma carta pessoal, por exemplo, trata, com um estilo informal, de temas ligados ao âmbito familiar, apresentando,

em sua forma, a data, o vocativo inicial, o corpo da mensagem e a despedida, acompanhada da assinatura do remetente.

Essas características funcionais, temáticas, estruturais e estilísticas não são, porém, extremamente rígidas. Bakhtin caracteriza os gêneros como “enunciados relativamente estáveis”: “Cada enunciado separado é, evidentemente, individual, mas cada esfera do uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros discursivos” (BAKHTIN, 1992, p. 257). Assim, um artigo de opinião pode assumir a forma de um poema, a crônica ora aproxima-se de um conto, ora de um texto opinativo, um anúncio publicitário “veste-se” de carta para “afagar” o consumidor.

Arfuch, aderindo a ideia de Bakhtin sobre a heterogeneidade constitutiva dos gêneros, defende sua tese sobre a simbiose de gêneros da esfera [auto]biográfica e afirma, em parceria com o teórico russo, o fato de “não existirem formas ‘puras’, mas constantes misturas e hibridizações, em que a tradição se equipara à abertura, à mudança e à novidade” (ARFUCH, 2010, p. 66).

Mesmo abertos à mudança e à novidade, os gêneros discursivos estão imersos em uma historicidade, em uma espécie de “memória de usos”, responsável por sua estabilidade, ainda que relativa. Se em cada emprego os gêneros assumissem diferentes formas, atingiríamos, com o tempo, a incomunicabilidade, pois não haveria qualquer modelo.

Os sentidos dos textos que lemos e produzimos também possuem, tal como os gêneros, uma historicidade, não sendo, então, “naturais”, “automáticos”, com uma ligação transparente e direta com a realidade. O modo como compreendemos e construímos nossos textos depende das experiências anteriores de comunicação que tivemos, dos nossos saberes acumulados – saberes linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais (KOCH & ELIAS, 2010) – que, por sua vez, relacionam-se com o ambiente sociocultural em que estamos inseridos. Por isso, “a maneira como nós dizemos as coisas aos outros é decorrência da nossa atuação linguística sobre o mundo com a língua”. (MARCUSCHI, 2007, p. 64)

Daí depreende-se outra reflexão bakhtiniana explorada por Arfuch no delineamento do espaço [auto]biográfico contemporâneo: inexistente um vínculo mimético entre linguagem e vida. A língua não reflete o mundo. “Mais que um *retrato*, a língua é um *trato* da realidade”. (*Ibidem*, p. 64)

Compreendemos e produzimos as mensagens verbais sempre a partir de uma perspectiva, de um ponto de vista. Assim, todo e qualquer ato comunicativo é uma tomada de posição diante do mundo extralinguístico. Se uma vítima de um crime assevera, frente ao possível culpado, “Quero *justiça!*”, a palavra em destaque terá um sentido diferente se a mesma frase for pronunciada agora pelo acusado, que se diz inocente. Concluímos que não há uma ideia única de *justiça* que evocamos quando empregamos a palavra. Seus sentidos dependerão do acúmulo de experiências de quem a profere ou a decodifica. Há toda uma historicidade que não pode ser desconsiderada.

Do mesmo modo, quando dizemos “A comida está na *mesa*”, mais que apontar para o objeto do mundo “quadrado, redondo ou retangular, composto por uma base de madeira, vidro ou mármore apoiada em quatro pés”, expressamos a *função*, o *uso cultural* que atribuímos a ele hoje: “lugar para se fazerem as refeições”. Se um indivíduo não compartilha essa prática social, *mesa* certamente irá significar algo bem distinto. Além disso, como os hábitos mudam no decorrer da história, nada impede de *mesa* vir a ter um significado diferente.

Esses dois exemplos permitem-nos afirmar que “não pensamos com as coisas, mas as coisas com base num sistema social e simbólico de muitos níveis de estruturação e operação” (*Ibidem*, p. 70). A realidade – na verdade, a “leitura” que fazemos dela – constrói-se na e pela linguagem. E, a cada ato comunicativo, é possível haver “deslizamentos” (e não mudanças abruptas) nos sentidos que engendramos no processo de entender o mundo.

Considerando esse modo de pensar a relação entre língua e realidade, Arfuch declara a impossibilidade de um texto com valor [auto]biográfico refletir fielmente a vida sobre a qual se debruça. Esta, como “conteúdo”, não pré-existe ao ato linguístico, mas se constrói nele, a cada enunciação. A vida, quando inserida em uma narrativa, é recriada, como tudo que vira matéria da literatura:

Não se tratará então de adequação, da “reprodução” de um passado, da captação “fiel” de acontecimentos ou vivências, nem das transformações “na vida” sofridas pelo personagem em questão, mesmo quando ambos – autor e personagem – compartilharem o mesmo contexto. *Tratar-se-á, simplesmente, de literatura.* (ARFUCH, 2010, p. 55 – grifo nosso)

A autora, apropriando-se de outro conceito bakhtiniano, define de “fabulismo da vida” esse “caráter aberto, inacabado, cambiante do processo vivencial, que resiste a ser fixado, determinado” (*Ibidem*, p. 70). E

complementa: “É a *fábula* da (própria) vida, narrada uma e outra vez, que constitui o verdadeiro objeto de toda biografia”. (*Ibidem*, p. 71)

Como a escrita não é a “cópia” da vida, tampouco se pode falar em equivalência, em uma obra de valor autobiográfico, entre autor, narrador e personagem. “Não há identidade possível entre autor e personagem, nem mesmo na autobiografia, porque não existe coincidência entre a experiência vivencial e a ‘totalidade artística’” (*Ibidem*, p. 55). Isso não quer dizer, porém, que não haja intersecções entre eles:

Autor e narrador – categorias pertencentes, respectivamente, ao fora e ao dentro do texto – se confundem e se excluem simultaneamente, pois, se há elementos que as aproxima e identificam, os textos também exibem suas contrapistas, impedindo o leitor de sustentar uma ilusão autobiográfica. (VIEGAS, 2009, p. 15)

Portanto, em vez de correlação e univocidade, haverá, no espaço [auto]biográfico contemporâneo, uma tensão entre realidade e ficção que instiga o leitor a participar desse verdadeiro “jogo” – palavra usada tanto por Arfuch quanto por Viegas para caracterizar o fenômeno.

Em *O Menino no Espelho*, a tensão entre o biográfico e o ficcional salta aos olhos do leitor.

No livro, conhecemos, a partir do relato de um narrador-personagem, as aventuras fantasiosas de um menino de nove anos chamado Fernando, que pratica mil e uma traquinices: ensina uma galinha a conversar, aprende a voar com os pássaros, fica invisível, encontra-se com Tarzã e Mandrake, visita o Sítio do Pica-Pau Amarelo, torna-se agente secreto e campeão de futebol, vive aventuras na selva, enfrenta o valentão da escola... Tais façanhas são contadas em dez capítulos relativamente autônomos, podendo ser lidos em sequências diversas, sem obedecer à linearidade típica das narrativas mais tradicionais.

Além dos capítulos, há também um prólogo e um epílogo, muito importantes para a compreensão do romance. No primeiro, tomamos ciência de um acontecimento misterioso, retomado no final do livro: o menino encontra-se com um homem bem mais velho e familiar. Percebemos também que as histórias são narradas por um adulto que, recorrendo à técnica do *flashback*, relembra sua infância: “Quando chovia, *no meu tempo de menino*, a casa virava um festival de goteiras” (SABINO, 2009, p. 13 – grifo nosso), o que não elimina do texto, porém, a imaginação inerente ao modo de uma criança enxergar o mundo, como aparece no seguinte trecho: “As formiguinhas iam até a margem e, atarantadas, fica-

vam por ali procurando um jeito de atravessar. Encostavam a cabeça umas nas outras, *trocando ideias*, iam e viam sem saber o que fazer”. (*Ibidem*, p. 15 – grifo nosso)

Já no Epílogo, suspende-se a narrativa e vemos apenas o homem maduro, não mais o garoto: “*Paro de escrever*, levanto os olhos do papel para o relógio de parede: cinco horas. As sonoras pancadas começam a soar uma a uma, como antigamente em nossa casa” (*Ibidem*, p. 193 – grifo nosso). Muda-se a perspectiva. O tempo da vivência quando criança cede espaço ao tempo da escrita, tarefa do adulto; o ambiente da vida em família, Belo Horizonte, é trocado pela solitária metrópole carioca: “Volto à janela, olho para fora. O que vejo agora é a paisagem de sempre, o fundo dos edifícios voltados para mim, iluminados pelas luzes do entardecer em Ipanema”. (*Ibidem*, p. 196)

No desfecho do romance, revela-se também a identidade do misterioso homem que conversa com o garoto Fernando no Prólogo. É o próprio Fernando, mas crescido, com cinquenta e poucos anos. “Desço a escada para o quintal e dou com um garotinho agachado junto às poças d’água da chuva que caiu há pouco, entretido com umas formigas. Dirijome a ele, e ficamos conversando algum tempo” (*Ibidem*, p. 196), diz o narrador nas últimas páginas. O tal “encontro” não é físico, concreto, consistindo, portanto, em uma estratégia para enfatizar, metaforicamente, o ato de o adulto resgatar, na memória, as lembranças da infância.

Durante toda a história, sobretudo no Epílogo, o leitor é levado a relacionar o narrador – entidade de “dentro” do texto – com a figura do autor Fernando Sabino – entidade de “fora” do texto –, o que atribui ao romance um “valor autobiográfico”, reafirmando o princípio da heterogeneidade constitutiva dos gêneros do discurso.

Longe de ser limitador, porque calcado em um dado da realidade (a vida do autor), esse movimento de leitura, previsto pelo próprio escritor, potencializa a construção de sentidos para a narrativa, uma vez que, não existindo a correspondência plena entre a história de vida de Sabino e o relato do narrador-personagem Fernando, em consonância como princípio da relação não mimética entre linguagem e vida, o leitor-decifrador vê-se diante de um “jogo interpretativo”, com “pistas” que ora aproximam realidade e ficção, ora as afastam, criando uma tensão.

De um lado, os indícios que corroboram a leitura que liga o narrador-personagem ao autor:

– evidente homonímia (Fernando);

– mesma data de nascimento (12 de outubro): “Nasci no dia 12 de outubro, aniversário do Gerson, que estava fazendo oito anos” (*Ibidem*, p. 142). Além disso, em uma passagem do texto – “Toda semana eu ganhava da minha mãe *dois mil-réis* para ir ao cinema” (*Ibidem*, p. 36) – há referência a uma antiga base monetária (mil-réis), circulante no Brasil na época em que Fernando Sabino tinha nove anos, na década de trinta (HOUAISS, 2002);

– mesma cidade natal: “O quintal de nossa casa era grande, mas não tinha galinheiro, como quase toda casa de Belo Horizonte naquele tempo”. (SABINO, 2009, p. 19)

De outro lado, declarações do narrador que põem por terra a veracidade dos fatos contados: “Já contei várias proezas, aventuras, peripécias, tropelias (e algumas *lorotas*) do tempo em que eu era menino”. (*Ibidem*, p. 194 – grifo nosso)

Uma das “lorotas” relatadas no livro é a aventura de Fernando em um avião que ele mesmo fabricou com um carrinho de pedal herdado dos pais: “Abri os braços, procurei uma posição de equilíbrio, como se fosse um pássaro, e movimetei as mãos como tinha ensaiado. Um bando de andorinhas passou por mim em revoada, sem tomar conhecimento da minha presença” (*Ibidem*, p. 68). Nessas passagens, em que a verossimilhança se sobrepõe à “verdade”, o leitor vê-se diante de pura ficção, o que, contudo, não o afasta da obra.

Os elementos não verbais do livro também reforçam a tensão entre realidade e ficção. Na abertura do livro, aparece uma fotografia de Fernando Sabino, com a legenda “O autor, à época dos acontecimentos narrados neste romance”, o que garante maior realismo ao texto. Duas páginas adiante, porém, a foto original é recriada em um desenho.

Tal ilustração representa não mais a realidade captada pela foto, mas a visão de alguém, o desenhista, sobre a criança – da mesma forma que o relato de *O Menino no Espelho* consiste na reconstrução (e não no reflexo) da vida de Sabino.

Todas essas “pistas”, verbais e não verbais, aguçam e prendem a atenção do leitor, convocado a participar ativamente da construção dos sentidos – um dos benefícios oriundos do trabalho com o texto literário em sala de aula.

3. *Por que literatura na escola: o letramento literário*

A professora Irlandé Antunes (2003), com base em uma pesquisa realizada por Lílian Martin da Silva em colégios da rede pública de Campinas, denuncia um problema presente, certamente, em escolas do país inteiro: nas aulas de língua portuguesa, pouco ou nenhum tempo é destinado à leitura, como comprovam as falas dos alunos participantes da investigação: “Nunca líamos porque não sobrava tempo”, “A professora dava a matéria, explicava e nunca dava aula de leitura”, “Os professores se preocupam com a gramática”.

A partir desses depoimentos, percebemos que há uma valorização excessiva do ensino da “gramática”, em detrimento do estudo do texto. A essa prática pedagógica subjaz a ideia equivocada de que não se ensina “gramática” lendo ou escrevendo textos de diferentes gêneros, incluindo os pertencentes à esfera literária, como se refletir sobre a língua, ler e escrever fossem habilidades totalmente estanques.

Há outra justificativa falaciosa para o pouco destaque dado à leitura, em especial de textos literários: não é preciso ensinar a ler um romance ou um poema, por exemplo, porque os livros falam por si mesmos ao leitor. Aprende-se a ler lendo. Cosson (2009, p. 26) invalida essa ideia, alegando que o modo como lemos fora da escola é determinado pelo modo como aprendemos a ler dentro da escola: “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. O que faz os livros falarem são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles é aprendida na escola”. Portanto, é papel da escola, sim, iniciar (e acompanhar) o estudante no universo das palavras.

A inserção efetiva da literatura na educação básica enfrenta ainda, pelo menos, dois obstáculos metodológicos. O primeiro diz respeito à “atitude sacralizadora” incentivada pelo professor diante de uma obra, que às vezes vai para a sala de aula apenas para a reverência e admiração do “gênio humano”. Na opinião de Cosson (*Ibidem*, p. 29), “mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro pra destruir a riqueza literária”.

Em vez de adotar tal postura limitadora, o professor precisa explorar, ao máximo, as potencialidades do texto artístico, além de “criar condições para que o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. (*Ibidem*, p. 29)

O segundo obstáculo metodológico refere-se à ênfase dada ao falar “sobre” a obra literária, que acaba ficando em segundo plano. Estudam-se seu contexto histórico, a biografia do autor, as características do estilo de época a que pertence, relegando-se, porém, o essencial: a leitura do próprio texto: “Pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*”. (TODOROV, 2009, p. 31).

Tzvetan Todorov (2009, p. 31) resume o problema com uma metáfora muito elucidativa: “para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos. Uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento”.

A solução para tais obstáculos metodológicos pode estar em um questionamento a ser levantado por todos aqueles envolvidos na propagação da leitura do texto literário: de que maneira a literatura contribui para a atuação social do leitor? Com objetivos bem delimitados, mais fácil será planejar o trabalho pedagógico – que, mesmo recorrendo a esquemas e sistematizações, não deve anular o prazer e as surpresas despertados por um poema, conto ou romance.

Relacionar o texto literário com seu uso social significa promover o letramento literário, um tipo específico das práticas de letramento, as quais consistem no “resultado da *ação* de aprender a ler e escrever” (SOARES, 2010, p. 18). Letramento, mais que o aprendizado do código verbal, é a apropriação da escrita:

Ter-se “apropriado da escrita” é diferente de “ter aprendido a ler e a escrever”: “aprender a ler e escrever” significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; “apropriar-se da escrita” é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (*Ibidem*, p. 39).

Do mesmo modo, “apropriar-se do texto literário”, muito mais que conhecer contexto histórico, biografia, estilos de época, análises de renomados teóricos sobre a obra, representa usufruir todos os benefícios oferecidos pela literatura. Todorov (2009, p. 24), em uma citação longa, mas esclarecedora, sintetiza alguns deles:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: *porque ela me ajuda a viver*. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as ex-

periências vividas, *ela me fez descobrir mundos* que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, *a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo*. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; *a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros* e, por isso, nos enriquece infinitamente. *Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar cada vez mais pleno de sentido e mais belo*. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, *ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano*. (TODOROV, 2009, p. 24 – grifos nossos)

Ao trabalhar o romance *O Menino no Espelho* com nossos alunos, preocupamo-nos em não adotar uma atitude sacralizadora diante da obra, tendo sempre como foco o processo de leitura do livro, para o qual é indispensável o papel dos leitores, participantes ativos na construção dos sentidos. Além disso, mesmo sendo tarefa escolar, “valendo nota”, tentamos tornar a leitura do texto de Sabino prazerosa, para que o “obrigatório” (indissociável à escola) não descambe em “tristemente obrigatório”: “a leitura obrigatória, tristemente obrigatória, feita sob pressão, compromete o desfrute de alguns de nossas melhores obras”. (CADEMARTORI, 2009, p. 84).

4. O trabalho em sala de aula

O livro de Fernando Sabino foi um dos escolhidos para compor o programa de língua portuguesa do 9º ano do fundamental no colégio em que lecionávamos em 2012 (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o CAp UERJ). Nosso público-alvo eram alunos que possuíam, em sua maioria, considerável trajetória de leitura, já que uma das exigências da escola é o estudo de, no mínimo, cinco obras por ano.

Os objetivos, alcançados com êxito, resumiram-se em fomentar ou reforçar o gosto pela leitura e analisar os elementos da narrativa (narrador, personagens, enredo, tempo e espaço) e as características temáticas e estruturais do gênero romance.

Optamos por dividir o trabalho em quatro momentos (motivação, apresentação, leitura e interpretação), orientando-nos pela estrutura de sequência didática sugerida por Cosson (2009).

4.1. Motivação

A intenção desta etapa, “rito de passagem”, é preparar o aluno para “entrar” no texto. O sucesso na leitura da obra depende de uma boa motivação. O professor com experiência em sala de aula da educação básica sabe muito bem da importância em “seduzir” o estudante, convencê-lo a cumprir a tarefa, se possível com prazer.

O interessante, nesse momento, é articular atividades de leitura, escrita e oralidade que antecipem algum aspecto temático do livro. Cosson (*Ibidem*, p. 57) considera essa integração relevante para o ensino de língua materna, pois “torna evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa, já que um está contido no outro”.

O ponto de partida do nosso trabalho foi a leitura de uma curiosa reportagem da *Folha de São Paulo*¹¹, intitulada “Passado em branco”, que trazia explicações científicas para a “amnésia infantil” (esquecimento da nossa infância): “Quem se diz lembrar de fatos ocorridos antes de seus quatro anos está confundindo histórias ouvidas com memória própria”. Durante o estudo do romance, na terceira etapa da sequência, a reportagem serviu-nos para traçarmos relações entre os discursos literário e científico (considerados antagônicos) sobre a impossibilidade de se reconstruir fielmente a infância, o passado.

Além das falas dos neurologistas e psicanalistas, o texto da *Folha* expunha depoimentos de adolescentes a respeito de algum fato remoto, para fundamentar a existência da “amnésia infantil”, como neste fragmento, de Victória Margarida, 14 anos: “A separação dos meus pais me marcou. Tinha três anos. *Não lembro* dos dois se separando, mas da sala da nossa casa, escura. Ninguém usava aquela sala, só meu pai. Isso marcou” [grifo nosso]. Outros adolescentes relataram brincadeiras, férias, brigas com irmãos etc.

Em sala de aula, lemos a reportagem cuidadosamente. Depois, abrimos espaço para os estudantes contarem casos particulares da infância, confirmando ou refutando a tese dos cientistas. Finalmente, propusemos a escrita de texto memorialista (estudado por eles no 8º ano), à semelhança das narrativas do jornal.

¹¹ A reportagem foi publicada nas páginas 7 e 8 do *Caderno Equilíbrio*, em 31 de maio de 2011.

O resultado foi excelente. Neste exemplo, notamos a ênfase dada ao esquecimento de detalhes do ocorrido (“Não me lembro muito bem...”), como acontece nos relatos da reportagem:

Não me lembro muito bem, foi um fato que talvez tenha acontecido nos meus seis anos. Antes de relatar a história, devo contar como fui nessa idade tão divertida. Como meus pais me falam até hoje, sempre fui um bebê muito quieto, só chorando o necessário, mas quando cheguei aos meus cinco anos, virei uma completa “peste”. Lembro que gostava de ser assim chamado e, diferentemente de muitas outras crianças, não queria crescer. (P.C.M.¹² – grifo nosso)

Alguns preferiram narrar fatos mais recentes. Destacam-se histórias envolvendo sexualidade:

E quem diria que sete anos depois, aos doze anos, eu iria conseguir o que tanto desejava, que era perder a virgindade e saber como era a “coisa”. Eu sempre mentia minha idade e dava certo, pois sempre pareci mais velho. Foi com uma menina que tinha conhecido há pouco tempo. O nome dela era Jéssica, tinha 16 anos, muito experiente. Eu não. Mas peguei o ritmo da “coisa” muito rápido. (L.D.)

Outros relataram, com detalhes sutis e poéticos, as perdas que já sofreram na vida:

Descobri que a vida é passageira e imprevisível ainda criança. Deparei-me com a morte de uma pessoa que marcou profundamente a minha vida em apenas seis anos: meu avô. Lembro-me dos doces que ele me trazia, das batinhas de café, da nossa sobremesa preferida (queijo com goiabada), das nossas partidas de dominó, que eu quase sempre ganhava, dos presentes que ele me levava, como a tartaruga e o tatu de cerâmica, que eu achava que fossem de verdade. Ainda o vejo mexer com os passarinhos, ele no banheiro e eu o chamando à porta, ou ele implicando com minha avó no fogão. (C.L.C.)

A atividade durou apenas dois tempos de cinquenta minutos. Isso porque, como afirma Cosson (*Ibidem*, p. 57), “se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência”, e a leitura do romance, objetivo central, sairá de foco.

4.2. Introdução

A segunda etapa consiste em apresentar ao aluno a obra e o autor, mas sem transformar a aula em uma longa e enfadonha exposição sobre a vida do escritor. O professor deve também justificar a escolha que fez:

¹² Entre parêntesis, as iniciais dos nomes dos alunos, que autorizaram a divulgação. Transcrevi os textos sem fazer qualquer alteração.

qual a importância do livro adotado para a formação dos estudantes? É necessário ainda apresentar a obra fisicamente ao leitor.

Optamos pela estratégia de ler, com os estudantes, os elementos paratextuais que introduzem o romance: começamos pelos textos da “orelha” do livro, detivemo-nos nos títulos dos capítulos, elencados no sumário, admiramos as ilustrações, ficamos sabemos sobre a vida de Fernando Sabino em um resumo publicado nas últimas páginas. Por fim, especulamos, a partir do título *O Menino no Espelho*, os possíveis temas e acontecimentos discutidos e relatados no romance. Instigados, começamos a leitura.

4.3. Leitura

Iniciamos a leitura do romance em sala de aula, mas a maior parte foi lida em casa. Coletivamente, negociamos o prazo que tentaríamos obedecer. Decidimos por duas semanas. Durante esse tempo, acompanhamos o processo de leitura, lançando mão de dois procedimentos: conversas informais com os alunos sobre o que estavam achando da obra e atividades mais específicas, denominadas intervalos:

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. (*Ibidem*, p. 64)

No total, foram três intervalos:

a) *Primeiro intervalo*: leitura de uma crônica de Luis Fernando Verissimo, *A Bola*, em que um pai estranha o comportamento do filho ao presentear-lo com uma bola. A criança, afeita a jogos virtuais, desconhece o modo de utilizar o novo brinquedo. O pai conclui: “Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar” (VERISSIMO, 2001, p. 20). Promovemos, então, uma discussão sobre o perfil das crianças e dos adolescentes de hoje, tendo como contraponto o menino Fernando, que adorava as brincadeiras “antigas”.

b) *Segundo intervalo*: elaboramos um *Painel de leitura* (atividade oral). Em grupo de cinco, os estudantes escolheram um trecho do romance que acharam bem interessante. Na frente da turma, leram o fragmento, justificaram a escolha e ainda resumiram o capítulo do qual foi retirada a

passagem. Ao final da tarefa, conseguimos ter uma visão global do romance e ainda conhecemos diferentes opiniões sobre o texto. Notei que os alunos riam bastante com as travessuras do protagonista, identificando-se com ele.

c) Terceiro intervalo (quase ao final das suas semanas, quando a maioria já tinha concluído a leitura): a última etapa foi dedicada a um estudo mais “sistemático” do romance. Discutimos as relações entre a vida de Fernando Sabino e os fatos relatados, analisamos os elementos da narrativa seguindo as orientações de Gancho (1995) e aprendemos as características temáticas e estruturais de um romance. Para isso, elaborei apostilas com questões sobre o livro. Importante destacar que essa etapa mais “escolar” e “conteudista” não foi a principal da sequência didática, como normalmente é feito, já que o objetivo maior é formar leitores, contribuir para o letramento literário.

4.4. Interpretação

Refere-se ao esforço do estudante em construir sentidos. Tal esforço não pode ser substituído “por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV” (COSSON, 2009, p. 64).

O processo de interpretação divide-se em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro é

aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter *individual* (*Ibidem*, p. 65 – grifo nosso).

Já o momento exterior, de caráter coletivo, consiste na “concretização, na materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (*Ibidem*, p. 65). Por meio dele, refletimos sobre a obra lida e explicitamos essa reflexão, trocando nossas experiências de leitura. Pode-se recorrer a variadas tarefas para alcançar esse objetivo: fazer um desenho, compor uma música, confeccionar colagens e maquetes, organizar júris simulados, adaptar o texto para o teatro etc.

Por três motivos, decidimos redigir uma resenha:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em primeiro lugar, é um exercício de escrita dentro de um gênero com predominância de estratégias argumentativas e condições de enunciação bem determinadas. Depois, o texto produzido tem possibilidade de circular entre os alunos e, por isso, não carrega a artificialidade da maioria das atividades de escrita escolar. Por fim, demanda do aluno o registro que é também memória de sua vida de leitor. (*Ibidem*, p. 68)

Em seus textos, os estudantes, bastante críticos, comprovaram muita maturidade tanto na leitura e compreensão da obra quanto na redação do texto. Uns poucos avaliaram negativamente o romance de Sabino, ou por achá-lo muito infantil ou por não gostarem da técnica narrativa de mesclar realidade e ficção:

É um livro feito para crianças de até 10 anos, já que possui aquele blablablá das histórias de príncipes e princesas: um menino que sempre é o herói no final, sempre consegue vencer o mal e sair superior a tudo. Quando um adolescente, como eu, lê o romance, não se interessa muito, já que não possui um enredo atraente para esse público. (P.A.)

Sou uma leitora exigente. Certos tipos de romance me são intragáveis. Gosto de fantasia, gosto mesmo, mas não em romances autobiográficos e, neste quesito, o livro de Sabino já começa em desvantagem, segundo minha avaliação. Não gosto de textos que falam sobre o próprio autor, mas de maneira fantasiosa. Acho que autobiografias, mesmo que nos romances, devem se ater a fatos, talvez com um pouco de floreio, mas sem fantasia. (H.S.V.)

Os pontos negativos para alguns eram justamente as qualidades do livro, “o charme da história”, para outros:

Entre a leitura das páginas do livro, o autor nos põe constantemente em dúvida sobre a verdade dos fatos narrados. Afinal, não é sempre que se tem o dom de fazer milagres e ainda resistir dias preso em uma selva com apenas os seus conhecimentos de escoteiro. Além do mais, os ídolos do garoto, como Tarzan e Robson Crusoe, o inspiram para que ele sempre tente sair como herói da aventura. *Mas é esse tom surreal e fantasioso que dá “o” charme das histórias.* (J.L.B. – grifo nosso)

Se um leitor afirma não existir “hipótese alguma dessa história ter alguma ligação com os dias atuais” (P.A.), outro relaciona um acontecimento recente com a briga do protagonista Fernando na escola, em defesa de um amigo agredido de modo covarde:

Em março deste ano, ocorreu algo semelhante em uma escola nos Estados Unidos: um garoto que sofria *bullying* desde criança estava apanhando e revideou as agressões sofridas. Ele não se tornou o valentão da escola, mas as agressões e ofensas acabaram, assim como na escola de Fernando. (F.R.L.)

Uma leitora muito esperta, recorrendo à sua bagagem cultural, comparou *O Menino no Espelho* ao o filme *Efeito Borboleta*:

A relação que o autor faz sobre o “eu menino” e o “eu adulto” é interessante, pois ao encontrar consigo mesmo, ele lhe dá um conselho que demora sua vida inteira para perceber: pensar nos outros. É como se ele se arrependesse de não tê-lo feito em alguns momentos de sua vida e tivesse a chance de avisar a si próprio dos arrependimentos que aquilo lhe traria. Algo parecido ocorre no filme *Efeito Borboleta*, quando o personagem principal, ao se dar conta de que perdeu seu grande amor de infância, descobre, por acaso, sua capacidade de voltar ao tempo. O contexto das duas obras se diferencia bastante, mas ambos os personagens se arrependem de terem sido tão autocentrados. (J.A.F.)

As resenhas foram lidas em sala de aula. A partir das divergências, sempre muito bem-vindas, discutimos ainda mais aspectos da obra de Fernando Sabino. Ficou nítido o empenho dos estudantes em participarem do debate.

5. *Considerações finais*

O resultado dessa experiência comprova a necessidade de se fundamentar a prática de leitura nas escolas em uma concepção de ensino que conceba a linguagem como espaço de interação entre os sujeitos, de modo que se promova o letramento literário cuja principal característica é a “apropriação do texto artístico”.

Além disso, comprovou-se ainda a fecundidade em pautar o estudo do romance de Fernando Sabino nas ideias sobre o novo espaço [auto]biográfico (dinâmico e dialógico), indissociável também da “guinada pragmática” por que passaram os estudos linguísticos nas últimas décadas. É a teoria em favor de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1995.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIEGAS, Ana Cláudia. De que cor são estas flores? Correspondências entre *blogs*, cartas e literatura. In: CHIARA, Ana; ROCHA, Fátima Cristina Dias (Orgs.). *Literatura brasileira em foco: escritas da intimidade*. Rio de Janeiro: Casa Doze, 2009.