

Artigo

Como Estrelas na Terra

um olhar analítico por meio dos níveis interpretativos de Umberto Eco

Lourdes Ana Pereira Silva¹Rafaela Chagas Barbosa²

Resumo

O artigo objetiva analisar o filme 'Como Estrelas na Terra', através dos aportes teórico-metodológicos de níveis interpretativos desenvolvidos por Eco, que sugere um esquema de cooperação para o leitor-modelo seguir enquanto interpretante de um texto. Entre os resultados, destaca-se que, embora a narrativa analisada demonstre os questionamentos emblemáticos da vida de um portador de dislexia, outras perspectivas perpassam a isotopia textual ilustrando que a identidade do sujeito também se constitui na diferença.

Palavras-chave

Semiótica; Como Estrelas na Terra; Níveis de Cooperação Interpretativos; Texto ficcional. Dislexia.

Abstract

This article analyses the film 'Como estrelas na Terra' through the concepts of interpretative levels developed by Eco, that suggest a cooperation scheme to the model reader follow as a text interpreter. Among the results, it is emphasized that, although the narrative analyzed demonstrate the emblematic questions of life of a dyslexic carrier, other perspectives pervade textual isotopy illustrating that the identity of the subject also constitutes the difference.

Keywords

Semiotic; Como Estrelas na Terra; Levels of interpretative cooperation; Ficcional text; Dyslexia.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la película 'Como Estrelas na Terra', a través de los aportes teóricos y metodológicos de los niveles interpretativos desarrollados por Eco, lo que sugiere un esquema de cooperación para el lector-modelo actuar como intérprete de un texto. Entre los resultados, se hizo hincapié en que, aunque la narrativa analizada demuestre preguntas emblemáticas de la vida de un disléxico, otras perspectivas impregnan la isotopía textual ilustrando que la identidad del sujeto se constituye también la diferencia.

Palabras-clave

Periodismo cultural; Análisis del discurso; Cultura de masa; Cultura erudita; Gusto.

¹ Doutora em Comunicação e Informação pelo PPGCOM/UFRGS. Professora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro e dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da mesma IES. E-mail: lourde_silva@hotmail.com/

² Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: byrafaela_barbosa@hotmail.com/

Introdução

Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível”.
(Roland Barthes)

O filme indiano *Como Estrelas na Terra*, lançado em 2007, discute com sensibilidade e realismo os desafios que os educadores mantêm no seu meio de atuação. Problematisa como a família e a escola, muitas vezes, encontram-se despreparadas para lidar com situações excepcionais, ainda que a educação seja um direito universal. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, é direito de todo e qualquer cidadão o acesso à educação em sua totalidade, o que significa dizer que, além da garantia de vagas, o ensino deve ter qualidade e atender as necessidades e as especificidades dos diferentes grupos sociais.

No caso do filme, a convivência com um aluno portador de dislexia – grosso modo, consiste na dificuldade em ler, escrever e soletrar –, que não tinha a consciência de ter o problema até ir para um colégio interno. Mas não foi a instituição em si que entendeu a situação da criança e sim o professor temporário, Ram Shankar Nikumbh, da disciplina de Artes. Este professor substituiu outro docente que tinha método rígido de ensino, que privilegiava a precisão na criação de desenhos geométricos. Quando alunos não correspondiam a tal exigência, eram castigados por meio de palmatórias.

Ao longo da diegese, Ram percebeu que a criança – Ishaan Awasthi, com oito anos - possuía comportamentos agressivos, assim como conduta depressiva, e vivia condicionado a inúmeros castigos, por parte da escola e da família, por ter um aprendizado abaixo da média. Antes disso, quando a família foi chamada à escola regular para ver a situação de Ishaan, percebeu que até aquele momento a criança não havia aprendido a ler nem a escrever como deveria, tendo em vista que o garoto não levava as provas para casa, que precisariam ser assinadas pelos pais. Então, a solução

foi colocá-lo num colégio interno para que ele aprendesse a ter disciplina nos estudos e na vida.

No internato, quando Ram percebeu a gravidade da situação que cercava a vida de Ishaan, procurou entender o que de fato afligia o garoto. A partir da observação dos cadernos de atividades, da postura de Ishaan e de uma conversa com o único colega dele no internato, percebeu que a criança era portadora de dislexia.

Mesmo tendo consciência do problema do garoto, existiam dois atravessamentos complexos neste contexto: a instituição escolar e a familiar que, arraigadas por princípios rígidos e tradicionais, classificavam a criança como uma pessoa rebelde, ignorante e sem vontade para aprender. A única estratégia de defesa da criança era de rebelar-se quando desafiada a desempenhar funções que para outras crianças talvez parecessem mais fáceis do que para ele.

Ao perceber que precisava fazer alguma coisa para resgatar Ishaan, Ram viu-se condicionado a ter uma conversa com o diretor da escola e com a família do garoto. Perante estes enfrentamentos, sentiu o quanto estava limitado por uma conjuntura que só tinha olhos para a superfície do problema. Então, foi criando condições para ilustrar a complexidade do problema tanto à escola quanto à família.

Nesse entremeio, buscou articulações com elementos artísticos diversos para alcançar as crianças, inclusive Ishaan, já que o professor havia descoberto, em sua visita à casa dos pais da criança, que ela detinha habilidades impressionantes voltadas à pintura, apesar da pouca idade. Com isso, o educador passou a compreender melhor o que poderia trabalhar em cada aula para potencializar o aprendizado das crianças e de Ishaan.

Em uma dessas aulas, explicou ludicamente as dificuldades de uma pessoa portadora de dislexia, utilizando-se da história de personagens reconhecidos mundialmente, como, por exemplo, Albert **Einstein**, Leonardo Da Vinci, **Agatha Christie**, entre outros, para ilustrar que, apesar do problema, era possível o desenvolvimento intelectual de um disléxico. Assim, explicou que mesmo tendo pessoas diferentes, ainda sim elas são

capazes de realizar grandes coisas para si e para o seu meio, graças ao seu olhar diferenciado frente ao convencional. No fechamento da aula, o professor propôs que todos fossem ao lago da escola para criar o que quisessem, mas pediu que Ishaan ficasse. Quando estavam sozinhos, revelou ao garoto que ele também tinha essa dificuldade e que teve que enfrentá-la para chegar a ser professor.

A partir daquele momento, estabeleceu-se uma relação de afeto e confiança entre eles, que a cada dia ganhava mais sabor quando o educador lhe repassava seus conhecimentos intelectuais (ficou responsável pela alfabetização de Ishaan, conforme acordo firmado com o diretor da escola) e de arte. Para realizar tal tarefa, cercou-se de inúmeros instrumentos artísticos e lúdicos (desenho de letras em uma caixa com areia e de números em azulejos) que o auxiliaram no processo pedagógico do aluno.

Por consequência, Ishaan conseguiu sair da segunda série e da condição de aluno displicente, tornando-se o caso de superação do internato.

Antes de discorrer sobre os níveis interpretativos do leitor de acordo com aportes teóricos de Umberto Eco, cabe ressaltar que tais contribuições se mostraram propícias para análise do texto ficcional *Como estrelas na terra* (2007), principalmente considerando a relação intrínseca entre autor e leitor.

1 Os níveis interpretativos do leitor

“Não existe interpretação mais poderosa
do que pela ausência.”
(Elia Pibernet Antonini)

Umberto Eco defende, em algumas de suas construções teóricas, que o leitor precisa fazer movimentos de cooperação textual junto ao autor. Estes não podem ser realizados somente a favor dos sentimentos particulares do leitor, ele deve exercitar a interpretação das brechas deixadas nas tessituras textuais. Segundo Eco (1994), é somente desta

maneira que o leitor pode observar as regras do jogo colocadas pelo autor, para, em seguida, entrar no jogo e jogá-lo guiado por pistas deixadas no bosque daquele autor.

O que pode ser considerado um bosque?

Para Eco (1994, p. 12) o bosque “é uma metáfora para o texto narrativo, não só para o texto dos contos de fadas, mas para qualquer texto narrativo”. O autor amplia seu conceito sobre bosque, utilizando-se da metáfora criada por Jorge Luis Borges: “um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção” (ECO, 1994, p. 12).

Qualquer tipo de texto, seja ele físico ou virtual, pode ser acatado como um bosque, tendo em vista que ele oferece trajetos que podem ser percorridos a partir do que foi dado; no entanto, quem percorre sempre tem a opção de escolher que rumo seguir, seja lá qual for a sua motivação. Ao entrar no bosque de um autor, tenta-se alcançar sua subjetividade e, de certa maneira, esta encontra-se com a do leitor. Por esta razão, vai-se além dos bosques da ficção, mesmo estando nesta ficção.

Então, o leitor empírico “é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque, em geral, utilizam o texto como receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto” (ECO, 1994, p. 14). Por sua vez, o leitor-modelo é “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (ECO, 1994, p. 15), enquanto o leitor empírico usa o bosque da ficção, pensando em si e naquilo que esteja vivenciando ou que já tenha vivenciado. O leitor-modelo procura no bosque coisas que estão além dele, embora estando nele, para perceber os sinais deixados pelo autor e, por conseguinte, realizar suas criações com base na narrativa, para que elas possam preencher as lacunas do texto, produzindo sentidos em torno do que foi largado no caminho pelo autor.

É válido ressaltar que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender – não terminaria nunca” (ECO, 1994, p. 9). Perante este desafio é que o leitor-modelo pode aventura-se para oferecer ao texto aquilo que lhe falta.

Frente ao exposto, como de fato a cooperação interpretativa se produz?

É indispensável observar que “um texto lê-se passo a passo. Portanto, a fábula global (a história contada por um texto coerente), se é concebida como concluída pelo autor, apresenta-se ao leitor-modelo como algo que está em devir e este vai-lhe atualizando partes sucessivas” (ECO, 1986, p. 119). Pensar numa obra que está em devir, na perspectiva do leitor-modelo, significa dizer que nela tudo pode vir a ser como também pode não ser. Então, cada leitor-modelo pode atualizar uma mesma obra sobre inúmeras óticas, embora tudo que esteja colocado de modo geral seja igual para qualquer leitor. Graças à subjetividade e ao contexto cultural do qual este sujeito faça parte, as coisas podem alcançar outra produção de sentido.

Além disso, quando o leitor-modelo possui em suas mãos uma obra, por mais que conheça outras produções do autor, existe uma relação temporal imbricada no âmbito da cooperação interpretativa. Pode-se falar num tempo cronológico – considera-se aqui o tempo que o autor estabelece em suas estruturas narrativas, dando ao leitor momentos de pausa, aceleração, suspende, entre outros artifícios, ou do próprio *time* do leitor diante das atualizações propostas pelo autor – e num tempo voltado à maturidade intelectual e cultural deste leitor. Conforme Eco:

Frequentemente, cumpre revirginar a sensibilidade, impondo-lhe uma longa quarentena. Voltando à peça muito tempo depois, redescobrimo-nos novamente espontâneos e maravilhados diante de suas sugestões, e não apenas por nos termos desabituação dos efeitos daqueles estímulos acústicos organizados de um certo modo; a maioria das vezes, paralelamente, também nossa inteligência amadureceu, nossa memória foi enriquecida, nossa cultura aprofundou-se; isso é suficiente para que a forma originária possa despertar zonas da inteligência ou da sensibilidade que antes não existiam e que agora se reconhecem no estímulo de base pelo qual são suscitadas. Mas pode acontecer, às vezes, que nenhuma

quarentena consiga devolver-nos o assombro e o prazer de outrora, e que a forma tenha morrido definitivamente para nós; e isso pode significar que o nosso crescimento intelectual atrofiou-se ou então que a obra, como organização de estímulos, dirigia-se para um receptor diferente daquele que hoje somos; e conosco mudaram também os outros receptores (ECO, 1991, p. 87).

Com isso, afirma-se que é necessário distanciar o olhar de uma mesma obra diversas vezes, para que a cada novo exercício de interpretação outras perspectivas da sensibilidade intelectual do leitor-modelo sejam despertadas. Por outro lado, pode ocorrer que à medida que o leitor-modelo evolua intelectualmente, aquela obra já não alcance mais a condição atual que ele conquistou.

Articulando ao exposto, faz-se imprescindível discutir os níveis de cooperação de Eco a partir da estruturação de Antonini (2011, informal verbal):

Nível da manifestação linear (ou da informação) – onde todos os elementos icônicos, semânticos, semióticos de primeira geração estão manifestos como, por exemplo, as vestimentas que caracterizam determinada época, as falas que apontam para dado registro literário, os cenários que configuram o espaço/tempo.

Nível da cooperação do leitor (ou semiótico-informativo) – onde se preenchem os primeiros vazios que a tessitura apresenta, códigos que podem ser abertos ou fechados: se tenho um “era uma vez...” evidentemente estou num paradigma de contos infantis; se me disponho a acompanhar uma telenovela já sei, de antemão, que ela não me dará registros reais em sua totalidade.

Nível das estruturas narrativas e discursivas (semiótico textual) – onde se apreendem os mais importantes tópicos textuais, aqueles que revelam a coerência e, consequentemente, a constância de um percurso de sentido que o próprio texto exhibe; onde se conclui a isotopia textual, exatamente como proposta por A. J. Greimas. Numa obra como “O Nome da Rosa”, nenhum leitor por mais ingênuo que seja, achará que o texto só dirá de sete assassinatos em sete noites numa abadia.

Nível dos passeios inferenciais (ou semiótico enunciativo) – onde se pratica a verdadeira cooperação interpretativa e sua lógica, a abdução. São infinitos passos que o leitor executa em sua leitura, que podem levá-lo a um percurso correto ou não da produção de sentido de determinada tessitura, como se estivéssemos à *La S. Holmes* desvendando um crime através de suas pistas, seus interditos de significação, suas múltiplas possibilidades de reconstrução quer da cena do crime, quer da figura do assassino.

Nível dos mundos possíveis (ou da produção simbólica) – onde se atualizam aqueles mundos que o texto engendra também aqueles que são projetados pelos leitores enquanto abduções criativas: quando, num início de filme, já nos ocorre que não há um assassino como está sugerido pela narrativa, ou que alguma personagem, na verdade, não pertence ao dito mundo dos vivos.

Nível das fisionomias culturais e ideológicas (ou nível pleno de sentido) – onde o texto remete a sua própria ideologia, ao seu metatexto; nível em que se descortinam os patamares da cultura que este mesmo texto ajuda a revelar e a reconstruir, como jamais

se pode deixar de perceber em Borges sua eterna biblioteca imaginária e a tudo que ela conduz.³

Observa-se que a cooperação interpretativa nos textos narrativos está estruturada por meio de seis níveis. No primeiro, percebe-se que a construção da diegese apresenta elementos significativos para se entender qual é a temática que articula o texto, que época ou situação estão dispostas na narrativa. No segundo, o leitor-modelo já coopera preenchendo os vazios deixados pela tessitura, como, por exemplo, quando um texto começa relatando que num belo dia ninguém morrerá mais: pode-se inferir que o assunto abordado poderia ser a vida eterna no plano físico e todos os questionamentos que surgiriam a partir do momento em que todos só viveriam. No terceiro, o leitor precisa compreender o sentido macro de uma obra para, depois disso, perceber os micros sentidos que costuram o contexto da obra. Dessa maneira, pode-se ver que existem outras relações que oferecem um suporte à isotopia textual. No quarto, o leitor-modelo, de fato, atua como um detetive, buscando pistas mais seguras para chegar a resolução do sentido proposto dentro do bosque de um determinado autor; mesmo que o caminho feito pelo leitor-modelo não o leve ao destino final recomendado numa obra. No quinto, a partir do que foi percebido ao longo da investigação feita pelo leitor, ele pode notar quais mundos possíveis cercavam efetivamente o enredo construído numa narrativa. Já no último, quando no livro *O Nome da Rosa* (2004) olha-se com mais acuidade o que motivava os assassinatos, deduz-se que a ideologia do texto esteja contida na perspectiva de que a Igreja, com seu poder sociopolítico, foi uma instituição que regulou, a sua maneira, as diretrizes culturais e intelectuais dos países cristãos. Tudo aquilo que estava fora das doutrinas religiosas do catolicismo ortodoxo deveria ser julgado e punido pela inquisição.

³ Informação coleta no curso de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, no seminário **UMBERTO ECO: cartografias semióticas e comunicacionais**, realizado em Porto Alegre no ano de 2011. Para maiores informações sobre o “Esquema dos níveis de cooperação textual”, ver ECO, Umberto. **Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Editora Presença, 1986.

Portanto, os níveis de cooperação interpretativos propostos por Eco, discutidos neste item, auxiliarão no processo analítico do bosque fílmico *Como Estrelas na Terra*. Ao trilhar as direções do fragmento escolhido como eixo de análise, espera-se chegar ao bosque do diretor por meio do bosque da interpretante.

2 O enfrentamento interpretativo do objeto empírico

O bosque *Como Estrelas na Terra* faz um contraponto entre o mundo imaginário de uma criança disléxica e dos dilemas por ela vivenciados no âmbito escolar, familiar e social. Mostra, ainda, a realidade de outras crianças em condições especiais ou de exploração através do trabalho infantil.

Embora se tenha optado por analisar um excerto do filme, é importante buscar em outras cenas as atualizações necessárias para auxiliar na análise pretendida. Então, o que interessa aqui é observar o primeiro nível interpretativo do excerto escolhido. Mas para fazer isto, é válido voltar ao prólogo do filme, quando os nomes de alguns alunos são mencionados por algumas professoras, inclusive o do personagem central. Percebe-se pela escrita que eles são de origem indiana.

Em seguida, nas telas de abertura do filme, quando o personagem principal se desloca da escola para sua casa, olha para o interior do seu frasco alguns peixinhos que ele pescou no lago do colégio e, em seguida, outro quadro perfura a tela com imagens de desenhos animados descrevendo as informações técnicas do filme, e numa delas aparecem textos com letras que ora estão em inglês, ora estão em híndi – conforme figura 1.

Figura 1. Tela de abertura – imaginação de Ishaan

Fonte: KHAN, Aamir. **Como Estrelas na Terra** (2h 42min. 25s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fiftCor2cXM>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

Logo, infere-se que se trata de uma produção fílmica indiana, que conta a estória de uma criança e de algumas particularidades do seu universo.

Na sequência, o personagem se envolve em inúmeras confusões com a vizinhança e na escola. Por conseguinte, pode-se dizer que a perspectiva que vai ser contada é de um garoto indiano com postura indisciplinar frente aos desafios da vida infantil. Destaca-se que as situações que caracterizavam a dislexia de Ishaan foram sendo colocadas, desde o início da narrativa, de maneira sutil e gradativa; o problema só foi de fato mencionado para o receptor após metade da narrativa. Até ali, cabia a interpretante (a leitora) ir além, buscando a causa do problema e não as consequências enunciadas pelo bosque.

No segundo nível, algumas informações na introdução já apontavam algumas pistas, para compreender o porquê do comportamento atípico do personagem principal. As telas demonstravam “letras dançando” de forma rápida e descoordenada, segundo figura 2.

Figura 2 – letras dançando

Fonte: KHAN, Aamir. **Como Estrelas na Terra** (2h 42min. 25s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fiftCor2cXM>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

Essa é uma das características do portador de dislexia: ver letras dançando ou invertidas, isto também se aplica aos números. Ao longo da diegese, foram demonstradas diversas situações nas quais Ishaan apontou ter problemas além do habitual para uma criança de oito anos, como, por exemplo, não conseguir identificar a diferença entre letras ou palavras parecidas, ou, p ou b, nada ou anda; ficar desatento e disperso com muita frequência, dificuldades com a coordenação motora, entre outros. Quando se tem estas informações, pode-se cooperar com o texto, afirmando que o filme discute o universo da dislexia, percebendo sobre qual ótica o autor pretendia deixar a sua mensagem.

No terceiro nível, os principais tópicos textuais que constroem a isotopia textual do bosque estudado articulam-se no questionamento de como as principais instituições sociais (a família e a escola), que atravessam a vida de uma criança disléxica, lidam com a situação. Ainda que a dislexia seja a temática norteadora do contexto, não se pode desprezar a ignorância do pai que batia e castigava o filho (inclusive mandando ele para o internato), e da mãe, que tentava acolher a criança diante das circunstâncias impostas, mas não buscava compreender a causa do problema.

Na conjuntura escolar, tanto o colégio regular quanto o internato utilizaram-se de métodos punitivos perante os comportamentos considerados inadequados por parte de

Ishaan. Como, por exemplo, o professor de Artes da escola interna, que lhe deu cinco palmatórias devido a sua desatenção em sala de aula, de acordo com a figura 3.

Figura 3 – Castigo colégio interno



Fonte: KHAN, Aamir. **Como Estrelas na Terra** (2h 42min. 25s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=fiftCor2cXM>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

No quarto nível, inicialmente parecia que Ishaan era um garoto mimado pela mãe, uma vez que ela tentava defendê-lo de todas as encrencas em que ele se envolvia – figura 4. No mesmo sentido, pode-se notar que o garoto não era bem-sucedido nos estudos porque não queria concentrar-se ou manter a persistência nos estudos; sobremaneira, em muitos momentos nos quais o filme mostrava que Ishaan deixava de se dedicar a eles para brincar. A narrativa, ao mesmo tempo em que deixava indícios, com mensagens implícitas, de que havia algo estranho, também tentava conduzir o leitor a pensar que se tratava das peraltices de uma criança – figura 4.

Figura 4 – Mãe e pai discutindo sobre a educação de Ishaan

Fonte: KHAN, Aamir. **Como Estrelas na Terra** (2h 42min. 25s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fiftCor2cXM>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

No quinto nível, uma perspectiva que perpassa intensamente a narrativa são as condições adversas que alguns indivíduos enfrentam, seja em que fase for da vida, sendo que o enfoque volta-se às crianças. Quando Ishaan “mata aula” e passeia pelas ruas, o olhar dele se volta para as pessoas que vivem em circunstâncias desfavoráveis, conforme figura 5.

Figura 5 – Trabalhador da construção civil

Fonte: KHAN, Aamir. **Como Estrelas na Terra** (2h 42min. 25s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fiftCor2cXM>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

Ali, nota-se que apesar da discussão sobre o mundo da dislexia, ainda sim, existem outras perspectivas em jogo: os mundos de adultos em trabalhos braçais, de crianças que são forçadas a encarar a realidade da vida precocemente, entre outros, que se atualizam no bosque para explicitar o valor que as diferenças podem produzir quando são olhadas com a devida sensibilidade.

No sexto nível, a ideologia do texto está sobrepujada na discussão de como a sociedade lida com o diferente, quer dizer, o preconceito social frente às diferenças. Isto pode ser exemplificado quando o professor temporário de Artes é questionado por alguns professores do internato sobre seu método de trabalho não convencional – motivar os alunos a expressar suas emoções por meio da arte. Para eles, o professor deveria ensinar as crianças a serem bem-sucedidas na vida. Outro caso pode ser ilustrado, quando Ram dedica uma aula para explicar a seus alunos quais são as dificuldades enfrentadas pelos portadores de dislexia; que apesar delas é possível realizar grandes feitos, mesmo que a sociedade não se mostre disposta a encarar tais circunstâncias com bons olhos. Ele utiliza como exemplo pessoas disléxicas reconhecidas mundialmente.

Outra perspectiva que remete à ideologia textual: Ram também leciona a disciplina de Artes em outra escola, nesse caso para portadores de necessidades especiais. Durante uma conversa com uma colega de trabalho, evidencia o desafio de demonstrar para a sociedade o quanto aquelas crianças também são capazes de realizar feitos significativos, não obstante as limitações impostas por uma deficiência física e até mesmo mental. Na sequência, entra a cena das crianças se apresentando num show na escola, segundo figura 6.

Figura 6. Crianças portadoras de necessidades especiais



Fonte: KHAN, Aamir. **Como Estrelas na Terra** (2h 42min. 25s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fiftCor2cXM>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

Em suma, ao suscitar a discussão da dislexia como eixo norteador do bosque *Como Estrelas na Terra*, a construção diegética também busca levar o leitor para outros caminhos que o faça refletir a respeito da diferença no contexto social.

Considerações finais

Ao pensar sobre os conceitos de bosque da ficção, de leitor empírico e modelo e dos níveis de cooperação interpretativa, pode-se dizer que ao tentar decodificar uma narrativa é indispensável ter a consciência de que é nas lacunas que de fato se apreende o sentido proposto em qualquer texto. Destarte, o exercício torna-se mais confortável, o que não significa dizer que é mais fácil. Então, a estratégia adotada para transitar no bosque *Como Estrelas na Terra* foi direcionar o olhar entre o que estava dito e o que não estava dito. Este último fez com que o sentido pleno da narrativa fosse deslindado.

Não obstante a narrativa analisada quisesse demonstrar os questionamentos emblemáticos da vida de um portador de dislexia, outras perspectivas perpassavam a isotopia textual ilustrando que o ser humano é diferente, mesmo não tendo nenhuma condição limitadora aos olhos da sociedade, já que cada um, a sua maneira, dispõe de singularidades moldadas por inúmeros fatores internos e externos. Por outro lado, o que

é considerado diferente no âmbito social se traduz num componente negativo para quem precisa enfrentar o desconhecimento e o preconceito diante do que está constituído.

Referências

ANTONINI, Eliana Pibernat. **Esquema dos níveis de cooperação textual**. Porto Alegre, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

ECO, Umberto. Lector in Fabula. **Lector in Fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Editora Presença, 1986.

_____. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KHAN, Aamir. **Como Estrelas na Terra** (2h 42min. 25s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=8TC_iFnzdIE>. Acesso em: 15 jan. 2012.