

Anais

ISSN 2175-9308

Eliane Debus
Dilma Beatriz Juliano
Nelita Bortolotto
Simone Cintra
(Organizadoras)



6.

SLIJ

Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

I Seminário Internacional de

Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária



Eliane Debus | Organizadoras
Dilma Beatriz Rocha Juliano
Nelita Bortolotto
Simone Cintra

Chirley Domingues | Revisoras
Maria Laura Pozzobon Spengler

VI SLIJ | Seminário de Literatura Infantil e Juvenil
I SELIPRAM | Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária
Florianópolis, 15 a 17 de outubro de 2014

Anais

Realização

LITERALISE - Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária
(CED/UFSC) NEPALP – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Língua Portuguesa (CED/UFSC)
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação (CED/UFSC)
PET – Programa de Educação Tutorial – Pedagogia (CED/UFSC)
PPGCL – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNISUL)

Apoio

FAPESC | CAPES | SARAIVA





Anais do 6º. SLIJ - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

Eliane Debus, Dilma Beatriz Juliano, Nelita Bortolotto, Simone Cintra (Orgs.).

Chirley Domingues, Maria Laura Pozzobon Spengler (Revs.)

Diagramação: Fábio José Rauen (Unisul)

Ficha Catalográfica

S62 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (6.: 2014 out.
15-17: Florianópolis, SC)

Anais [do] 6º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ/
organizadoras Eliane Santana Dias Debus, Dilma Beatriz Juliano, Nelita Bortolotto ,
Simone Cintra – Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014.

722 p.; 21 cm

ISSN 2175-9308

1. Literatura infantil – Congressos. 2. Literatura juvenil – Congressos. I. Universidade
Federal de Santa Catarina. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título: SLIJ.
IV. Título.

CDD (21. ed.) 809.89282

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
ORGANIZAÇÃO	11
TEXTOS COMPLETOS	13
ONCE UPON A TIME EM <i>DEL AMOR Y OTROS DEMÓNIOS</i> , DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ 15	
LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA: A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	26
A LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO À LÓGICA DA MODERNIDADE	36
A LITERATURA INFANTIL NO PERIÓDICO <i>IMPRESA EVANGÉLICA</i> DO ANO DE 1872.....	47
LENDA INDÍGENA DA IARA: PERCORRENDO DIVERSIDADES CULTURAIS E MULTILETRAMENTOS EM DIFERENTES NARRATIVAS.....	56
O LIVRO INFANTIL COMO MANIFESTAÇÃO DE UM PENSAMENTO SENSÍVEL: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA COM CRIANÇAS.....	66
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA LITERATURA INFANTIL E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA DA PRIMEIRA INFÂNCIA	77
CONFRARIA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES.....	90
LITERATURA INFANTIL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES.....	101
MEMÓRIAS DE EMÍLIA E A PLURALIDADE DE VOZES RACIAIS	114
A HORA E A VEZ DA LITERATURA INFANTIL COMO PARTE SIGNIFICATIVA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DO PNAIC	124
GRUPO BOCA DE LEÃO: OFICINAS LITERÁRIAS FORMATIVAS	131
A CONSTRUÇÃO DO TEMPO FICCIONAL PELA CRIANÇA: A EXPERIÊNCIA DA LEITURA MEDIADA COM LIVROS ILUSTRADOS.....	141
DISCUTINDO A INCLUSÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL.....	157
PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES DO LIVRO UM PIRULITO PARA LOBATO – UMA BIOGRAFIA PARA CRIANÇAS, COM FOCO NA VIDA DE MONTEIRO LOBATO E SUA OBRA INFANTIL	162
REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA	169
IMAGENS DE PENSAMENTO PARA A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA: O RIZOMA E A PROVOCAÇÃO DE SENTIDOS	178
LITERATURA INFANTIL EM AMBIENTE DIGITAL: UM ESTUDO DA NARRATIVA INTERATIVA EM BOOK APP INFANTIL	187
LITERATURA JUVENIL: NOVOS CAMINHOS E FORMAÇÃO DO LEITOR.....	198
INFÂNCIA EM MIA COUTO: UM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO POLÍTICO DE WALTER BENJANIM E GIORGIO AGAMBEN	211
A PALAVRA E A IMAGEM NA LITERATURA INFANTIL	218
LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ENTRE SHAKESPEARE E MAURÍCIO DE SOUSA	228
O LIVRO INFANTIL COMO OBJETO ESTÉTICO NA ESCOLA.....	239
LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS.....	253

LER É BRINCAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS COM OBJETO LIVRO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	263
CHAPEUZINHO VERMELHO: LEITURA PARA TODAS AS IDADES	273
BOSQUEJOS, FLORILÉGIOS, HISTÓRIAS: ADAPTAÇÕES PARA JOVENS LEITORES.....	293
MEMÓRIA E RELEITURA DE CONTOS INFANTIS EM AMBIENTE VIRTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	300
A LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA: USOS E DESUSOS	309
<i>IHA LORON IDA</i> : A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA EM TIMOR-LESTE.....	320
A LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA ABORDANDO QUESTÕES COMO IDENTIDADE.....	334
<i>TIA NASTÁCIA E BETINA</i> : UM OLHAR SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NO PNBE	343
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	352
LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: OU PNAIC NA BERLINDA?	362
METAMORFOSES E EXPERIMENTAÇÃO: LEITURA, LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA.....	371
SE EU LHE DER UM LIVRO DE LITERATURA JUVENIL	382
CLUBE DA LEITURA EM FLORIANÓLIS: PROPOSTAS E PRÁTICAS DE LEITURA.....	389
DA LITERATURA ORAL À HIPERMÍDIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA E TRANSCRIÇÃO ESTÉTICA.....	400
O PRECONCEITO E AS DIFERENÇAS NA LITERATURA INFANTIL.....	412
A TRADUÇÃO DO CONTO INFANTOJUVENIL “THE PURPLE JAR” SOB A ÓTICA FUNCIONALISTA.....	422
O ÚTIL NA OBRA “O MEU AMIGO PINTOR” NAS PERSPECTIVAS FREUDIANAS E TODOROVIANAS	431
LETRAMENTO MULTIMODAL NO GÊNERO CAPA DE LIVRO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	445
BEBETECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES E DE MEDIADORES.....	456
O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTAR, CANTAR, BRINCAR E ENCANTAR.....	463
O MARAVILHOSO EM MEIO A ENCANTAMENTOS E REDENÇÕES NOS CONTOS TRADICIONAIS BRASILEIROS.....	474
OS “NOVOS” CONTOS DE FADAS PARA O LEITOR JOVEM: MAGIA, VIOLÊNCIA E EROTISMO”.....	485
LITERATURA NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM.....	494
A PALAVRA POÉTICA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA da UFSC.....	503
CHAPEUZINHO VERMELHO EM <i>ONCE UPON A TIME</i> : UMA RELEITURA CONTEMPORÂNEA	513
LIVRO ILUSTRADO: PARA QUEM?.....	523
LOBATO: A CHAVE DO TAMANHO, OU O TAMANHO DA CHAVE?	528
RESSIGNIFICANDO A LITERATURA INFANTOJUVENIL E O USO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA REFLEXÃO E DESCONSTRUÇÃO DE PADRÕES PRÉ-ESTABELECIDOS PRECONIZADOS NOS MEIOS MIDIÁTICOS	540
O CANTO COM O CONTO: NARRATIVAS DA TRADIÇÃO ORAL VOLTADAS PARA LITERATURA INFANTIL COM ENFOQUE NA MUSICALIDADE	551



A POESIA COMO FONTE DE SABERES PARA A INFÂNCIA	561
CAIXA DE ENCANTOS E VIDA: ENSINANDO E APRENDENDO COM A LITERATURA INFANTIL E SEUS AUTORES	573
PÔSTERES	587
A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E CRIATIVIDADE DAS CRIANÇAS A PARTIR DO PROJETO AUTORES MIRINS	589
A NARRATIVA REALISTA DE UM ANTI-HERÓI CONTEMPORÂNEO	597
GERAÇÃO MAL-DO-SÉCULO: REVERBERAÇÕES DE EDGAR ALLAN POE E ÁLVARES DE AZEVEDO NO ENSINO.....	601
DAS PÁGINAS DO LIVRO AS PÁGINAS DA INTERNET: A LITERATURA E AS NOVAS TECNOLOGIAS EM DIÁLOGO	607
ENTRE LIVROS E CANTIGAS: A LITERATURA INFANTOJUVENIL E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE	612
A EXPERIÊNCIA DA RODA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE DE (RE)SIGNIFICAR TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	620
VENHA LER QUE EU QUERO CONHECER: A LEITURA COMO SUPORTE PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA.....	628
O MITO EM <i>ONDE ESTÁ VOCÊ, IEMANJÁ?</i> : UM EXERCÍCIO REFLEXIVO SOBRE A OBRA LITERÁRIA PARA INFÂNCIA COMO ESPAÇO PLURISSIGNIFICATIVO DO SER HUMANO DIANTE DO MUNDO	636
UMA VIA DE DUAS MÃOS: REFLEXÕES SOBRE LEITURA E VIOLÊNCIA A PARTIR DOS DIÁLOGOS ENTRE <i>LARANJA MECÂNICA</i> E <i>MINICHEFÃO</i>	644
LIVROS ARTESANAIS NA 5ª SEMANA MUNICIPAL DO LIVRO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS (SC).....	652
AS AÇÕES DO NÚCLEO DE LITERATURA E INFÂNCIA DO PET DE PEDAGOGIA (UFSC-2012-2013).....	658
LEITURA DE LIVROS INFANTIS PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “TERTULINHA” DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG	664
O CONTAR E MEDIAR HISTÓRIAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO MUNDO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	669
LITERATURA E FAZ DE CONTA NO COTIDIANO DA CRECHE: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	676
A LEITURA DE UM LIVRO DE IMAGEM COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS: O QUE ELAS NOS CONTAM?.....	683
<i>TURMA DA MÔNICA</i> : CARÁTER ESTÉTICO OU UTILITÁRIO?.....	690
ENTRE O VIVIDO E O CRIADO: UM OLHAR MNEMÔNICO A PARTIR DA OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	697
QUEM CONTA UM CONTO GANHA UM PONTO!	705
O LIVRO LITERÁRIO E AS CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE: DE RISOS E LIVROS	714
ÍNDICE DE AUTORES.....	721



APRESENTAÇÃO

Os textos aqui reunidos são o resultado de apresentações de Comunicação oral ou na forma de Pôster, efetuadas durante o VI Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VI SLIJ) e I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (I SELIPRAM) ocorridos nos dias 15, 16 e 17 de outubro, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, Santa Catarina.

O primeiro evento faz parte de um projeto cujas edições foram realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/CED/UFSC e, hoje, se avoluma com a participação do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária – LITERALISE/CED/UFSC, como também com a edição do I SELIPRAM que é resultado de uma proposta conjunta do NEPALP e LITERALISE, sendo que a maioria de seus membros está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Suas primeiras edições foram realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nos anos de 2001, 2002 e 2003 e retomada em 2011, agregando o Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina, organizado também em quatro edições, nos anos 2006, 2007, 2008 e 2009 pela Unisul. O Seminário de Literatura Infantil e Juvenil no ano de 2004, e seguintes, também passou a contar com a parceria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC, do Programa de Educação Tutorial – Pedagogia (PET/UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Desde a sua primeira edição, o evento tem agrupado pesquisadores e profissionais de diversos ramos das Ciências Humanas (Letras, Pedagogia, Biblioteconomia, Psicologia, História, entre outros). Desse modo, as reflexões sobre a produção literária para crianças e jovens, abordadas e discutidas durante as mais diversas edições, vêm abrangendo a literatura infantil e juvenil produzida em âmbito nacional e internacional e, de modo particular, a literatura infantil e juvenil produzida no Estado de Santa Catarina.

Em 2014 o salto qualitativo foi inseri-lo na esfera internacional ao trazer para a conferência de abertura a professora doutora Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro) que tem se destacado em Portugal por suas pesquisas e publicações sobre literatura infantil.

O tema central do Seminário, nacional e internacional, incidiu, pois, como já apontado, na literatura infantil e juvenil, isto é, a literatura que circula no mercado editorial brasileiro e internacional, tendo como público prioritário crianças e jovens nas práticas de mediação da leitura literária. Como produto cultural e artístico a Literatura Infantil e Juvenil, na contemporaneidade, tem assumido grande relevância no que diz



respeito à formação leitora de crianças e jovens e, sem sombra de dúvida, este aspecto é uma das marcas fortes dessa produção desde a sua constituição como gênero literário de público específico.

Os diálogos dos eventos da VI edição de SLIJ e do I SELIPRAM circularam em cinco eixos temáticos, os quais expomos a seguir:

Literatura infantil e juvenil e a formação de professores: destinou-se às reflexões e análises concernentes à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, em interlocução com a Literatura Infantil e Juvenil: seus autores, títulos, bem como, práticas de mediação literária a partir de obras produzidas para a infância e juventude.

Literatura na formação das crianças: destinou-se às reflexões e análises referentes às relações e interlocuções entre a literatura infantil e os processos educativos (institucionais, comunitários ou familiares) com e entre crianças de zero a 12 anos.

Literatura na formação dos jovens: destinou-se às reflexões e análises referentes às relações e interlocuções entre a literatura infantil e juvenil e os processos educativos (institucionais, comunitários ou familiares) com e entre adolescentes e jovens.

Literatura e cultura digital: destinou-se às reflexões e análises construídas nas intersecções entre a literatura infantil e juvenil e as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Literatura e diversidade: destinou-se às reflexões e análises sobre a temática da diversidade nos livros infantis e juvenis, no campo das relações étnico-raciais, socioeconômicas, gênero e inclusão de pessoas com deficiências.

Pesquisadores brasileiros e estrangeiros envolvidos com estudos sobre literatura infantil e juvenil oportunizaram o aprofundamento destes temas, provocando aberturas no diálogo mediante a socialização de investigações que põem em relação a produção literária para crianças e jovens no contexto da “literatura infantil e juvenil” e “práticas de mediação da leitura literária”.

O conjunto de textos que compõem estes Anais, e que tratam especificamente da sessão de Comunicação oral e Pôster, 56 pertencem à sessão Comunicação oral e 19 à sessão Pôsteres.

Desejamos aos leitores uma profícua leitura.

Eliane Debus

Dilma Beatriz Juliano

Simone Cintra

Nelita Bortolotto

(Organizadoras)

Observação: Os textos publicados nos Anais do VI SLIJ e I SELIPRAM são de integral responsabilidade de seus autores.



ORGANIZAÇÃO

Coordenação Geral

Professora Dra. Eliane Debus – UFSC

Professora Dra. Dilma Beatriz Rocha Juliano – UNISUL

Professora Dra. Nelita Bortolotto – UFSC

Professora Dra. Simone Cintra – UFSC

Comissão Científica

Professora Dra. Ana Margarida Ramos – Aveiro (Portugal)

Professora Dra. Ângela Balça – Universidade de Évora (Portugal)

Professor Dr. Celso Sisto – PUCRS

Professor Dr. Cristiano Camilo Lopes – Mackenzie/USP

Professora Dra. Dilma Beatriz Rocha Juliano – UNISUL

Professor Dr. Diógenes Buenos Aires - UESPI

Professora Dra. Dirce Waltrick Amarantes – UFSC

Professora Dra. Eliane Debus – UFSC e NEN

Professora Dra. Joana Célia dos Passos – UFSC e NEN

Professor Dr. João Nilson Pereira de Alencar – CA/UFSC

Professor Dr. José Nicolau Gregorin Filho – USP

Professora Dra. Lilane Maria de Moura Chagas – UFSC

Professora Dra. Maria Aparecida Rita Moreira – SEE

Professora Dra. Maria Izabel Hentz – UFSC

Professora Dra. Nelita Bortolotto – UFSC

Professora Dra. Simone Cintra – UFSC

Professora Dra. Renata Junqueira – UNESP/CELLIJ

Professora Dra. Regina Michelli – UERJ/UNISUAM

Comissão Executiva

Aline Effting – Graduanda Pedagogia/UFSC

Andrea Vargas – Graduanda Pedagogia/UFSC

Chirley Domingues – Doutoranda PPGE/UFSC



Daniela Martins – Graduada Pedagogia/UFSC

Gabriela Pereira Jorge – Graduada Pedagogia/UFSC

Giselli de Oliveira da Silveira – Graduada Pedagogia/UFSC

José Carlos dos Santos Debus – Doutorando PPGE/UFSC

Larissa Goedert Cabral – Graduada Pedagogia/UFSC

Maria Laura Pozzobon Spengler – Doutoranda PPGE/UFSC

Nina Balconi – Graduada Pedagogia/UFSC

Rafaella Machado – Colégio de Aplicação UFSC

Thayse Machado – Graduada Pedagogia/UFSC



Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

*I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil
e Práticas de Mediação Literária*

15, 16 e 17 de outubro de 2014 - UFSC

Anais
ISSN 2175-9308

TEXTOS COMPLETOS

Ilustração por Mônica Candeal



Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

*I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil
e Práticas de Mediação Literária*

15, 16 e 17 de outubro de 2014 - UFSC

Anais
ISSN 2175-9308



ONCE UPON A TIME EM *DEL AMOR Y OTROS DEMÔNIOS*, DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Adriana Carolina Hipólito de Assis
adricarolbas@gmail.com

Espaços e fronteiras contemporâneas...

Pensar nosso tempo é pensar em um espaço de metamorfose constante, de hibridização de gêneros e de formas textuais. No contexto contemporâneo as narrativas cuja fronteira, antes, se delineava linearmente, hoje estão aparentemente segregadas ao passado e a oralidade dos contos de fadas. Textos como *Once Upon a Time* refletem essa natureza híbrida e dialogal entre gêneros discursivos por manter uma estrutura palimpsésticas: todos os textos de tradição canônica da infância apresentam-se sincronicamente em único texto. Um texto multifocal que serve a crianças, a jovens e a adultos. Logo há um liame fronteirístico do que podemos compreender por texto de infância que continuamente nos faz abrir diálogo com outras áreas de estudo.

Esse debate que não está restrito a literatura ganha aparatos críticos quando lidos por uma vertente psicanalítica e que nos possibilita excursionar pela infância em todo e qualquer texto, neste sentido a psicanálise propõe uma hermenêutica que aponta para a desleitura do signo e tenciona quase sempre para origem da estruturação do sujeito, logo constantemente se fala da infância. Essa relação hermenêutica tem, por outro lado, na literatura, embates críticos acirrados ou verdadeiros nós associados aos limites fronteirísticos entre a clínica e a literatura de ficção e cujo argumento principal é deitar ou não o texto literário no *divã*, na escuta clínica, locando o jogo lúdico ficcional - fim último de todo texto literário da infância -, para um segundo plano.

Essa fronteira se é que podemos “achata-la” assim tem início nas leituras freudianas advindas de obras como a *Interpretação dos Sonhos* e pós-freudianas, agora, lacanianas acerca do inconsciente. A noção do inconsciente freudiano, segundo Kathrin H. Rosenfield (1992), tornou-se senso comum na atualidade. A leitura decifratória do texto oculto, do inconsciente perdeu a novidade e, em alguns casos, transformou-se em clichê hermenêutico para tudo aquilo que escapa a racionalidade e comparece textualmente como réstia, como chiste, como deslocamento metonímico de palavras, de fonemas, de imagens, de cenas ou de quadros advindos da pulsão do sujeito. O inconsciente manifesta-se no texto como fragmentos

[...] de uma história vivida pelo sujeito. Enquanto tais, eles deveriam fazer sentido, ser significantes e compreensíveis no tecido de um texto ou de um relato? Freud atribui este fato insólito a uma operação que não procede da vontade consciente do sujeito – o *recalcamento* –, podendo funcionar de duas maneiras diferentes. Ou ele alcança um esquecimento durável (amnésia) do elemento a ser recalcado, ou ele fratura os seus nexos causais com o seu contexto, deixando-o subsistir na consciência, *transferindo*, no entanto, a carga de afeto que lhe correspondia para outros elementos. Neste último caso, o sujeito conserva na sua memória determinados fatos, sem vê-los num contexto particular que transferiria o impacto e a significação que possuíam antes do recalcamento (*deslocamento*). Neste sentido, explica-se por que conteúdos que são *topicamente* inconscientes não precisam necessariamente ser inconscientes do ponto de vista descritivo. As representações inconscientes pertencem a um domínio diferente do aparelho psíquico: de um lado, elas constituem um lugar, *topicamente* distinto e separado do resto deste aparelho, do outro lado, elas obedecem a regras de funcionamento muito mais soltas do que as representações conscientes e a linguagem comunicativa. Freud designa este modo de funcionamento de processo *primário*, que permite um deslocamento muito livre da energia de investimento entre as representações, de forma que as ideias inconscientes podem formar-se, *veiculando imagens na ordem da* semelhança (metáfora) e da contiguidade (metonímia), condensando numa única imagem várias relações que o raciocínio consciente distinguiria segundo seus nexos lógicos. (ROSENFELD, 1992, p. 189-190).

Em Lacan o inconsciente irá se estruturar na esteira, mas com mudanças, dos conceitos de Freud com a linguística saussuriana para a compreensão da estrutura do sujeito na cadeia de significantes, conjuntamente às teorias de Roman Jakobson - que na época teorizava sobre a articulação deslocada da linguagem dos afásicos e do estudo do eixo metafórico de seleção vertical – que implica na substituição das palavras na cadeia de significantes -; e metonímico de combinação horizontal – na qual as palavras do inconsciente deslizam a Letra da metáfora como sintoma e da metonímia como desejo (GARCIA-ROZA, 1985). A partir dessa composição de conceitos que aqui exponho *grosso modo*, Lacan, verifica por meio de aforismas que o inconsciente irá se estruturar na linguagem e no discurso do Outro. Segundo Joyce Bacelar Oliveira em *O Inconsciente lacaniano*¹

[...] sujeito é alienado ao desejo do Outro e, sendo assim, ele adota uma posição de sujeição ao Outro enquanto linguagem e enquanto desejo, uma vez que a linguagem do Sujeito vem do Outro como efeito de castração. Além disso, o desejo nunca é satisfeito, uma vez que o desejo primordial tornou-se linguagem e o desejo do Outro é representado apenas através de significantes.

¹ Ver mais em *O Inconsciente Lacaniano*, de Joyce Bacelar Oliveira, IN: *Psicanálise & Barroco em revista* v.10, n.1:109-120,jul. 2012. Disponível no site: http://www.psicanalisebarroco.pro.br/revista/revistas/19/PeBRev19_9_Oinconscientelacaniano.pdf, aces

Assim como a ficção se estrutura como mentira deslocada oniricamente do real, o inconsciente irá também comparecer como ficção, como letra. O casamento entre literatura e psicanálise têm elos indissociáveis inaugurados pelos surrealistas. André Breton (COUTO, 1984; PAZ, 1980), crítico e ensaísta francês associou à sua estética conceitos psicanalíticos como a *livre associação*, propondo a *escrita automática* e os delírios escriturais advindos do inconsciente como procedimento emancipador das interdições do corpo. A contemporaneidade como herdeira das propostas surrealistas, livre das interdições da expressão, manifesta o inconsciente nos mais variados tipos de gêneros discursivos, principalmente naqueles cuja característica principal está para a hibridização² e para a proliferação de formas que se revelam por meio de palimpsestos³: forma poética cuja máxima se situa para além da intertextualidade numa sobreposição dialogal de textos que se manifestam como fantasmas de textos outros, como índices-fragmentos do inconsciente que pululam em qualquer espaço textual: nas bordas, na sobreposição de imagens gestadas, nas vozes ocultas, nas anamorfoses - imagens destorcidas refletidas nas paredes do texto -, ou, ainda, nas marcas-tatuagens fixadas à memória cultural aparentemente apagadas da consciência e que indiciam geografias inconscientes deslocadas por entre as dobras do texto. Neste sentido último as tatuagens revelam uma tardividade⁴ cultural que se movimenta como um significante flutuante. Nos estudos antropológicos de Lévi-Strauss (MERQUIOR, 1975; LÉVI-STRAUSS, 2003) acerca dos conceitos de *Split representation* - que explicam as imagens das

² Haroldo de Campos em *Rupturas dos Gêneros na Literatura da América Latina*. In: MORENO, César Fernández: (Org.). *América Latina em sua Literatura*, SP, Perspectiva: 1979, insere o conceito de hibridização dos gêneros dentro da lógica da era industrial ou sob a influência dos *mass media*: jornal, cinema, telégrafos -aparatos técnicos que essencialmente trabalham a montagem, o mosaico, a fragmentação de textos em um único texto -, enfim textos como afirma Campos, na esteira das teorias de M. McLuhan, que se comparam a um poema surrealista.

³ O palimpsesto, segundo o Dicionário de Termos Literários, de Massaud Moisés (1978) deriva do grego: pάλιν = novamente, psestos = raspado, apagado. Na antiguidade, como o pergaminho e o couro eram materiais caros os escribas reutilizavam diversas vezes os mesmos manuscritos “colocando-os numa dissolução de água de cal para assim os despojarem das primeiras escritas que eles continham. Tais couros e manuscritos, depois de raspados e alisados com pedra pomes, eram aproveitados várias vezes para novos escritos”. A escrita palimpséstica sempre revela um ruído na mensagem, pois resulta do diálogo simultâneo com textos outros. Outra concepção dos palimpsestos é atribuída por Gérard Genette em *Palimpsestes – la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982, no qual explicita várias classificações das relações palimpsésticas, uma relação de coprésence entre dois ou mais textos. Para o autor todo e qualquer texto é hipertextual, havendo para tanto camadas hipotextuais mais profundas que convivem em simultaneidade.

⁴ O conceito de tardividade que fazemos referência foi desenvolvido a partir das ideias de Harold Bloom e G. Deleuze e reproposto na dissertação de mestrado de Adriana C. H. de Assis (2007) dentro do processo de desleitura do signo tropo ou influência anterior como embate para conquista da originalidade. A tardividade não reclama da influência de outras obras para superá-la, ou contrário, faz uso consciente dela para criar. Os textos e as culturas tardias são replicas (bricolagens, pastiches, hibridizações, montagens, decalques, etc), são virtualidades que se repetem com diferença nos mais variados tipos de mídias, deslemos suas marcas na procura do inconsciente.



pinturas primitivas que se desdobram -; e, das pinturas do corpo dos índios *Cadeveu*, que refletem a passagem da natureza à cultura por meio do *significante flutuante* como um permutador de signos capaz de fazer a passagem do signo na “memorização do instante inaugural do fenômeno do sentido” (1975, p. 19) com o intuito integrar a significação quando, antes, o signo estava em defasagem entre os polos de significante e significado por meio de imagens: sínteses simbólicas de cenas experienciadas e depois sintetizadas no imaginário cultural como nas pinturas e nas tatuagens dos *Cadeveu*. Há, ainda, referências associativas com o *significante flutuante* como o conceito de *mana* (LÉVI-STRAUSS, 1965; 2003): energia que possibilita ao xamã fazer a passagem do inconsciente ao consciente, na cura; ou, na contemporaneidade, de sair do caos desintegrador e polarizador para serem reintegrados em termos de significação de sentido. Na contemporaneidade percebemos esse *significante flutuante* nos textos barrocos, proliferantes nos quais comparece como uma linha ordenadora de sentido, comumente associada ao prazer, ao erotismo ou à pulsão de vida que pode se associar aos contos de fadas como uma tatuagem fixada à memória cultural, como gênero linear pedindo passagem em meio à entropia textual.

A memória cultural mantém nas mídias imagens ou tatuagens antigas indiciadas nos textos contemporâneos como palimpsestos-fantasmas. Nele há uma presença movediça de uma linha linear advinda dos contos de fadas. Paul Zumthor (1993) utiliza o conceito de *movência* para explicar a fixação de formas orais na cultura dentro de um campo de variedades vocalizadas e performantizadas que, com o tempo, saíram da oralidade e se fixaram à memória com o advento da escrita. Parte dessas vocalidades são observadas nas fórmulas que se repetem, de geração para geração: “você vão escutar uma canção”, ou “era uma vez”, ou ainda da reatualização de gêneros próximos aos contos de fadas como as cirandas, as modinhas, os mitos. Assim há uma inconsciência que guarda ou internaliza a memória cultural que também se manifesta nos textos contemporâneos pela constante ritualização das mídias e a inconsciência que traz à tona o elo com a falta primordial e ambas num contexto clínico podem significar um vazio pulsional.

Com isso podemos dizer que a leitura do inconsciente rompeu fronteiras nos embates críticos com a literatura infantil, uma vez que todo e qualquer texto é um caminho para a busca da origem, do retorno ou do entorno à infância. Embate aparentemente consensual, na medida em que imbrica com outros conceitos, como os relativos a procedimentos estéticos feitos conscientemente por seus autores nos quais pesam as estratégias escriturais construídas para causar efeitos no leitor. O autor escreve intencionalmente pensando no burilamento formal **ficcional**, ele não é um “*aedo*” do inconsciente, no qual as musas pulsionais “falam”. O escritor contemporâneo escreve para ser lido por um público alvo: a infância, a adolescência ou os adultos. A pragmática moderna advém da morte do autor como afirma Roland Barthes em *O*



Rumor da Língua (2004), nele “produz-se um afastamento, a voz perde sua origem, o autor entra na própria morte” para que a escrita, a linguagem possa reinar na ficção, o autor passa a existir nos manuais de literatura, nas biografias, nas entrevistas e na consciência autoral. Jacques Rancière em *O Inconsciente Estético* (2009) afirma que a literatura ou a palavra - não necessariamente o inconsciente do autor -, passa ter uma representação simbólica entre o “dizível e o visível”. A palavra institui a visibilidade do dizível, à medida que possibilita ao leitor inferir aquilo que está invisível aos olhos. A visibilidade se dá, assim como a invisibilidade, pela identidade do leitor com as ações ou com o *pathos* sofrido do escrito. Assim as fronteiras existem, embora a hibridez contemporânea possibilite a presença de espectros deslocados da infância em meio ao texto, buscamos quando lemos (também) o para além da ficção dentro do mistério do invisível, os índices textuais da inconsciência na clínica. O que significa que, nesse caso, é preciso recorrer a estratégias que possibilitem a investigação desse liame consciente x inconsciente com o intuito de construir um mapa de tesouro em textos ou imagens em biografias, em entrevistas ou utilizando métodos de investigação que auxiliem achar esses “nós” textuais.

Once upon a time em *del amor y otros demônios*, de Gabriel García Márquez

Uma das análises mais frequentes sobre o romance *Do amor e outros demônios*, de Gabriel García Márquez, refere-se às relações extraliterárias que se utiliza de sua obra para elucidar aspectos relacionados ao sincretismo e a intolerância religiosa em concomitância ao processo de miscigenação da cultura latino-americana, além, é claro, da recorrência das análises que exploram o realismo fantástico. Mas, longe de nos fixarmos nessas linhas de discussão, cuja fortuna crítica é bastante vasta, pretendemos de forma muito sucinta, observar a existência ou não de algum palimpsesto que revele algum conto de fadas ou algum entorno á infância.

Muito próximo do procedimento denominado por Linda Hutcheon em *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção de “metaficção historiográfica”*⁵, Gabriel García Márquez tem por hábito ficcionar a partir de algum ponto da história ou até mesmo de algum fato ou notícia ocorrida no cotidiano. Selma Calasans Rodrigues⁶, observa essa prática

Del amor y otros demônios, tal como tantas outras obras pós-modernas, segue atenção acentuada das últimas décadas, de se basear em um texto anterior, no caso em uma reportagem do próprio autor, sobre a abertura

⁵ O termo metaficção historiográfica designa a incorporação de acontecimentos advindos da história e da ficção como uma forma de criação literária recorrente no pós-modernismo. Ver mais em Linda Hutcheon, *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*, Imago: RJ, 1991.

⁶ Ver mais em *Modernidade/Pós-modernidade em Gabriel Garcia Márquez*, de Selma Calasans Rodrigues In: www.hispania.com.br/revista/artigo137.htm.

das criptas funerárias do convento de Santo Clara, no Peru, onde encontraram uma ossada de uma jovem com uma enorme cabeleira. O romancista junta o texto da reportagem a uma lenda conhecida sua [...] sua intenção parece ser tão só a de contar uma história de amor curiosa e bem narrada [...] (grifo meu).

Esse elo do autor com o jornalismo demonstra a natureza dialogal com outras mídias e, conseqüentemente com outros gêneros discursivos. Suas obras são constituídas de histórias verídicas e ficcionais, de memórias, de ruídos distantes, de palimpsestos. Influências que, queiramos ou não, são autorais, ainda mais quando encontramos declarações constantes do próprio autor quanto a sua predileção por algumas obras:

No célebre questionário Proust, Garcia Márquez confessou que *A Bela Adormecida* é uma das heroínas favoritas da sua fantasia. Certamente, é uma felicidade que lhe vem desde os primeiros anos de aprendizado da literatura [...] (SALVIDAR, 1997, p.103).

Um índice de que talvez o texto *A Bela Adormecida* possa ser uma presença fantasmal e mais do que isso, um índice de que talvez haja uma falta ou um possível espelhamento fixado nas paredes textuais de García Márquez. Em conformidade a essa predileção do autor encontramos no prólogo, em que se descreve a reportagem que inspirou a obra, a presença de uma lenda que nos remete além da história de *A Bela Adormecida* as de *Rapunzel* e de *Branca de Neve*. Todas as princesas são enfeitiçadas por uma bruxa, entra em sono profundo por cem anos para depois ser despertada por um beijo de amor e a segunda é representada pelos seus longos cabelos soltos, símbolo evidente de erotismo na passagem da adolescência que se opõe, por outro lado, aos cabelos presos, uma marca medieval de casamento; e, a terceira, Branca de Neve, como a primeira e a segunda princesa cresce em sono profundo como os cabelos de Sierva Maria de Todos Los Angeles que mesmo morta continuou a crescer 22 metros em um caixão de vidro, uma cripta metáfora de erotismo letárgico. Assim Sierva Maria apresenta mutações caleidoscópicas dessas princesas. Trata-se de imagens espectrais que, certamente, estão fixadas no inconsciente cultural e pessoal de García Márquez. Imagens que são acionadas à memória do leitor pela presença de palavras chaves como sono profundo e cabelos longos:

O mestre-de-obras me explicou sem espanto que o **cabelo humano cresce** um centímetro por mês até depois da morte, **e vinte e dois metros lhe pareciam uma boa média para duzentos anos**. Já a mim não pareceu tão trivial, porque minha avó me contava em **menino a lenda de uma marquesinha de doze anos** cuja cabeleira se arrastava como **a cauda de um vestido de noiva**, que morreu de raiva causada pela mordida de um cachorro, e que era venerada no

Caribe por seus muitos milagres. A ideia de que aquele túmulo pudesse ser dela foi a minha notícia do dia, e a origem deste livro. (MÁRQUEZ, 1994, p. 12) (grifo meu).

Essa lenda mencionada pelo autor se refere a uma marquesinha e não a uma princesa, como no conto de fadas. Mas, por se tratar de uma lenda folclórica pode apresentar ecos, mutações de sua narrativa, como afirma Vladimir Propp (1978) ou ainda ser procedimento consciente autoral de hiperbolizar ou anamorfosear a imagem dessa marquesinha para criar um efeito no leitor. Bruno Bettelheim em *Psicanálise do Conto de Fadas* (1980) faz considerações interessantes a respeito do conto *A Bela Adormecida*, sobretudo quanto à questão do rito de passagem, na qual o adolescente atravessa um período de passividade. Os jovens, afirma o autor, às vezes, “experimentam um crescimento calmo, que parece que nada acontece, um período de concentração do eu” (1980, p. 26), por isso a simbologia de estar dormindo.

Sierva Maria de Todos Los Angeles vive essa letargia combinando os dois contos de fada: o primeiro ocorre no início da narrativa em que é encontrada morta no convento das Clarissas, uma morte aparente, uma vez que há um fio de vida em seus cabelos que não pararam de crescer por duzentos anos (o que também remete a história de *Rapunzel*), como se ela estivesse à espera da realização da promessa feita a virgem santíssima – contar os cabelos só quando fosse se casar, por isso, as constantes analogias como um véu de noiva -; o segundo refere-se a um sonho simbiótico ocorrido em momentos diferentes tanto com Sierva Maria, quanto com Cayetano, padre exorcista que se apaixona por ela. Nesse sonho,

[...] Sierva Maria estava sentada defronte de uma janela que dava para um campo coberto de neve, arrancando e comendo uma a uma as uvas de um cacho que tinha no colo. Cada uva arrancada tornava a brotar no cacho. No sonho, era evidente que a menina estava há muitos anos defronte daquela janela infinita tentando acabar o cacho, e que não tinha pressa, por saber que na última uva estava a morte. (MÁRQUEZ, 1994, p. 113).

Esses dois momentos refletem a imobilidade na qual a personagem passa o tempo congelado, a eternidade num contínuo. As uvas apontam para o sacrifício dionísico presente nas festas bacantes e para uma aproximação com o tempo cíclico do mito, o começar e o acabar eterno, assim como marca um vazio pulsional desejante, uma metonímia suspensa num limiar temporal em meio ao exorcismo.

Ainda no encaixe do conto de fadas *A Bela Adormecida*, encontramos outra tatuagem: a mordida do cachorro pode ser associada à picada no dedo da princesa no fuso/roca como um equivalente ao rito de passagem do período menstrual ou da iniciação sexual da adolescente, como assegura Bruno Bettelheim. Sierva Maria é mordida no dia em que completa doze anos, momento decisivo na narrativa, pois a

partir dele iniciam-se suas provas. Outro aspecto que insurge a partir da raspagem palimpséstica e que coaduna com a história de *Rapunzel* são os encontros amorosos com o príncipe ocorridos na torre em que a princesa estava presa. Nesse momento, *Rapunzel* joga as tranças para que o príncipe possa subir. Em *Do amor e outros demônios*, Sierva Maria não joga as tranças, mas Cayetano Delaura, tal como o príncipe de um conto de fadas, escala bravamente o convento das Clarissas para encontrá-la:

[...] Empurrou a porta com a ponta dos dedos, parou de viver enquanto durou o ranger dos gonzos, e viu Sierva Maria dormindo à luz da lamparina do Santíssimo. Ela abriu os olhos, mas custou a reconhecê-lo com o camisolão grosso dos enfermeiros de leprosos. **Ele mostrou as unhas ensanguentadas.** – **Escalei o muro – disse, sem voz.** [...] Confessou que não passava um instante sem pensar nela, que tudo o que bebia e comia tinha o gosto dela, que a vida era ela a toda hora e em toda parte, como só Deus tinha o direito e o poder de ser, e que o gozo supremo de seu coração seria morrer por ela (MÁRQUEZ, 1994, p. 185-8). (grifo meu).

De outro modo, a lenda mencionada aponta para o realismo fantástico, não só como um recurso poético utilizado por García Márquez, mas como um elemento que se aproxima do universo maravilhoso dos contos de fadas. Nos livros *Introdução à literatura Fantástica*, de T. Todorov (1975) e *O Fantástico*, de Selma Calasans Rodrigues (1988), o fantástico se define a partir de uma incerteza, de uma hesitação que encaminha para o sobrenatural, que extrapola o domínio da razão.

Em *Do amor e outros demônios*, Sierva Maria de Todos Los Angeles vive essa hesitação: ela é ou não é endemoniada, porque seus cabelos se mantêm vivos? Por viver no liame de dois mundos – negros/escravos umbandistas com brancos/aristocratas católicos – ela carrega em si de forma ambivalente os pares de opostos: o bem e o mal. Do ponto de vista da razão, como assinala Abrenúncio, médico judeu que a atendeu quando foi mordida por um cão, Sierva María não está contaminada pela raiva e nem tão pouco com o diabo no corpo, seu único problema é estar deslocada da cultura com a qual fora criada. Ao explicar o estado de saúde ao pai de Sierva Maria, Abrenúncio utiliza-se de uma metáfora interessantíssima que acentua essa hesitação ou essa ambiguidade vivida pela personagem: “*cada fio de seu cabelo é o prelúdio de uma vida longa*” (MÁRQUEZ, 1994, p. 48). Já para a Igreja ela traz consigo as marcas do demônio: é rebelde fala em ioruba fluente, usa colares umbandistas, seu calcanhar purga constantemente e seus cabelos crescem de forma desproporcional, mesmo após serem cortados pelas Clarissas do convento. Sierva Maria traz consigo forças contrárias que lhe criam uma imagem fantástica, espectral que não se define justamente por sua ambivalência religiosa, cultural, feminina. É que o se verifica no fragmento a seguir:

Por ordem de Domingo de Advento as escravas mais jovens pintavam-lhe a cara com fuligem, **penduravam colares de candomblé por cima do escapulário do batismo** e ajeitavam-lhe o cabelo, jamais cortado, que atrapalharia o caminhar não fossem as tranças de muitas voltas que lhe faziam todo dia. **Ela começava a florescer numa encruzilhada de forças contrárias [...]. Seu modo de ser era tão misterioso que parecia uma criatura invisível.** Assustada com tão estranha condição, a mãe lhe pendurava uma **campainha no pulso** para não perder o seu rumo na penumbra da casa (MÁRQUEZ, 1994, p. 21). (grifo meu).

Os guisos no calcanhar enfatizam ainda mais o caráter duplo dessa personagem, uma dualidade que irá desembocar na caracterização de seus dois nomes: o do batismo, Sierva Maria de Todos los Angeles que deriva da promessa feita à virgem santíssima; e, de Maria Mandiga, nome que marca sua cultura e sua religião africana. Até mesmo o dia do nascimento da personagem encaminha para uma simbologia da cultura mestiça: sete de dezembro, dia de Santo Ambrósio para a religião católica. Santo que lutou contra os “partidários ocidentais do arianismo” (2004, p. 107). De outro modo, o cabelo também apresenta esse caráter duplo. Há momentos em que eles apresentam conotações animais: “*a trança tinha enroscado no corpo como uma cauda de leão*” (MÁRQUEZ, 1994, p. 22) ou ainda de nobreza: “*uma cabeleira que se arrastava como um manto de rainha*” (MÁRQUEZ, 1994, p.113).

Numa dobradura o romance *Do amor e outros demônios* constrói dois momentos: se por um lado temos a parcialidade metonímica dos contos de fadas, como um texto fantasma, por outro, temos a ritualização do mito cosmogônico (CAMPBELL, 1997, p. 257), uma vez que a personagem principal encontra uma saída conciliadora para integrar os pares de opostos (CAMPBELL, 1997, p. 20). Essa saída é representada, como já apontamos acima, pelo sonho simbiótico de Sierva Maria e Cayetano Delaura, no qual o eterno presente é simbolizado pelas uvas erotizadas que Sierva come e que nunca acabam. Esse momento onírico-pulsional, esse vazio se que resolve simbolicamente na ficção, no qual não há final feliz e nem infeliz, nele se instaura o casamento hierogâmico ou a união pós-morte. Um amor que reafirma a eternidade pulsional no real, uma vez que Sierva Maria morre de amor:

No dia 29 de maio, sem ânimo para mais nada, tornou a sonhar com a janela dando para um campo nevado, onde Cayetano Delaura não estava nem voltava nunca. Tinha no colo um cacho de uvas douradas que tornavam a brotar logo que as comia. Mas dessa vez não as arrancava uma a uma, e sim de duas em suas, mal respirando na ânsia de acabar com o cacho até a última uva. A guardiã que entrou com a incumbência de prepará-la para a última sessão de exorcismo a encontrou **morta de amor na cama, os olhos fulgurantes e pele de recém-nascida. Os fios de cabelo brotavam-lhe como borbulhas no**



crânio raspado, e era possível vê-los crescer (MÁRQUEZ, 1994, p. 221).
(grifo meu).

Referências

- ASSIS, Adriana C. H. de. **O Palimpsesto Amoroso em Desmundo**: contos de fadas. SP: Fatea, 2007.
- BARTHES, Roland. **O Rumor das Línguas**. SP: Cultrix, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. RJ: Paz e Terra, 1980.
- CAMPBELL, Joseph **O Herói de Mil Faces**. SP: Cultrix, 1997.
- CAMPOS, Haroldo. Ruptura dos Gêneros na Literatura Latino-Americana. IN: MORENO, César Fernández. **América latina em sua Literatura**. SP: Perspectiva, 1979.
- CESAROTTO, Oscar (org). **Ideias de Lacan**. SP: Iluminuras, 1995.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã - psicanálise nas Histórias Infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COUTO, José Geraldo. **Breton**. SP: Brasiliense, 1984.
- DÄLLENBACH, Lucien. Intertexto e autotexto. **Poétique Revista de Teoria e Análise Literárias – Intertextualidades**. Coimbra, 1979.
- ELIADE, Mircea, **Sagrado e Profano**. SP: Martins Fontes, 2001.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. SP: Perspectiva, 1994.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. RJ: ZAHAR, 1985.
- GENETTE, Gerard. **Palimpsest - la littérature au second degré**. Paris: Seuil, 1982.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Imago: RJ, 1991.
- LACAN, Jacques. **O Seminário – livro 11 os quarto conceitos fundamentais da psicanálise**. RJ: Zahar, 1985.
- LACOSTE, Jean-Yves. **Dicionário crítico de teologia**. SP: Paulinas, 2004.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. RJ: Tempo Brasileiro, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **El Totemismo em la actualidad**. México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Economica, 1965.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. **Do amor e outros demônios**. RJ: Record, 1994.
- MASSAUD, Moisés. **Dicionário de Termos Literários**, 1978.
- MERQUIOR, José Guilherme. **A estética de Lévi-Strauss**. RJ: Tempo Brasileiro/Universidade DF, 1975.
- OLIVEIRA, Joyce Bacelar. O Inconsciente Lacaniano. **Psicanálise & Barroco em revista**. v.10, n.1:109-120, jul.2012. Disponível no site: http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/19/PeBRev19_9_Oinconscientelacano.pdf.



- PAZ, Octávio. **La Busqueda del comienzo** (escritos sobre el surrealismo). México, 1980.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto Maravilhoso**. Lisboa: Ed. Veja, 1978.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Inconsciente estético**. SP: Ed.34, 2009.
- RODRIGUES, Selma Calasans. **O Fantástico**. SP: Ática, 1988.
- RODRIGUES, Selma Calasans. **Modernidade/Pós-modernidade em Gabriel Garcia Márquez**. Disponível no site: www.hispania.com.br/revista/artigo137.htm.
- ROSENFELD, Kathrin Holzirmayr. O Inconsciente. In: JOBIM, José Luis (Org.). **Palavras da Crítica**. RJ: Imago, 1992.
- SALVIDAR, Dasso. **Gabriel Garcia Márquez – viagem à semente uma biografia**. Record, RJ, 1997.
- SARDUY, Severo. **Escrito sobre um corpo**. SP: Perspectiva, 1979.
- SEGISMUNDO, Spina. **Iniciação na Cultura Literária Medieval**. RJ: Grifo, 1973.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. SP: Perspectiva, 1975.
- ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz**. SP: Cia das Letras, 1993.



LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA: A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Aline Escobar Magalhães Ribeiro;
Cyntia Graziella Simões Guizelim Giroto(UNESP – Marília/SP)
Pesquisa financiada pela Capes.

Introdução

Nesta oportunidade apresentamos o presente artigo, oriundo de Pesquisa em fase de levantamento bibliográfico que investiga o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação durante a infância com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

As implicações da referida teoria defendem que experiências educacionais ligadas à Arte, dentre elas, a Literatura Infantil, o Desenho, a Pintura, a Música, o Teatro, assim como a Escrita e as Ciências são primordiais ao processo de formação plena de potencialidades humanas durante a infância, uma vez que representam experiências promotoras de novas elaborações que capacitam à criação. Em contrapartida, durante pesquisa de Mestrado (RIBEIRO, 2009), pude constatar a escassez de atividades relacionadas ao desenho, pintura, teatro e também com livros de Literatura Infantil. A prática pedagógica com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo de nove anos, tem me demonstrado o quanto elas já chegam entediadas com as tarefas escolares, nessa etapa do ensino e o quanto, cada vez mais, as crianças demonstram desinteresse pela criação, quer seja pelas atividades que envolvam o desenho, a escrita ou a leitura de livros de Literatura Infantil. Outro aspecto é o entendimento que paira no senso comum de que a imaginação e a capacidade de criação são herdadas naturalmente, e mais do que isso, seriam relegadas a poucos eleitos.

Com a perspectiva de investigar como a Literatura Infantil pode vir a motivar o processo de desenvolvimento da imaginação em crianças frequentadoras de um primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista e, se nas situações educativas com as referidas crianças, são oportunizadas condições para que tenham experiências enriquecedoras com textos literários, de modo que possam se apropriar da cultura e reelaborá-la, sendo essa reelaboração uma manifestação dos processos de desenvolvimento da imaginação, a pesquisa objetiva investigar, a partir da transmissão vocal de histórias de Literatura infantil, a manifestação criativa e compreender o processo de desenvolvimento da argumentação nessas crianças e, ainda, tentar elaborar um conjunto de procedimentos didáticos capazes de contribuir para práticas pedagógicas com a Literatura Infantil como forma de Arte e fonte de cultura, com vistas ao máximo desenvolvimento da imaginação, fundamental à atividade criadora das crianças.

Desenvolvimento da imaginação na infância: a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Os pressupostos defendidos pela Teoria Histórico-Cultural entendem que, para que ocorra o desenvolvimento da criatividade, como constituinte da imaginação - e que envolve, além desta, um conjunto de funções psíquicas superiores, tais como a memória, a linguagem, as emoções e os sentimentos (VIGOTSKI⁷, 1998; 2009) - é imprescindível que a criança vivencie experiências educacionais relacionadas com os objetos culturais humanos. Nessa perspectiva, durante a infância, a criança descortina o mundo a sua volta, que se abre em possibilidades de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento de capacidades, de habilidades, de aptidões, de formação das funções psíquicas superiores especificamente humanas, dentre elas a imaginação (LEONTIEV, 1988; PODDIÁKOV, 1987; VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 2003; 2009).

Nas palavras de Vigotski (1998, p. 127):

A imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações. Para tão complexas formas de atividade, que superam os limites dos processos que costumamos chamar de funções, seria correto utilizar a denominação de sistema psicológico, tendo em conta sua complicada estrutura funcional. São características desse sistema as conexões e relações interfuncionais que predominam dentro dele.

Assim, a imaginação configura-se, conforme denominado por Vigotski (1998), de “sistema psicológico”, tamanha a complexidade de tal capacidade psíquica humana. Várias funções e suas características específicas interligam-se e, dessa relação, se forma a imaginação.

Assevera o psicólogo russo que as experiências de vida constituem as bases para a formação dessa capacidade, assim:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

É possível afirmar que, de acordo com os pressupostos ora defendidos, a imaginação não se desenvolve como um dom herdado naturalmente, mas resulta das experiências de vida que o sujeito tem desde muito pequeno. Para Vigotski (2009) toda

⁷ Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destacamos que, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas que serão escritas conforme grafia do texto original; VIGOTSKI, 1998; 2009.



atividade do homem que resulta na criação de novas ações ou imagens e não apenas na reprodução de impressões anteriores pertence ao gênero do comportamento criador. Para ele, o cérebro, como órgão dotado de plasticidade, tem a capacidade de combinar e reelaborar elementos de experiências anteriores do sujeito, permitindo o surgimento de novas formas de comportamento. Essa atividade criadora é denominada por Vigotski (2009) de Fantasia ou Imaginação e manifesta-se em todos os campos da vida cultural, possibilitando também a criação artística, científica e técnica:

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. (VIGOTSKI, 2009, p. 13-14).

Desse ponto de vista, todo o mundo da cultura, tudo o que nos rodeia e que foi criado pelas mãos do homem, é produto da imaginação e da criação humana e para que haja o desenvolvimento pleno dessa capacidade é essencial que as crianças tenham momentos de experimentação com os mais diversos objetos materiais e imateriais da cultura, dentre esses, os conhecimentos elaborados e organizados nas Ciências, na Arte, incluindo-se aqui a Literatura Infantil, nos conhecimentos técnicos e científicos. Nesse processo, ocorre uma relação particular entre as experiências novas e os conhecimentos adquiridos anteriormente. Em outras palavras, na medida em que as crianças se envolvem em atividades de experimentação estabelecem inter-relações, formam capacidades, aptidões e habilidades especificamente humanas e se desenvolvem (PODDIÁKOV, 1987; VIGOTSKI, 1998; 2009).

Destacamos o papel da Literatura Infantil no processo de experimentação pela criança, especificamente na escola, pois conforme aponta Arena (2010, p. 32. Grifo do autor):

[...] a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de “dar asas à imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade de imaginação do adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo.

Por meio da educação se torna possível o acesso das crianças à cultura produzida e elaborada pela humanidade ao longo da história – o que possibilita a reprodução das qualidades humanas histórica e socialmente criadas, as quais se encontram incrustadas nos objetos da cultura. Do mesmo modo, as crianças se apropriam da cultura abarcada no livro de Literatura Infantil e a reelaboram, criando, igualmente, cultura. Nessa ótica, a Literatura Infantil representa papel preponderante à apropriação de cultura e à sua



reelaboração ao propiciar condições ao desenvolvimento e ampliação da imaginação (LEONTIEV, 1988; PODDIÁKOV, 1987; VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 1999; 2003; 2009).

Literatura Infantil e desenvolvimento da imaginação: alguns apontamentos

Ao falarmos sobre produções literárias destinadas às crianças, tal qual a conhecemos na atualidade, é essencial esclarecer o quanto são relativamente recentes. No Brasil, remontam ao final do século XIX. Até então, as obras literárias destinadas às crianças assumiam um caráter de formação moral, uma vez que as crianças não eram percebidas em suas peculiaridades e especificidades. Zilberman (1985, p.13) ratifica:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio a Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular [...].

Vale ressaltar que pelo fato de a infância ser um acontecimento social, histórico e cultural, as concepções e entendimentos sobre a criança pequena sofreram e continuam sofrendo mudanças no decorrer do tempo. Assim, em determinado momento histórico, a Literatura Infantil foi produzida e encarada de modo diverso do que acontece hoje. Contudo, na contemporaneidade, muitas vezes ainda, a leitura das obras literárias faz-se apenas com a intenção de ensinar algo, perdendo-se o caráter de Arte. Como afirma Aguiar (2011, p.8, grifo nosso):

É preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras em que a leitura se mostre uma realidade possível, ativadora da *imaginação* e do conhecimento do outro e de si mesmo. Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada.

Lajolo (1985) também aponta que, muitas vezes, os livros de Literatura Infantil são utilizados como pretexto para “ensinar” algo ou avaliar o aluno. Práticas docentes afetas ao ensino do ato de ler se constituem mediante exercícios mecanizados calcados em situações escolares que valorizam a apropriação de letras e de sílabas, assim como a leitura “em voz alta”, o preenchimento de fichas de leitura ou da “interpretação” dos textos a partir de questionários acerca do texto literário. Além disso, a didatização dos livros de Literatura Infantil faz da leitura literária aporte à alfabetização, em outras palavras, o “texto vira pretexto” conduzindo a aprendizagens diversas do próprio ato de ler (BAJARD, 2007; LAJOLO, 1995; VYGOTSKI, 1995).



Vale ressaltar que mais do que a formação do leitor, a Literatura Infantil assume função estética e apresenta-se como elemento cultural fundante no processo de emancipação do sujeito, pois além de propiciar a fruição do texto e a necessidade pela leitura, amplia as possibilidades de experimentação, enriquecendo as vivências infantis. Conforme já apontado no tópico anterior, as experiências infantis são fundamentais ao processo de formação da imaginação na infância.

Nas palavras de Coelho (2000, p. 46): “Como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte.”

Por meio da Literatura Infantil as crianças têm a oportunidade de se apropriar da história e da cultura do homem, além de recriar a realidade. Sendo assim, quanto mais intensa a apropriação, maiores as condições de desenvolvimento pleno da imaginação. Pela apropriação da palavra do outro, considerando aqui os livros de Literatura Infantil, a criança modifica-se, pois pode “[...] imaginar o que não viu, o que não vivenciou” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Arena (2010, p. 28. Grifos do autor) corrobora as afirmações de Vigotski (2009) ao afirmar:

Mais do que uma “educação social através de uma proposta de valores”, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana, mais do que favorecer “uma interpretação ordenada do mundo”, à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que “uma forma cultural codificada”, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão “estética do mundo e de um uso especial de linguagem”, a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem.

Em resumo, o papel da Literatura Infantil na educação deve assumir a função de formação integral dos sujeitos pequenos e de sua capacidade de criação como função psíquica superior humana.

Para que isso seja exequível, Faria (2012) aponta a necessária formação do professor e o conhecimento em relação aos livros que serão apresentados às crianças:

O professor, para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda em sua utilização em sala de aula. Em seguida virá a leitura analítica, reflexiva, avaliativa. (FARIA, 2012, p. 14)



O papel do professor/professora como mediador/mediadora das obras literárias mostra-se fundamental, assim, é preciso que tenha o cuidado não apenas com a escolha dos livros que serão apresentados às crianças, mas também com a forma como serão apresentados. Lajolo (1995, p. 117) em suas discussões acerca do trabalho com literatura em sala de aula aponta a falta de autonomia do professor como resultado, muitas vezes, de uma formação precária. Para a autora a leitura escolar influencia-se da teoria literária de modo reducionista, uma vez que tal influência “[...] traduz-se em inspirar roteiros ou atividades de leitura a serem executados em classe sob a batuta de um professor que, via de regra, desconhece a paternidade ilustre das atividades que desenvolve em suas aulas”.

Portanto, o papel do professor/professora na escolha dos livros a serem ofertados, assim como, o planejamento de como serão trabalhados em sala de aula representa condição essencial para a formação de leitores e, mais do que isso, de capacidades especificamente humanas nas crianças, por meio da apropriação e reelaboração da cultura existente nesses objetos culturais, ou seja, nos livros de Literatura Infantil.

Para Soares (1999, p. 42) um dos desafios para a formação de leitores literários é o inevitável processo de escolarização, porém aponta possibilidades para uma adequada escolarização da literatura que propicie ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”. Concordamos com a autora e destacamos que as crianças merecem mais do que excertos ou exercícios mecanizados e padronizados acerca dos livros de Literatura Infantil, merecem vivenciá-la em sua inteireza, como leitores e sujeitos em plena formação humana.

Percursos e Realizações

A pesquisa será de cunho qualitativo (LÜDKE, 1996) com levantamento bibliográfico e estudo de campo.

Nesse primeiro momento constitui-se um levantamento bibliográfico com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com foco em estudos sobre a Literatura Infantil e sua relação com o desenvolvimento da imaginação nas crianças. Há o levantamento de dissertações, teses, livros e artigos produzidos ou traduzidos e publicados no Brasil, com base nas expressões-chave “*Teoria Histórico-Cultural*”; “*Literatura Infantil*”. Esse levantamento realiza-se, especificamente, em fontes de informação digitais da área da educação, tais como ATHENA (acervo de livros, teses e coleções de periódicos da Rede de Bibliotecas da UNESP); DÉDALUS (acervo de livros e teses da USP); ACERVUS (acervo de livros e teses da UNICAMP).

Além do levantamento e sistematização bibliográficos, haverá trabalho de campo a ser realizado durante um semestre letivo em duas etapas: inicialmente se



pautará na observação. De acordo com Mukhina (1996, p. 15, grifos da autora), “as observações podem ser universais ou seletivas”. Nesta pesquisa, o âmbito universal contribuirá para a melhor compreensão e análise das possíveis Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Já o âmbito seletivo, possibilitará olhar especificamente o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil e suas contribuições no tocante ao desenvolvimento da imaginação nas crianças a partir da óptica da referida teoria.

As observações serão realizadas em uma turma de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de uma cidade do interior paulista, seguindo um roteiro previamente elaborado focalizado em situações pedagógicas relacionadas à transmissão vocal (BAJARD, 2007) de histórias com uso de livros de Literatura Infantil como promotores do desenvolvimento da imaginação nas crianças.

Concomitantemente, serão realizadas sessões de experimento formativo (VYGOTSKI, 1995) uma vez que esse tipo de experimento investiga o processo de desenvolvimento de determinadas funções psíquicas que são intencionalmente formadas durante o próprio processo de pesquisa. De acordo com o autor:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até o seu desaparecimento, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe. (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68. Tradução nossa).

As sessões serão realizadas com base na renovação dos experimentos realizados pelos estudiosos Végner e Végner (1993) com a produção de esquemas de argumentação com vistas ao levantamento de manifestações criativas das crianças a partir da transmissão vocal (BAJARD, 2007) de histórias de Literatura Infantil.

Para Végner e Végner (1993) a composição de versos e obras fantásticas com auxílio de esquemas possibilita o desenvolvimento artístico geral infantil, além do desenvolvimento da imaginação:

Muitas crianças, sem ajuda nenhuma do adulto, começam a compor versos, a escrever obras fantásticas. Deixando de lado o aspecto artístico de tais obras, estas têm um valor pedagógico: favorecem o desenvolvimento da imaginação, a assimilação dos meios expressivos da linguagem, o desenvolvimento artístico geral da criança. (VÉNGNER; VÉNGNER, 1993, p. 99, tradução nossa).

Nas sessões de experimentação serão utilizados esquemas em forma de desenhos para o desenvolvimento do argumento com base em contos e outros textos literários. Segundo Végner e Végner (1993): “O ensino da narração é uma das formas mais



habituais e difundidas de favorecer o desenvolvimento intelectual das crianças embasando-se em obras literárias.” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 92). Os mencionados eventos de experimentação serão realizados com um universo de aproximadamente 7 a 10 crianças escolhidas de modo aleatório na turma observada.

Os esquemas argumentativos servirão como possível registro do processo de desenvolvimento da imaginação nas crianças, ou melhor, da manifestação criativa delas, a partir da transmissão vocal (BAJARD, 2007) de obras literárias a serem definidas previamente.

Além desses métodos de coleta de dados, haverá a proposição de entrevista semiestruturada às crianças participantes das sessões de experimentação que contará com roteiro previamente estruturado com vistas a compreender se lhes são oportunizadas condições de criação e ampliação da necessidade de leitura. A opção pela entrevista semiestruturada deu-se pelo fato de promover maior interação entre pesquisadora e informante e, ainda, por permitir uma constatação de hipóteses levantadas durante as observações (BLEGER, 1980).

O registro observacional e a entrevista com as crianças servirão à captação de situações que evoquem a Literatura Infantil e sua relação com o desenvolvimento da imaginação nas crianças.

Com o desenvolvimento da pesquisa e os resultados teórico-práticos alcançados, pretende-se elaborar um conjunto de procedimentos didáticos capazes de contribuir para práticas pedagógicas com a Literatura Infantil com vistas ao máximo desenvolvimento da imaginação, desmistificando concepções que entendam a atividade artística e a criatividade como dons relegados a poucos eleitos.

Resultados esperados

Tendo em vista que a pesquisa encontra-se em estágio de levantamento bibliográfico seria prematuro apontar resultados, ainda que parciais. De qualquer modo, com base na experiência de nove anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível apontar que a hipótese de pesquisa é a de que as crianças têm acesso restrito aos livros de Literatura Infantil e de que as práticas pedagógicas que envolvem o ensino do ato de ler se voltam a exercícios mecanizados calcados na apropriação de letras e de sílabas, fichamentos e questionários a partir da didatização das obras literárias.

Em contrapartida, supõe-se que, por meio de práticas pedagógicas com a mediação intencional entre as crianças e os livros de Literatura Infantil seja possível oportunizar uma intensificação no desenvolvimento da argumentação como forma de manifestação criativa do desenvolvimento da imaginação nas crianças.

Referências

- AGUIAR, V. T. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L.T. (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 7-11.
- ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo. Cortez, 2007.
- BLEGUER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. Tradução Rita Maria Manso de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 9-41.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- LAJOLO, M. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, M. (Org.). **Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 113-128.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone, 1988. p. 59-83.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PODDIÁKOV, N. Sobre el problema Del desarrollo Del pensamiento em los preescolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 168-172.
- RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do Enfoque Histórico-Cultural**. 2009. 180f. Dissertação (Mestrado em ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2009.
- SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M.Z. (Orgs.). **A escolarização da Leitura Literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17 – 48.
- VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. Sobre los cuentos y las poesias. In: **Actividades inteligentes: jugar en casa com nuestros hijos em edad pré-escolar**. Madrid: Visor, 1993. p. 85-112.



VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski L. S. **Obras Escogidas**. V.III, Madrid: Visor, 1995. p. 11-46.

_____. Método de investigación. In: Vygotski L. S. **Obras Escogidas**. V.III, Madrid: Visor, 1995. p. 47-96.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte: A arte como catarse**. In: Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.



A LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO À LÓGICA DA MODERNIDADE

Aline Helena Mafra
(UFSC)

A literatura, como manifestação humana está presente em todos os contextos educativos, sejam eles em nível de educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior. Mas especificamente, a literatura infantil se constitui como uma ferramenta de aproximação entre adultos e crianças, e que, por excelência, visa centrar a atenção das crianças de maneira prazerosa. Entendendo a escola, ou a Instituição de Educação Infantil⁸ como contextos de socialização dos conhecimentos, de produção cultural e de formação de sujeitos críticos, podemos afirmar que a literatura deve ocupar lugar de destaque no interior destes espaços.

Para a formação de sujeitos leitores, é muito importante que as crianças ouçam histórias ou tenham contato com elas desde a mais tenra idade, visto a riqueza de informações, acontecimentos e vocabulário que as narrativas oferecem, proporcionando também o mergulho em enredos fictícios e imagéticos que compõem o universo infantil.

Diante disto, é de fundamental importância que o professor assuma a responsabilidade de narrar histórias às crianças desde a Educação Infantil, e que esta atividade se torne parte da rotina diária, para que juntos estes sujeitos possam construir e recontar outras narrativas. Sendo assim, convém evidenciar que o princípio da narrativa elaborado por Benjamin (1987), pode e deve ser concebido como elemento próprio do universo infantil, uma vez que em momentos destinados a este fim as crianças convivem a um só tempo com a imensidade de significados pelos quais foram um dia capturadas e com a “falta de respostas” que advém de suas relações com o outro.

⁸ O texto propõe uma diferenciação entre escola e Instituição de Educação Infantil a partir das considerações de ROCHA (2001), que afirma que “enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola)” (p.05).



Ante o exposto, não podemos perder de vista as concepções de crianças e infância⁹ que irão permear este debate para que possamos analisar à luz de concepções teóricas, sobre a importância de proporcionarmos às crianças experiências narrativas envolvendo a literatura infantil, que possam ser entendidas como formas emancipatórias a lógica da Modernidade.

De acordo com Kramer (1996), a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa consciência difunde-se cada vez mais entre aqueles que convivem, pesquisam e criam políticas públicas voltadas às crianças. Diversas áreas do conhecimento se ocuparam e se ocupam de estudos sobre a infância. Da história à Psicologia, da Sociologia à Antropologia, da Filosofia aos estudos da Linguagem, vários desafios vêm à tona nesse caminho de se pensar/repensar a infância e a criança. Inclusive a Pedagogia, que traz para o debate autores importantes como Paulo Freire e Célestin Freinet.

Nesta direção, Guimarães (2005) afirma que é na Modernidade que se delinea os primeiros passos daquilo que hoje é compreendido como infância. Nesse sentido, é uma conquista Moderna a consideração da especificidade das crianças e a demarcação de suas diferenças em relação aos adultos. Porém, a Modernidade transformou a heterogeneidade das crianças em quantidade, e conseqüentemente nas práticas no interior das Instituições de Educação Infantil as crianças são colocadas em hierarquias, olhadas “de cima para baixo”.

Santos (2001) compreende a hierarquia de um modo distinto daquela que a Modernidade vem afirmando ao longo de sua consolidação enquanto projeto sócio-cultural. Para o autor, hierarquia são caminhos, constitui-se como aquilo que é definido no debate entre várias posições, onde o que não foi tido como majoritário nesse embate não é desperdiçado. Dessa forma, Santos (2001) não é contrário a hierarquia, pois afirma que não é possível se construir um projeto político sem a mesma. O problema é a forma como se estabelece essa hierarquia, visto que, na Modernidade ela se coloca a *priori*, sem que haja um debate prévio sobre como as coisas serão conduzidas, já se tem uma resposta pronta e considerada como certa.

Nesse sentido, torna-se evidente que a concepção de hierarquia imposta pela Modernidade é aquela que enxerga as crianças como seres inacabados, incompletos e

⁹ Optamos por utilizar o termo infância no singular compreendendo o termo como uma categoria social como propõe Qvortrup (2010), mesmo concebendo que os contextos históricos, sociais, geográficos, étnicos e de gênero são definidores de modos próprios das crianças viverem sua infância. Já o termo criança, optamos pelo seu uso no plural- crianças- entendendo que estes sujeitos de pouca idade possuem particularidades e singularidades que os diferenciam uns dos outros e também por entender que não há um modelo único, universal e ideal de ser criança e ainda, por considerar que as crianças não vivem num isolamento social, mas que estão imersas em contextos sociais e se constituem nas relações com outras crianças, com os adultos, com a cultura e com a sociedade.



imaturos. Ou seja, concebe as crianças de forma negativa, como sujeitos a completarem-se somente no futuro.

Em consonância a isto, Arroyo (2009) considera que,

As ciências se aproximam da infância como um civilizado em curso, como um tempo na construção do indivíduo civilizado. Conformer a infância civilizada como padrão da modernidade. Educá-la e conformá-la nos processos de regulação cultural, de coerção interna, de autodisciplina, de modelagem de saberes, valores, sensibilidade, sentimentos, crenças, padrões de conduta através de estratégias pedagógicas de socialização e sociabilidade entre gerações, entre adultos e crianças (ARROYO, 2009, p. 123).

Enxergando a infância sob essa ótica, a Modernidade instituiu ao longo da sua consolidação enquanto projeto hegemônico, formas regulatórias e disciplinares de contenção dos corpos. Dessa maneira, o sentimento de infância Moderna criou instituições e pedagogias para a regulação do tempo humano, para o adestramento e controle das crianças conforme os parâmetros do ideal civilizado. Esse ideal de infância civilizada operou como regulador dos corpos, da socialização e dos sentidos dos sujeitos que fazem parte dela (ARROYO, 2009).

Os estudos de caráter crítico mostram que o processo histórico de construção da infância foi acompanhado por uma história de afirmação da regulação das crianças. Posto isto,

Regular esses tempos passou a ser visto como uma empresa gloriosa, louvável, como uma opção legítima e pedagógica na conformação das relações entre adultos/crianças, pais/filhos, mestres/discípulos. Inclusive adestrar, controlar, regular todos os coletivos vistos como crianças passou a ser uma empresa louvável, pedagógica, nas relações entre elites-povo, governantes/governados, burguesia-operariado, colonizadores/colonizados (ARROYO, 2009, p. 135).

A fim de fornecer mais subsídios para a discussão, Santos (2002), considera que em qualquer contexto torna-se impossível fugirmos da regulação, pois precisamos dela para conviver em grupos e aprender regras sociais, a fim de garantir a nossa sobrevivência em sociedade. Dessa forma, o autor afirma que sempre estaremos submetidos a algum tipo de regularidade, e com vista a alcançar uma mudança real precisamos trabalhar coletivamente para que a mesma aconteça, a partir da compreensão de que mudanças ocorrem gradualmente.



Haja vista que emancipação e regulação estarão em permanente conflito, Santos (2002) considera necessário trabalhar com uma *teoria da tradução*¹⁰ com o objetivo de proporcionar diálogos possíveis entre os sujeitos com distintos pontos de vista, valores e crenças.

As palavras do próprio autor são conclusivas ao afirmarem que,

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2002, p. 262).

Na tentativa de convergir essa discussão para o campo da educação infantil, podemos visualizar o desafio que é posto a qualquer contexto educativo que se proponha a trabalhar com uma teoria da tradução, pois o exercício de compreender o ponto de vista do outro, tornando-o legítimo vai de encontro a muitos preconceitos e vícios que a Modernidade nos faz acreditar e seguir cotidianamente.

Diante disto, a compreensão da importância desse trabalho de tradução apontado pelo autor se faz necessária, assim como a análise crítica dessa visão única de mundo imposta pela Modernidade, entendendo a importância de se respeitar as crianças a partir de suas múltiplas linguagens e de forma horizontal. Práticas pedagógicas em contextos educativos com base em um olhar multicultural, que respeite diversos pontos de vista e reconheça a diferença no “outro” são essenciais para aqueles que buscam uma concepção de educação distinta do modelo escolar tradicional cartesiano, onde o professor é o único detentor do conhecimento.

Diante disto, assumimos a defesa de que as crianças são membros da sociedade, atuam nas famílias, nos espaços educativos e em outros contextos sociais. Ou seja, elas fazem parte do mundo, influenciam-o e criam significados a partir dele. Como sujeitos sociais, as crianças são capazes de produzir mudanças nos sistemas em que estão inseridas. Desta maneira, buscamos colocar as crianças em um lugar de destaque, a fim de contrapor a lógica moderna que impõe a elas um olhar vertical, colocando-as em hierarquias estabelecidas a *priori*. Neste texto, pretendemos descrever a experiência docente na Educação Infantil a partir de um projeto que se debruçou sobre a literatura infantil, a fim de abarcar as suas múltiplas possibilidades emancipatórias.

¹⁰ Em contraposição a uma teoria geral, Santos (2002) propõe uma teoria ou um processo de tradução, capaz de criar uma inteligibilidade entre experiências disponíveis e possíveis.



A literatura infantil como forma de emancipação à lógica Moderna

Com a inserção no mundo do faz-de-conta as crianças se permitem inventar, sonhar, imaginar, através do teatro, da história, podem expressar sentimentos, “dar asas” à imaginação, a emoção e conhecer as diversas possibilidades que o seu corpo lhe oferece. Todas essas ações poderão acontecer por meio de momentos de contação de histórias, em que através de narrativas, dramatizações, encenações e interações, as crianças terão a oportunidade de participarem como expectadoras e/ou atores na história.

É também através da expressão corporal e da imaginação que as crianças tem oportunidades de se expressar e conhecer-se melhor. Sendo assim, a história propicia desenvolver estes e outros aspectos com as crianças. Quando falamos de expressão corporal, estamos falando de vida, de movimento, de transformação, de criação. Impossível passar pela vida sem deixarmos nossa marca, nossa história ou deixar que outros a contem por nós ou se apropriem dela como se fossem seus verdadeiros autores.

Em contraposição à tradicional visão de infância entendida como um tempo sem pensamento, sem voz, sem maturidade, marcada pela negatividade, devemos buscar uma concepção de infância com voz, autonomia, pensamento, capaz de construir seu universo e fazer escolhas (ARROYO, 2009). Ou seja, precisamos lutar por uma visão de infância marcada pela positividade e não mais pela negatividade.

Em todos os contextos educativos que atendem à infância, há um conjunto de regras que visam conduzir a ação dos sujeitos que deles fazem parte. Nesses espaços, são impostos às crianças, muitas vezes de maneira autoritária, deveres e obrigações que são pautados em uma hierarquia posta a *priori*. Essas regras são elaboradas com o objetivo de conduzir as ações e comportamentos das crianças, e quando não são acatadas, as crianças são vistas como transgressoras ou indisciplinadas.

Boaventura de Sousa Santos é categórico ao afirmar que a sociedade deve lutar por uma mudança estrutural, e as armas que podem ser utilizadas nessa luta baseiam-se essencialmente no poder de convencimento. Precisamos lutar por uma educação onde os sujeitos dialoguem entre si a fim de encontrarem soluções possíveis e não autoritárias.

As contribuições das obras de Boaventura são imensuráveis para o campo da educação, mesmo não sendo diretamente voltadas a ela. A perspectiva teórica do autor traz provocações para pensarmos a educação institucionalizada da infância, e seus conceitos sobre a regulação e a emancipação social¹¹ foram imprescindíveis para analisarmos a presença desses pilares que sustentam a Modernidade em nossos contextos educativos e problematizarmos questões referentes a eles, principalmente no que tange a arte como forma de emancipação social.

¹¹ Para Boaventura de Sousa Santos, a Modernidade é sustentada por dois pilares fundamentais que estarão em permanente confronto: *regulação*, que age por meio do Estado, do mercado e da comunidade e a *emancipação*, que possui como princípios a arte, o conhecimento e a moral prática.



Desta forma, a literatura, em especial a literatura infantil, entendida como forma de arte, coloca-se como possibilidade de emancipação ao pensamento moderno, precisando ser explorada em suas múltiplas possibilidades no contexto das Instituições de Educação Infantil. Para sustentar tal proposição, faremos uso das palavras de Benjamin (1985; 1987), que, analisando criticamente a Modernidade, articula a ânsia do desenvolvimento e do progresso ao empobrecimento da experiência humana e também à alienação da linguagem. Desse ponto de vista, o passado é considerado como algo obsoleto, descartável e que deve ser substituído pelo novo, pelo progresso. O que passou deve permanecer no passado, e o tempo presente é apenas a promessa de um amanhã mais radiante. O que interessa a Modernidade é o futuro, e dessa maneira, a obsessão com o progresso e o desenvolvimento entorpece os homens, destituindo-os da linguagem e da cultura, o que lhes subtrai a capacidade de contar e criar histórias.

Ao que foi exposto, Benjamin caracteriza como sendo a barbárie, e em contraposição a ela o autor sugere o resgate da narrativa, que, ao passo que restitui ao homem a experiência e a linguagem, o redireciona à tarefa histórica e cultural de ser humano. Mas, para que isto aconteça, é necessário que tenhamos uma posição crítica em relação ao presente.

Em um cenário visto pela Modernidade como ideal, não há tempo nem espaço para a transgressão, para o questionamento, tampouco para as vivências do tempo presente. Em oposição a essa lógica, é preciso disponibilizar maior atenção ao presente e não tratá-lo somente como o projeto de um futuro que certamente será brilhante. Nesse sentido,

Se o processo educativo pode ser pensado como possível espaço de construção da consciência que adquirimos sobre nós mesmos, então é absolutamente necessário valorizar todas as fontes de renovação e de experiências diversas que possam constituir, já hoje, aquilo que esperamos como futuro (FILHO; PAULA, 2010, p.02).

A partir disto, podemos destacar a literatura como ferramenta possível de pensarmos o presente, de dialogar, de aproximar crianças e adultos, e especialmente como uma possibilidade de pensar a sociedade criticamente à luz dos enredos narrados, onde as crianças tem a possibilidade de reinventar, e a sua maneira criar um outro mundo, outras possibilidades. Há várias formas de se levar às crianças contos e histórias infantis a fim de que elas tenham elementos de enfrentamento ao que está sendo posto, para, quem sabe, refletirem criticamente sobre a realidade, utilizando para isto personagens, elementos e o próprio contexto da narrativa como suporte.



A literatura infantil na prática docente

O debate que envolve a literatura infantil nas práticas docentes é campo rico e inesgotável de discussões na área de educação e muito tem sido pesquisado sobre o tema. Na Pedagogia, as práticas docentes com os textos literários têm causado questionamentos e angústias àqueles que defendem a literatura como elemento humanizador e instrumento para incentivar a formação de novos leitores.

Nesta direção, Mello (2005) é enfática ao afirmar que, se almejamos que nossas crianças leiam e escrevam bem, tornando-se genuínas produtoras de texto, é necessário que trabalhemos o desejo e o exercício da expressão através de múltiplas linguagens: a expressão oral por meio de relatos, música e poemas, o desenho, a pintura, o faz-de-conta, a colagem, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, argila, entre outros. Dessa forma, começamos não por propor atividades de escrita para a criança, mas por incentivar o seu desejo de expressão.

O processo de investigação do universo infantil tem como foco as crianças e as relações que elas estabelecem com seus pares, com os adultos e com o contexto o qual pertencem. Para isto, é preciso tomar como ponto de partida que a criança é um sujeito com características particulares e que precisa de desafios para crescer criativa, exploradora e com o desejo de ampliar o seu repertório cultural, musical e artístico.

A experiência da docência com crianças pequenas é uma rica oportunidade que é dada ao professor para que ele conheça, conviva, aprenda e experimente junto com as crianças. Contudo, este percurso não é fácil, visto que, na prática pedagógica com as crianças a caminhada é longa e exige uma visão observadora e cautelosa de todos os envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, no âmbito da literatura infantil, o conto de fadas constitui-se como um aspecto da literatura infantil que verdadeiramente aproxima crianças e adultos, encantando especialmente os pequenos por meio de seu enredo, personagens e ficção. Através dos séculos, os contos de fadas, sendo recontados, foram se tornando cada vez mais refinados e passaram a transmitir simultaneamente significados manifestos e encobertos. Estas narrativas passaram a falar ao mesmo tempo a todos os níveis de personalidade humana, comunicando de uma forma que atinge tanto a mente das crianças, quanto a dos adultos.

As histórias infantis são utilizadas geralmente pelos adultos interlocutores como forma de entretenimento, uma vez que, pelo senso comum, frequentemente as crianças demonstram interesse especial por elas, seja qual for a classe social à qual pertença. Especificamente em se tratando da aquisição da leitura e da escrita, essas histórias podem oferecer muito mais do que apenas diversão ou entretenimento, visto o universo ficcional que desvelam e a importância cultural que carregam como transmissoras de valores sociais.



Ouvir e ler histórias é penetrar em um mundo encantador, permeado por mistérios e surpresas, que é curioso e também diverte. A relação lúdica e prazerosa das crianças com a obra literária se constitui como uma das possibilidades de formarmos o sujeito leitor, entendendo que as crianças se apropriam do conhecimento historicamente elaborado por meio também da brincadeira, apoiando-se em mundo imaginativo de sonhos e fantasias. Dessa maneira, é por meio de experiências significativas com as histórias infantis que as crianças têm a possibilidade de interagir com diversos gêneros textuais, experiência que permite a compreensão do mundo em que vivem, possibilitando a construção de seu próprio conhecimento.

As propostas que envolvem literatura infantil são bastante comuns e presentes nos planejamentos e projetos para as crianças na Educação Infantil. Se bem articulados e pensados para atender as necessidades de determinada faixa etária, eles podem se tornar grandes oportunidades de incentivar o apreço das crianças pela leitura. Esses projetos podem ser pensados como estratégia pedagógica no auxílio da formação do senso crítico nas crianças, fazendo-as refletir acerca de valores e regras impostas pela sociedade.

Deste modo, Bissoli e Chagas (2012) afirmam que,

Refletir sobre o papel educativo da literatura infantil na formação da criança como sujeito de seu desenvolvimento e de sua história torna-se, assim, importante à medida que desejamos que as crianças, para além das necessidades de mercado, tenham também necessidade de humanização (p. 110).

É nesta perspectiva humana que a literatura infantil é entendida como um poderoso instrumento na formação leitora dos sujeitos, pois nela sempre haverá espaço para a contradição, identificação, negação, especulação e para os conflitos que envolvem o eu, o outro e o mundo.

A professora, ao estruturar o espaço-tempo da rotina na Educação Infantil, propõe uma estrutura significativa do mundo da vida cotidiana que apela à experiência individual e coletiva das crianças e visa facilitar e apoiar os processos de integração social. Essa situação, obriga ambos – professora – adultos(s) e crianças – ao desenvolvimento de múltiplas e complexas interações, que se transformam em conhecimentos sobre a organização e funcionamento da instituição, e sobre todos que dela participam, permitindo assim, aos sujeitos envolvidos nessas relações, o domínio progressivo do sistema de regras institucionais (FERREIRA, 2002).

Isto posto, pretendemos, a partir de agora, descrever em linhas gerais a breve experiência com a literatura infantil em um grupo de crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade na rede municipal de Florianópolis. O projeto foi intitulado “Era uma vez...a literatura infantil no Grupo Seis”, e se propôs a pensar a literatura infantil como eixo norteador da apropriação do conhecimento e também como ferramenta de reflexão e crítica sobre a sociedade moderna.



O projeto teve como principal objetivo explorar as diferentes linguagens (musical, corporal, visual, plástica, gráfica, oral, matemática), as brincadeiras e interações através da literatura infantil. A metodologia utilizada para alcançar tal objetivo pautou-se em trabalhos que foram desenvolvidos através da leitura de livros infantis, teatro de fantoches, formas diferentes de contar e (re) contar histórias através de cartazes, desenhos e painéis de histórias.

A avaliação foi realizada de modo processual: constante e diariamente nas conversas em roda, nas atividades e brincadeiras, pelas exposições de textos e desenhos, pelo interesse em pesquisar e querer sempre mais. Sendo assim, a avaliação ocorreu no decorrer de todo o processo de trabalho, oportunizando momentos de conversas, discussões e indagações sobre tudo o que as crianças estavam apreciando ou não.

Uma das atividades que merece destaque foi a proposta da hora do conto e teatro. Nessa atividade as crianças puderam experimentar as diversas formas de contar e recontar histórias. Em um primeiro momento, as professoras narraram a história da “Ovelha rosa da dona Rosa”, abordando centralmente questões de gênero, e após a finalização da mesma, as crianças se reuniram em duplas para recontaram a sua maneira, no teatro de fantoches, a narrativa ouvida, envolvendo críticas e opiniões sobre a temática. Essa experiência foi um desafio para as crianças, que precisaram escutar a história dos colegas e ao mesmo tempo elaborar a sua própria história de forma que as demais crianças pudessem compreendê-la.

Com essa experiência, percebemos as múltiplas formas de expressão e interpretação das crianças em relação a uma mesma história. A atividade proporcionou que as crianças recontassem a narrativa à sua maneira, incluindo personagens novos, e suprimindo outros que não julgavam ser tão importantes, bem como a reflexão sobre questões que envolvem a nossa sociedade, tendo oportunidade de manifestarem sua opinião. Convém destacar também que, ao fazer isto, compartilhando a responsabilidade com outro colega, as crianças puderam compreender a importância do trabalho em grupo, como o outro pode contribuir para a minha constituição enquanto sujeito histórico e social.

Pois bem, a partir do exposto, podemos refletir acerca do papel educativo da literatura infantil na formação das crianças enquanto sujeitos de sua própria história, ou seja, precisamos pensar em práticas educativas humanizadoras. Dessa forma, “considerada como manifestação artística, a literatura infantil constituiu elemento humanizador”. (BISSOLI; CHAGAS, 2012, p. 111). Não podemos perder de vista esse caráter da literatura infantil, entendendo que a própria educação é um processo humanizador (MELLO, 2007).

Nesta direção, evidenciamos que práticas pedagógicas em contextos educativos com base em um olhar multicultural, que respeite diversos pontos de vista e reconheça a diferença no “outro” são essenciais para aqueles que buscam uma concepção de



educação distinta do modelo escolar tradicional cartesiano, onde o professor é o único detentor do conhecimento. Desta maneira, precisamos repensar e também problematizar os fazeres pedagógicos, na tentativa de tornar claros seus objetivos e também os conceitos de crianças e infância a eles imanentes. E, neste mesmo caminho, refletir sobre os desdobramentos dessas concepções sobre as formas de atuação docente, e sobre os usos que se faz, nas Instituições de Educação Infantil, dos livros de literatura infantil.

Considerações finais

A aproximação com a literatura infantil na Educação Infantil assume uma função central de tornar mais elaborada a relação das crianças com o mundo. Desta forma, podemos compreender que através de sua percepção, as crianças desde pequenas começam a identificar e compreender as relações estabelecidas em sociedade, relações marcadas pelas letras e seus significados. O adulto, atuando como um parceiro mais experiente, exerce um papel fundamental na mediação da relação estabelecida entre as crianças e o mundo em que vivem, auxiliando-as na apropriação destes conhecimentos, percebendo sua utilidade no cotidiano e sua pertença histórica, como conhecimento produzido pelo homem.

Todavia, vale ressaltar que não há uma receita ou uma prescrição de como trabalhar a literatura infantil com as crianças pequenas. Este texto buscou apenas fornecer alguns indicativos de como essa relação pode se constituir, entendendo que as propostas devem ser as mais diversas, desde que respeitem as crianças e as desafiem no processo de aquisição de novos conhecimentos. Para isto, deve-se conhecer as crianças, conhecer o contexto em que elas vivem e o que motiva suas ações no mundo, pois somente desta forma o professor poderá mediar a relação destes sujeitos com o conhecimento nas mais variadas áreas do saber.

Visto que, tanto a escola como a Instituição de Educação Infantil deve assumir a sua função social, precisamos nos esforçar na tentativa de desconstruir a formação docente marcada pelo utilitarismo, ou seja, pela utilização de filmes, brincadeiras, jogos e também da literatura infantil articulada a objetivos conteudísticos, como se todo o processo educativo devesse girar em torno da assimilação dos conteúdos escolares, sem um valor em si mesmos.

Referências

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.



BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I – Magia e técnica**. Arte e política. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____. **Obras escolhidas II – Rua de mão única**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BISSOLI, Michelle de F.; CHAGAS, Lilane M. de M. **Infância e Leitura**: Formação da criança leitora e produtora de texto. Manaus: Editora Valer, 2012.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FILHO, João J. da Silva; PAULA, Elaine de. **Infância e Modernidade**: a ausência presente. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anpedsul – Londrina, julho de 2010.

GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**: Desafios modernos e pós-modernos entre a criança- indivíduo e a criança- acontecimento. Caxambu: 28ª Reunião anual da ANPED. GT07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos/n.07, 2005.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 13 -38.

MELLO, Suely A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. IN: FARIA, Ana L. G.; MELLO, Suely A. (Orgs.). **Linguagens infantis outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23 – 40.

MELLO, Suely A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 16. 2001, p. 27 - 34.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade: e seus riscos. **Educação e Sociedade**. vol.31, n.113, p. 1121-1136. 2010.



A LITERATURA INFANTIL NO PERÍODICO *IMPRESA EVANGÉLICA* DO ANO DE 1872

Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado
(UFMS/CPTL)

Considerações preliminares

Este trabalho é resultado das reflexões desenvolvidas em uma breve pesquisa acerca da formação do sistema literário protestante no Brasil, desenvolvida sob orientação dos Profs. Dr. João Cesário Leonel Ferreira e Dra. Marisa Lajolo, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, durante a disciplina “Leituras e Leitores na Literatura Brasileira”, do programa DINTER UFMS/Mackenzie, no primeiro semestre de 2013. Dentre os textos analisados estão os exemplares digitalizados dos anos de 1864, 1872, 1874, 1878, 1890 e 1892, do jornal *Imprensa Evangelica*¹², publicado entre 1864 e 1892 e disponíveis no endereço eletrônico da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional¹³.

Da leitura dos números selecionados para a pesquisa, destaca-se a presença de narrativas curtas que contam com a presença de personagens infantis, notadamente em situações de contato com a doutrina evangélica, cujo objetivo principal parece ser a divulgação do protestantismo através desse suporte textual. Entretanto, a leitura mais atenta revela uma estrutura narrativa e configurações estéticas que pouco diferem da literatura que então circulava entre as crianças brasileiras.

Elegemos para nosso trabalho os números do ano de 1872, uma vez que, dos textos selecionados para os trabalhos da disciplina, constituem o conjunto mais antigo de publicações nas quais é possível identificar e elencar narrativas protagonizadas por personagens infantis que, por esse motivo, poderiam ter sido objeto de interesse de pequenos leitores à época de sua publicação, ainda que o jornal *Imprensa Evangelica* não seja especificamente dirigido à infância.

A proposta que aqui se articula parte deste pressuposto e pretende estabelecer aproximações comparativas entre estes textos e aqueles que os estudiosos e pesquisadores renomados apresentaram como os textos fundadores da Literatura Infantil brasileira.

Para atingir este objetivo, dividiremos o trabalho em tópicos que indicarão, em primeiro lugar, os textos que a crítica especializada considera como fundadores da literatura infantil brasileira. Em seguida, se discutirá o lugar dos periódicos neste

¹² Optamos por manter a ortografia original.

¹³ Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/imprensa-evangelica/376582> Acesso em 16/04/13 às 16:40h.



contexto, para depois descrever de maneira sucinta as narrativas encontradas no corpus selecionado. Por último analisaremos um dos textos, considerando a fundamentação teórica discutida durante o curso, mais precisamente o conceito de sistema literário, tal como proposto por Antonio Candido desde 1955, no artigo “O escritor e o público” e desenvolvido em obras posteriores, entre elas *Formação da Literatura Brasileira*, de 1959.

Textos fundadores

Ao contextualizar a origem da Literatura Infantil no Brasil, as pesquisadoras Regina Zilberman e Marisa Lajolo, em *Literatura Infantil Brasileira: História e histórias* (1988), e Nelly Novaes Coelho, em *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil* (1991) apontam o processo de modernização pelo qual passava o país e a instituição escolar (por onde preferencialmente circulavam os textos) como condições facilitadoras do início da produção de livros cuja finalidade específica era atender a uma demanda crescente de textos que suprissem a carência de material de leitura.

A partir de uma abordagem historiográfica e considerando as implicações socioculturais do período em análise, ambas as obras elencam uma série de títulos publicados a partir de 1861, notadamente de editoras e de autores brasileiros, o que evidencia uma preocupação em identificar os primeiros passos da constituição de um sistema literário com autores, obras e público nacionais.

Zilberman e Lajolo indicam, como ponto de partida, as traduções e adaptações de obras de autores estrangeiros ao lado de outras com temática local (história, folclore) e certa diversidade de gêneros (narrativas curtas e longas, poesia), todos escritos por brasileiros, em geral professores atentos às prerrogativas pedagógicas de formar os cidadãos que iriam consolidar a modernização tão sonhada.

Enumeramos, a seguir, alguns dos títulos apresentados por Zilberman e Lajolo (1988, p. 29-30):

- *Contos seletos das mil e uma noites* (1882),
- *Robinson Crusóé* (1885),
- *Viagens de Gulliver* (1888),
- *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891),
- *Contos para filhos e netos* (1894),
- *Dom Quixote de la Mancha* (1901), adaptados por Carlos Jansen;
- *Contos da carochinha* (1894),
- *Histórias da Avozinha* (1896),
- *Histórias da Baratinha* (1896), clássicos europeus vertidos por Figueiredo Pimentel;
- *Cuore* (1891), tradução de João Ribeiro do clássico italiano,



E as obras originais:

- *Contos infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira;
- *Contos Pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto;
- *Histórias da nossa terra* (1907), de Júlia Lopes de Almeida;
- *Através do Brasil* (1910), Olavo Bilac e Manuel Bonfim;
- *Era uma vez* (1917), Júlia L. Almeida e
- *Saudades* (1919), de Tales de Andrade.

Nelly Novaes Coelho, em seu *Panorama...* (1991) não menciona as traduções e adaptações. Entretanto, acrescenta à lista de obras originais acima as produções que considera como “*livros de leitura*, escritos pelos pioneiros, e que foram, no Brasil, a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças” (p. 206). Sem a pretensão da exaustividade, enumeramos alguns que precederam os *livros de literatura*:

- *O livro do Povo* (1861), de Antônio Marques Rodrigues,
- *O Método Abílio* (1868), de Abílio César Borges,
- *O Amiguinho Nhonhô* (1882), de Meneses Vieira,
- *Série instrutiva* (1882), de Hilário Ribeiro.

Todas essas publicações, entretanto, ainda não parecem representar um sistema literário configurado, no sentido sugerido por Antonio Candido em *Formação da Literatura Brasileira* (1962, I, p. 16), que depende “da existência do triângulo ‘autor-obra-público’, em interação dinâmica, e de uma certa continuidade da tradição”.

É o que sugere a leitura do seguinte trecho de Zilberman e Lajolo (1988, p. 31):

Tratava-se, no entanto, de publicações esporádicas e de circulação precária, na medida em que, antes da fase republicana, o Brasil não parecia comportar uma linha regular de publicações para jovens, sustentada por uma prática editorial moderna, como ocorreu com as séries confiadas a Figueiredo Pimentel e Arnaldo de Oliveira Barreto.

Esta perspectiva justifica o fato de que, ao estabelecer as condições do surgimento da Literatura infantil brasileira, estas pesquisadoras priorizaram o suporte mais representativo do gênero, que é o livro. As publicações menos sistemáticas e talvez menos permanentes, como as que apareciam em jornais não são consideradas neste panorama. Apenas eventualmente, aparecem menções a revistas, tais como *O Tico Tico*, um grande sucesso editado entre 1905 e 1958 (Coelho, 1991, 217-218).



Periódicos infantis e escolares

Um importante levantamento das publicações de literatura infantil em jornais é feito por Leonardo Arroyo, em seu livro *Literatura infantil brasileira*, cuja primeira edição é de 1968. O quinto capítulo é destinado à imprensa escolar e infantil e nele o autor traça um minucioso panorama histórico, desde 1831 quando aparece a primeira edição de *O adolescente*, na Bahia. Entretanto, afirma Arroyo (2011, p. 180-207), é temeroso afirmar que seu conteúdo tenha sido dirigido especificamente para o público infantil, como parece ser o caso de *O recompilador* ou *Livraria dos meninos* (1837) e de *O mentor da infância* (1846), ambos de Salvador, BA.

É o próprio Arroyo quem nos dá a justificativa para a importância da análise do conteúdo veiculado nesses periódicos, direcionados ao público mais jovem. De acordo com suas palavras, essas publicações, umas vezes impressas, outras manuscritas, vinculavam-se em sua maior parte às escolas, onde circulavam com sucesso. É extensa a lista de títulos elencada por Arroyo, ao longo do capítulo em questão. Extenso também é o alcance geográfico da pesquisa, que percorre as regiões Norte, Nordeste, bastante prolífica, e Centro Oeste, com o maior número de publicações.

Quanto à delimitação temporal, é curioso notar a focalização de um período imediatamente anterior ao início da produção em livros indicada pelas pesquisadoras citadas acima. Este pode ser um momento-chave, pois neste contexto alguns intelectuais ensaiaram seus primeiros escritos, como é o caso do próprio Monteiro Lobato que foi redator do semanário *O Guarani*, em 1896, do Colégio Paulista em Taubaté, SP.

Arroyo (2011, p. 210) sugere que os jornais, com menor custo de produção, tenham sido uma alternativa ao livro, produto mais elaborado, de acesso mais difícil, ainda não explorado por parte de livreiros ou editores brasileiros. Para o autor, nesses periódicos já se ensaiava uma reação à literatura “transposta” de Portugal, manifestada primeiramente pela diferenciação linguística.

Com relação à pertinência destes estudos, citamos:

É fora de dúvida que devemos procurar nos jornais antigos, na vasta messe de periódicos de que nos ficam exemplares os mais das vezes raros, elementos capazes de nos levar a uma orientação para o levantamento da pré-história da literatura infantil brasileira. Elementos que possam fundamentar a sistematização de fatos, ajudando a estruturar todo o longo caminho percorrido pelos precursores do gênero. (Arroyo, 2011, p. 182)

A literatura infantil e a religiosidade

Na segunda metade do século XIX, os primeiros textos destinados à infância - tanto na imprensa quanto nos livros - têm uma característica comum, que é constitutiva do gênero: o seu vínculo com a escola e, portanto com um modelo pedagógico. Ao

estabelecer a gênese da Literatura infantil brasileira, os pesquisadores aos quais recorreremos se voltaram com mais atenção a esse aspecto e poucas vezes encontramos referência direta a livros de conteúdo religioso. Uma exceção é o breve comentário que Arroyo faz de *O Recreio*, de 1894, do Liceu Sagrado Coração de Jesus, da cidade de São Paulo, um “pequeno jornal de ex-alunos [...] que publicava **artigos de assuntos religiosos**, poesias, noticiários e folhetim.” (2011, p. 187, grifos nossos). Sobre o sistema literário evangélico, nenhuma palavra.

Entretanto, ao lado de nacionalismo, intelectualismo e tradicionalismo cultural, o moralismo e a religiosidade são valores ideológicos que permeiam as produções não só deste período, mas também da criação literária posterior. Como a grande maioria das escolas vinculava-se ao catolicismo, este aspecto do moralismo e da religiosidade constitui um dos pilares do sistema educativo escolar. De acordo com Coelho (1991, p. 207), ficava evidente nos textos a “exigência absoluta de retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos”.

Este aspecto é o mais evidente nas narrativas do jornal *Imprensa Evangelica*, do ano de 1872, ano VIII, número 1 a 24, que trazem personagens infantis e são objeto de estudo deste trabalho. Selecionamos os textos que possuem uma estrutura narrativa, ou seja, que apresentam uma história estruturada com personagens, tempo e espaço. Além disso, elas contêm um enredo com situação inicial, complicação, clímax e desfecho e, portanto, podem configurar-se como texto literário. São em geral narrativas curtas, cuja principal característica é o evidente caráter de exemplaridade e religiosidade. A seguir apresentamos uma enumeração delas:

Nº. do exemplar	Título	Página	Ilustração
1	A menina e o padre	5 e 6	Não
2	Um menino que se arrepende ao se afogar	10	Não
3	Emma e seu tio	21	Sim
4	O Orphão	27 e 28	Não
4	A regra de ouro	29 e 30	Não
5	Três respostas	36	Não
5	O heroísmo do século VIII (1ª. Parte)	37 e 38	Sim
7	O heroísmo do século VIII (2ª. Parte)	51 e 52	Não
8	O heroísmo do século VIII (3ª. Parte)	58 e 59	Não
8	João e o seu jardim	61 e 62	Não
9	O heroísmo do século VIII (4ª. Parte)	68 e 69	Não
9	A menina indiana	70	Não
10	O heroísmo do século VIII (5ª. Parte)	76	Não
10	Ocar e Elisa	77	Sim
11	O heroísmo do século VIII (6ª. Parte - final)	83 e 84	Não
12	Um pai educando seu filho	92	Não
14	O poder da verdade	109	Sim
16	O menino desobediente	125	Sim
16	Helena	126 e 127	Não



17	Um bom exemplo	132 e 133	Sim
18	Pedro arrependido	141	Sim
20	Joanninha e sua ovelha (1ª. Parte)	157	Sim
21	Joanninha e sua ovelha (2ª. Parte)	163	Não
21	História de um cão	166 e 167	Não

De vinte e quatro exemplares destacamos dezoito histórias. Os números 6, 13, 15, 19, 22 e 23 não deixam de trazer narrativas, que não foram aqui incluídas por não apresentarem personagens ou temas especificamente infantis, o que não quer dizer que não possam ter despertado o interesse de crianças.

Duas delas, “O heroísmo do século VIII” e “Joanninha e sua ovelha”, são segmentadas em partes, a primeira distribuída em seis números (5; 7 a 11) e a segunda em dois (20 e 21).

Uma história para crianças

“O heroísmo do século VIII” é a narrativa mais longa do ano de 1872. Ganha também destaque, uma vez que é merecedora de uma das maiores ilustrações publicadas nos números do ano de 1872. Sua escolha para análise se justifica pelo fato de que apresenta, além da trama, situações de leitura representativas de um público específico: as crianças de famílias evangélicas, ou aquelas em contato com esta religião. Percebe-se aí - como veremos - o esboço, ou os primeiros passos de um sistema literário, uma vez que podemos identificar primeiramente um público leitor que consome uma obra, ambos mediados por um veículo de comunicação e uma instituição. Apesar de não trazer explicitamente declarada a autoria, o texto certamente tem um autor participante desta configuração e que está inserido no contexto de circulação desta obra.

Esta é a história de Ruoh, uma menina de nove anos de uma aldeia do leste da Índia, que se converte ao protestantismo a partir de conversas com a amiga Alithea e da leitura do Novo Testamento que esta lhe deu de presente. Por este motivo é hostilizada por seus familiares, menos pela mãe, Helena, que também se converte ao ver o exemplo da filha e pelo pai, que está nos Estados Unidos a trabalho. É, portanto, a conversão que causa o desequilíbrio da situação inicial, gerando uma série de problemas que a menina deverá enfrentar: primeiro a vigilância de seus tios, em seguida a denúncia perante a igreja católica com conseqüente excomunhão de ambas, a doença e morte da mãe que não foi sepultada junto aos católicos, a fuga da menina e seu acolhimento pelo pastor protestante, nova perseguição dos tios e humilhações. Intercalada à história da menina, narra-se a conversão do pai, Randolpho, depois de uma séria doença que atrasou seu retorno. Recuperado, ele volta ao lar e o equilíbrio inicial é retomado, pai e filha mudando-se para os Estados Unidos.

O ato da leitura é aspecto fundamental na narrativa. Através dele é que ocorre a instrução e, portanto, o fortalecimento da família. Ainda que sob “fiscalização activa” mãe e filha seguissem lendo o Novo Testamento estabelecendo uma “instrução



recíproca” e “abandonando os erros do romanismo” (Imprensa Evangelica, 1872, n. 8, p. 59).

Interessante notar a situação delas quanto à posição social menos favorecida. Elas leem um exemplar ofertado como presente pela amiga, o que reforça a situação de dependência de ambas, uma vez que não possuem autonomia ou recursos para adquiri-lo, ao contrário do pai que comprou uma Bíblia.

Esta história de leitura é perfeitamente condizente com a valorização da atividade intelectual, característica marcante à época, segundo Coelho (1991, p. 205) e que se reflete na gênese da literatura infantil brasileira como um dos valores ideológicos propagados, o intelectualismo, definido por Coelho como “valorização do *estudo* e do *livro* como meios essenciais de realização social –meios que permitiriam a ascensão econômica através do saber” (idem, p. 207). Ao lado deste, outros como o moralismo e a religiosidade, citados anteriormente, constituem valores fundamentais para esta narrativa.

A menina Ruoh era reconhecida e estimada por suas companheiras por suas virtudes (IE, 1872, p. 37). Muito carinhosa com todos, leal, atenciosa, educada, sempre agradecendo o que recebia. De caráter exemplar, é ela a protagonista do heroísmo anunciado no título da narrativa, pois mesmo diante de tantas adversidades, segue firme com suas convicções até ser resgatada pelo pai.

A ausência da figura do pai reforça ainda mais seu heroísmo, visto que acentua a situação de fragilidade e marginalidade dela e da mãe. Uma criança não teria, naquela época, direito a voz, mas na ficção ganha poderes à medida que se ancora na religião e atua efetivamente, conseguindo superar as provações e alterar seu destino. Tal fato provoca a identificação do leitor e constitui um elemento de atração para as crianças leitoras da Imprensa Evangelica.

Um elemento que merece destaque ao se analisar a intenção de conquistar o leitor infantil é a linguagem empregada, mais próxima do falar brasileiro e, portanto, mais acessível ao público previsto. Tal “abrasileiramento” da linguagem é apontado por Lajolo e Zilberman (1988, p. 41-44) como aspecto fundante dessas manifestações e revela o projeto de construção de uma literatura genuinamente nacional.

Mais um recurso utilizado para atrair jovens leitores é a instância narrativa. O narrador lança mão do recurso do dialogismo para provocar a adesão do leitor, o que se pode comprovar através das seguintes passagens:

Os nossos leitores devem saber [...] (IE, 1872, p. 37)

Contemplemos de novo por um pouco as duas meninas no jardim.[...]

Agora, caro leitor, entremos com a menina no seu aposento [...] (idem, p. 51)



Nota-se que o narrador assume uma função comunicativa¹⁴, ou seja, dirige-se ao narratário com a intenção de manter o contato e conduzi-lo durante a cena, como quem leva uma criança pela mão.

Considerações finais

A pesquisa revelou um conjunto de textos dirigido à infância publicado exatamente num espaço de tempo intermediário entre os livros considerados por Zilberman e Lajolo como fundadores da Literatura infantil brasileira - *Contos seletos das mil e uma noites* (1882) – e, conforme as indicações de Coelho, os primeiros livros de leitura nas escolas do país - *O livro do Povo* (1861), de Antônio Marques Rodrigues.

Tais balizamentos indicam uma fase embrionária do sistema literário infantil, ainda fragilizado pela falta regularidade nas publicações em livro, devido à inexistência de um parque editorial, em vias de consolidação a partir do surgimento da Imprensa Régia, em 1808.

Entretanto, é possível identificar neste conjunto de narrativas, os elementos participantes do sistema literário proposto por Candido: autores, obras e públicos, mediados por instituições e por certa regularidade, elementos e mediações que possibilitam o surgimento de uma tradição.

Neste caso, a presença de textos dirigidos especificamente à infância, ainda que não em livros, mas em um periódico, com certa regularidade de publicação e com características estéticas semelhantes ao do sistema consolidado décadas adiante, são contribuições inequívocas no processo de formação da Literatura infantil brasileira.

As reflexões propostas neste trabalho não esgotam todas as possibilidades de leitura e análise do conto “O heroísmo no século XVIII”. É desejável um estudo mais detido desta e de outras narrativas, publicadas no jornal *Imprensa Evangélica*, não apenas do ano de 1872, mas ao longo de toda sua existência, que vai até o ano de 1892, com periodicidade quinzenal a partir do segundo número.

Se apenas nos 24 números aqui analisados foram encontradas dezoito narrativas com características semelhantes àquelas que vão constituir os primeiros livros destinados à infância brasileira, é possível imaginar que um levantamento criterioso dos outros números (e também de outros periódicos) nos surpreenda com inúmeras questões que iluminem os bastidores do surgimento de um sistema literário que hoje ocupa muitos pesquisadores.

A análise destas narrativas pode contribuir, como anunciava Leonardo Arroyo, para o estabelecimento de uma pré-história da Literatura Infantil brasileira, sistematizando as produções, identificando os precursores e iluminando o caminho percorrido por eles.

¹⁴ Utilizamos a terminologia proposta por Yves Reuter em *A análise da narrativa: o texto, a ação, a ficção*. 2002, p. 64.



Referências

- ANTONIO CANDIDO. **Formação da Literatura Brasileira**. (momentos decisivos) 2. ed. rev. ampl.. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964. Vol.1.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. Ed. rev. ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. rev. São Paulo: Ática, 1991.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- IMPRESA EVANGÉLICA. Ano VIII. Números 1 a 24. 1872. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/imprensa-evangelica/376582> Acesso em 16/04/13 às 16:40h
- REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.



LENDA INDÍGENA DA IARA: PERCORRENDO DIVERSIDADES CULTURAIS E MULTILETRAMENTOS EM DIFERENTES NARRATIVAS

Ana Maria Alves de Souza
ana.ilinix@gmail.com

Introdução

Este trabalho tem como objetivo versar sobre a narrativa indígena da Iara, presente no território brasileiro. Procura-se discorrer especialmente sobre as narrativas da Iara presentes no acervo da Biblioteca da Escola Básica Municipal João Alfredo Rorh, no Bairro do Córrego Grande, em Florianópolis, onde atuo como professora de Artes Visuais, no ensino fundamental. Foi preciso recorrer-se também a todo um contexto de análise das narrativas, fazendo-se leituras de publicações presentes em livrarias da cidade, adquiridas como acervo próprio, bem como dos diferentes tipos de narrativas, seja em forma de texto ou imagens, presentes na internet. A recepção a estas histórias e imagens, pelos alunos do 1º, do 4º e do 8º ano, dessa mesma escola, nas aulas de Artes, também será objeto de reflexão.

Para todo este universo se utilizará como metodologia de análise os conceitos de *studium* e de *punctum*, de Roland Barthes, dos quais trataremos mais tarde. Na prática pedagógica procurou-se levar em conta a questão dos multiletramentos, bem como da diversidade cultural, incentivada pela Lei 11.645, de 2008, que indica a obrigatoriedade do ensino da luta e da cultura indígena nas disciplinas de Artes, Literatura e História. Por fim falarei também de alguns incentivos, bem como da problemática envolvida na difusão da temática indígena nas escolas pela Secretaria Municipal de Educação, através de suas bibliotecas.

Introduzindo as narrativas através de seu conteúdo trágico

A narrativa da Iara vem da tradição oral indígena brasileira, sendo contada também em inúmeras edições de literatura infantil e juvenil, cada qual com uma versão diferente. A narrativa da Iara pode também ser facilmente encontrada na internet em produções para a infância, seja em games, desenhos para colorir, propostas pedagógicas, como também em vídeos e cinema de animação feito para e por crianças.

Todas estas versões da narrativa contam, basicamente, a história de uma mulher indígena que as vezes é metade peixe, na forma de uma sereia, e que sempre encanta os homens levando-os para as profundezas das águas. Não achei referência a alguma Iara que encantasse mulheres, pelo contrário, a referência é sempre masculina, geralmente considerando homens pescadores. A Iara interrompe a pescaria com o seu encanto, sendo, por isso, considerada protetora da pesca.

Felippe Estevam Jaques (2011) chama a atenção para o caráter trágico dessa história, uma vez que o destino dos homens encantados é a morte. Sobre a maneira pela qual a Iara se transformou em sereia também há várias versões, algumas bem violentas dizendo que a mulher indígena foi atirada nas águas para morrer, sendo transformada em sereia em meio a este momento trágico. Leonardo Boff(2005), na compilação que faz de contos indígenas, presente na Biblioteca da escola, não fala nada sobre pescadores, fala que a mulher indígena foi amarrada e violentada por homens brancos, sendo jogada nas águas como morta. Foi o Espírito das águas que teve pena dela transformando-a em uma sereia. A história diz que a Yara (escrita com Y) era uma linda mulher cor de jambo, de traços finos e figura soberba, que vivia passeando pelas praias do Amazonas, antes da transformação.

Estudando também a narrativa da Iara, acham-se referências ao relato dos viajantes do período da colonização, onde há registros de que as embarcações se deparavam com um monstro conhecido pelos indígenas como Ipupiara, consistindo em um homem-peixe. Teria sido a partir do século XIX que as narrativas começaram a apontar a presença de uma mulher-peixe. Acerca disso o artista plástico contemporâneo, natural de Florianópolis, Walmor Correa (2009) fez grandes pôsteres na forma de ilustrações científicas, desenhando seres mitológicos que deixam a mostra seus órgãos internos. Referente ao homem-peixe ele desenhou o Ipupiara, e referente à mulher-peixe ele desenhou a Ondina, outra referência de sereia conhecida no Brasil, provinda dos países nórdicos.

Outra narrativa da transformação da Iara encontrada na internet em material pedagógico, com contexto trágico, é a versão de que a Iara era uma índia, filha mais querida de seu pai. Seus irmãos tinham ciúmes e fizeram um complô, decidindo mata-la. Iara, no entanto, ouviu o plano e se precaveu, quando chegou a hora, ela é que matou os irmãos. Assustada, fugiu, tendo seu pai como perseguidor. Por fim o pai a encontra e a atira, para morrer, no rio. Na luta com a morte é que ela é transformada em sereia. Ora, as maneiras pelas quais a Iara é construída para o público infantil e juvenil é o que me interessa.

Um pouco acerca da metodologia de análise

Para fazer a análise das narrativas e suas imagens, bem como da recepção de alguns alunos da escola, recorri a certos conceitos de Roland Barthes. Há algum tempo venho trabalhando com ideias barthesianas. Por ocasião de meu mestrado em Literatura¹⁵, orientado pela professora Tânia Ramos e defendido na UFSC em 2011, utilizei como metodologia de análise o conceito de biografema, de Barthes. Na ocasião minha pesquisa era com biografias da artista plástica mexicana Frida Kahlo, e eu me propunha a lê-las através de biografemas.

¹⁵ “Frida Kahlo: imagens (auto)biográficas”. Florianópolis: UFSC, 2011.

Barthes falou dos biografemas ao longo de sua obra, sem se deter especificamente neste conceito. Em “A Câmara Clara”(2013), livro no qual Barthes trata de análise de fotografias, ele diz que o biografema tem com a biografia a mesma relação da fotografia com a história. O biografema permite observar os detalhes concernentes ao biografado, num sentido de buscar-lhe a marca da subjetividade.

Eneida Maria de Souza (2002) fala que o biografema comporta ideia de uma não totalidade, que na grafia da vida valeria o detalhe, o fragmento. Segundo ela o biografema é um “conceito que responde pela construção de uma imagem fragmentária do sujeito, uma vez que não se acredita mais no estereótipo de totalidade nem no relato de vida como registro de fidelidade e autocontrole.” Barthes, quando fala em biografema em sua autoescrita, “Roland Barthes por Roland Barthes”(2003), está falando de anamnese, reminiscências, fragmento de memória. São essas ideias de fragmento e de detalhe que gostaria de manter e ter em vista, adaptando-as a leitura das diferentes narrativas da Iara, suas imagens e sua recepção.

Por ocasião do 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil, apresentei comunicação¹⁶ referente à leitura de texto e imagens do livro “A Espantosa História de Ruffus”, de Valdemir Klamt. Na ocasião propus uma leitura biografemática, em sala de aula, como método de leitura especialmente no que se refere às ilustrações deste mesmo livro, feitas pelo artista plástico Fernando Lindote. Afirmei que as ilustrações de Lindote podem ser lidas através da via do sensível, na proposta de uma construção de detalhes múltiplos que se tornam significativos em sala de aula.

A forma de ler as imagens e seu contexto pode aqui ser mantida, acrescida da reflexão acerca dos conceitos de *studium* e *de punctum*, também de Barthes, que me parecem pertinentes para metodologia de análise do material que compõe o corpus da leitura sobre a narrativa indígena. É no já referido livro, *A Câmara Clara* (2013), que, ao indicar a forma de sua leitura de fotografias, Barthes tece estes conceitos. Ele pega as palavras diretamente do latim para designar diferentes pontos de vista com os quais se pode olhar as imagens.

Com o conceito de *studium* ele se refere a tudo o que na fotografia é contextual, onde se descobre as intenções do fotógrafo. Através da observação do *studium* posso interessar-me por fotografias como testemunhos políticos, ou como quadros históricos. Para Barthes o *studium* “tem a extensão de um campo, que eu reconheço facilmente em função do meu saber, da minha cultura.” Por este campo se tem um interesse geral, um afeto médio, uma emoção que passa pelo circuito de uma cultura moral e política.

Já o *punctum* se mostra como uma marca forte, algo que me fere, que me trespassa como uma seta. É tudo aquilo que subjetivamente me chama a atenção, numa imagem, de uma maneira muito especial. O *punctum* é uma picada, um corte, é o acaso

¹⁶ “As ilustrações de Fernando Lindote como um jogo simbólico de tradução biografemática na sala de aula”. Anais eletrônicos do 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil. Florianópolis: UFSC, 2012.



que me fere, me apunha-la. O *punctum* remete aos pontos sensíveis da imagem e está para ela como num lance de dados.

Barthes justamente se interroga por que determinadas imagens o fascinam. Imagens estas que neste processo de leitura provocam uma agitação interior, algo referente ao indizível que quer ser dito. Para Barthes a imagem pode exercer, em sua leitura, uma sensação de aventura que anima, na medida em que ela provoca dentro de mim um acontecimento.

Vendo, portanto, as imagens das narrativas da Iara, bem como todo o seu contexto e recepção, pretendo ter esta metodologia de análise como quem faz um jogo. Leitura que me parece bastante pertinente por abarcar a subjetividade do leitor, sem perder de vista os aspectos mais objetivos de contextualização, que auxiliam na interpretação. Além do mais, os conceitos de Barthes são também utilizados na Antropologia Visual justamente para ver, nas imagens, a ação humana. Por isso utilizo um pouco da minha “observação participante”, método de pesquisa antropológico, como professora atuante, que busca refletir sobre o aprendizado de seus alunos. A observação participante pressupõe um envolvimento pessoal, mas também um estranhamento desse cotidiano, para tessitura da análise. Portanto as reações das crianças e adolescentes às narrativas, através de suas expressões verbal e plástica, são aqui consideradas também à luz dos conceitos de Barthes, compreendendo texto, imagem e ação humana como interligados no ato da leitura.

As narrativas da Iara presentes no acervo da Biblioteca da escola

As narrativas indígenas de tradição oral costumam constar como conteúdo a ser ensinado para as crianças nas escolas à medida que estas adquiram conhecimentos sobre a formação do povo brasileiro. Com a promulgação da lei 11. 645, de 2008, que indica a obrigatoriedade do ensino da luta e cultura indígena nas disciplinas de Artes, História e Literatura, vários projetos que dão visibilidade às questões referidas a estes povos ganharam visibilidade. Se as narrativas indígenas já eram contadas, passou-se a ter mais preocupação em fazê-las chegar ao público infantil e juvenil. Sem dúvida para isso foi preciso que o mercado editorial investisse oferecendo possibilidades. Vários autores indígenas começaram a ser valorizados, como Daniel Munduruku, ampliando o repertório cultural na infância. É bom considerar, no entanto, que nem sempre os livros dos diversos autores indígenas são de fácil acesso, pois apesar de constarem no site das livrarias, ao serem encomendados não chegam ao seu destino por falta de estoque. O contato com as editoras também é dificultado por muitas delas serem pequenas e terem pouca distribuição.

A narrativa da Iara aparece na literatura infantil e juvenil muitas vezes compilada em livros sobre folclore ou em livros exclusivos, tendo seu nome como



título. Há oferecimentos de livros com a história da Iara indicados a partir dos 3 anos de idade, apresentando diferentes densidades narrativas a medida que é também contada para o público juvenil. As imagens da Iara também são muito interessantes, sendo construídas com diferentes feminilidades conforme a idade do público esperado. Observa-se que quanto mais tenra é a idade, mais a história abraça um cunho ecológico e quanto mais avançada a idade, mais sedutora é a Iara.

A Biblioteca da escola possui cerca de 9 versões diferentes para a narrativa da Iara, considerando a versão da narrativa feita por Leonardo Boff, e já comentada. As demais estão direcionadas a diferentes faixas etárias, com diferentes estratégias imagéticas. Numa tentativa de agrupá-las para análise, baseio-me na análise feita anteriormente por Rosa Maria H. Silveira e Iara Tatiana Bonin (2012), abarcando alguns exemplares de temática indígena na literatura infantil e juvenil que levam o selo do PNBE. As referidas autoras analisam 6 obras selecionadas no PNBE 2008 a 2012, onde encontraram narrativas orais indígenas sintetizadas e apresentadas como contos, lendas e mitos populares, que apontam para a contribuição dos diferentes povos para a formação da identidade e cultura nacional. Outra tendência encontrada pelas pesquisadoras é a preocupação da literatura em ensinar acerca da cultura indígena e de peculiaridades do ser índio. Numa terceira tendência, as pesquisadoras apontaram a apresentação de uma íntima articulação entre índio e natureza.

Ora, as diferentes versões da narrativa indígena da Iara encontradas na Biblioteca da escola parecem ir ao encontro destas tendências apontadas. Um dos livros analisados por elas, inclusive, pertence ao acervo da escola. Trata-se de “Poemas da Iara”(2008), de Eucanaã Ferraz, ilustrado por Andrés Sandoval, uma narrativa poética com ilustrações que parecem utilizar a técnica da aguada, fluindo pelas páginas do texto em tons esverdeados de pinceladas suaves. A história narrada de maneira poética é intimista, dirigindo-se num determinado momento, em sua fala, ao leitor. O protagonista, que é um ser que é pura sensação e procura a Iara, é desenvolvido também através do desenho, sempre ambientado em tons aguados. É de água a casa da Iara, águas límpidas. O protagonista pergunta: “Quem já viu a Iara?” E vários habitantes das águas respondem afirmativamente, seguindo-se uma lista poética desses seres, como o bagre, o tucunaré e o tambaqui. O pescador disse que a viu, mas dizem que ele mente, e o poeta sempre inventa. Passando, assim, poeticamente, por vários rios brasileiros sem ver a Iara, enumerando-os, o protagonista por fim decide sonhar e acordar noutra tempo, onde os rios são limpos, serenos e ele nunca deixaria de ser curumim. Nesse tempo, só de coisas claras, no fundo de tudo estaria a Iara.

A mensagem ecológica é recorrente em várias versões da Iara, como também em uma coleção presente na biblioteca da escola denominada Coleção As Duas Margens no País das Águas Amigas, cujos títulos dos 6 volumes correspondem a nomes de rios brasileiros como o Rio Tietê, o Rio Paraná, o Rio Jacuí-Guaíba, o Rio Araguaia, o Rio

São Francisco e o Rio Itajaí-Açu(2008), este último de Santa Catarina. Em todos também há um personagem principal, de origem indígena, que procura a Iara sem encontrá-la por causa da poluição dos rios.

Há, ainda, aquelas versões em que o que prepondera é a questão de gênero, deixando marcada a história de uma mulher que encanta os homens e é responsável pelo seu desaparecimento. É o caso de um pequeno livro destinado a séries iniciais, de criação e edição de Ângela Finzetto(s/d), que apresenta ilustrações de uma Iara morena, com características bem indígenas, feitas por Beto Uechi e Leandro Robles. Ela é sempre vaidosa e penteia seus cabelos; os homens não podem ouvir seu canto, pois ficam hipnotizados de amor. Nas ilustrações eles vão entrando na água com corações nos olhos, ficando logo enfeitiçados.

Outra versão, também poética, de Elias José(1996), com seus “Cantos de Encantamento”, divide as histórias em Encantamentos da Terra e Encantamentos das Águas. Nesta última há os versos dos “feitiços de Iara”, com linda ilustração de Mariângela Haddad. Com seus feitiços a Iara celebra o amor e a energia do momento presente em que tudo acontece.

Já no livro das *Aventuras do Sítio do Pica Pau Amarelo* (2003), no volume onde há “Tia Nastácia e o Folclore”, a Iara narrada é irresistível, diferindo-se das demais literaturas por localizar sua história, também conhecida como Mãe D’Água, no sul e sudeste do Brasil. Nos demais livros da biblioteca, quando há referência a alguma região de onde provém a história da Iara, esta é apontada como o norte do país. O livro de “Lendas Brasileiras”(2010), compiladas por Câmara Cascudo, também presente na Biblioteca da escola, indicado para alunos dos anos finais do ensino fundamental, traz a referência da Iara ligada aos índios Tapuia, na região amazônica, causando, também, encantamentos.

Há ainda, por último, na biblioteca da escola, dois livros com textos mais longos e menos ilustrações, onde há uma pequena análise da figura da Iara, mais precisamente da sereia, fazendo ligações com as sereias da mitologia grega, onde Ulisses teria ouvido seu canto e resistido à tentação; assim, como narram o mito de origem africana, de Iemanjá, que também é conhecida como Mãe D’Água. É o caso do livro de Monica Stahel(2003), voltado ao 4º. ano dos anos iniciais para apresentar a “tradição popular”. O livro traz também uma interessante sessão denominada “eu ouvi”, em que a autora cita o nome de pessoas de diferentes regiões do país, que lhe deram depoimento de terem visto a Iara ou de terem conhecido pessoas que a viram. Ao final dos depoimentos a autora deixa a dúvida sobre qual o motivo verdadeiro do desaparecimento de algumas pessoas que viram a Iara, certamente uma história de amor.

Já o livro de Ricardo Azevedo(2001), o “Bazar do Folclore”, também se destina a falar da “tradição popular”. Azevedo faz uma interessante abordagem falando que a



Iara está ligada ao desejo proibido, a vontade secreta de experimentar o novo, mesmo correndo riscos.

As diferentes versões da Iara aqui discutidas podem ser lidas a partir do empréstimo da biblioteca da escola, que nas figuras da sua bibliotecária Angela Leite, e da professora auxiliar que ali trabalha, Valmira Martins, localizam qualquer bibliografia a partir de sua temática. A biblioteca da escola é bastante ativa, estando sempre envolvida com projetos de leitura que muitas vezes abrangem as artes. Neste ano de 2014, por exemplo, a bibliotecária articulou com todas as turmas da escola o conteúdo biográfico e artístico de Hassis, artista que viveu na capital, desenvolvendo sua poética plástica. Ocorre que a Fundação Hassis publicou diversos livros sobre o artista, incluindo livros com atividades para crianças; a biblioteca da escola conseguiu, então, os diferentes livros por doação da Fundação que se articulou com a Secretaria Municipal de Educação, promovendo capacitação também, no assunto, aos professores de artes visuais.

Outro interessante projeto da biblioteca envolvendo literatura e arte na questão dos multiletramentos foi desenvolvido em 2012 a partir da literatura infantil produzida por Marta Martins. Juntamente com a professora Mara Aguiar, da sala de informática, foi produzida uma animação em massinha de modelar, na técnica do *stop motion*, numa história que reinterpretava a partir da imaginação das crianças das séries iniciais, uma obra da escritora, que durante o processo visitou a escola.

Indagando acerca da escolha e distribuição dos livros com temática indígena pela Secretaria Municipal de Educação, fui informada pelo Departamento de Ensino Fundamental que os livros enviados pelas editoras ao gabinete, são direcionados aos pareceristas, para então ser decidida junto a Diretoria Financeira, sua compra. Waleska De Franceschi, coordenadora da área de Artes e também Chefe do Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias da Prefeitura, diz, em depoimento especial para este artigo, que este Departamento é o responsável pela distribuição e divulgação da literatura adquirida, seja por meio de compra, por doações ou por editais de promoção à cultura. Observa que especialmente no que se refere à temática afro-brasileira, a quantidade de títulos de livros tem aumentado muito nos últimos anos. A temática indígena ainda se mostra mais tímida, mas sem dúvida desde a promulgação da Lei 11.645, uma variedade de livros com temática indígena tem chegado às escolas. A Prefeitura Municipal de Florianópolis tem procurado abarcar em suas bibliotecas escolares com a questão da diversidade cultural, multiplicando os títulos temáticos e colocando a disposição dos professores para trabalho nas escolas, incentivando o letramento literário.

A recepção dos alunos às diferentes narrativas da Iara

Para a utilização da narrativa da Iara em sala de aula fui incentivada, também, pela Lei 11.645, buscando formas de falar sobre o universo da cultura indígena no país. Levei em conta, para isso, a questão dos multiletramentos nas aulas de Artes.

Magda Soares (1998) fala em diferentes formas de letramento, o que me parece pertinente discutir, sobretudo em se tratando de considerar o letramento literário, preocupação que, a meu ver, ultrapassa a disciplina de Língua Portuguesa. A teoria e prática abordada por Rildo Cosson (2006; 2009) sobre o assunto permitiu pensar em aulas que abrangessem o letramento pictórico e o letramento literário. Diferentes atividades artísticas foram propostas tendo em vista a expressão plástica da narrativa da Iara.

Com o primeiro ano, onde preponderam crianças de 6 anos, o desenho foi a técnica escolhida por ser a preferida pela maioria, que sempre espera ansiosamente pelo momento. Na ocupação do espaço da folha, diferentes e multicoloridas sereias foram criadas. Durante a atividade, a conversa que tomou conta da turma referia-se a existência ou não de sereias. “É uma coisa da imaginação”, diziam alguns, mas uma menina afirmava veementemente que seu tio havia visto sereias aqui mesmo, na Ilha de Santa Catarina. Ficando entre o real e o imaginário, a turma foi estimulada também a apreciar diferentes versões literárias da Iara, observando que cada um que conta modifica e cria algo diferente em sua versão.

Da mesma forma a turma do 4º. ano, com crianças de 9 anos, observou as diferentes versões literárias, mas a questão que preponderou nas discussões foi referente ao gênero. Um dos meninos se recusou a desenhar a Iara dizendo que isso era coisa de menina, preferindo desenhar o Negro D’Água, personagem que também habita os rios brasileiros, narrativa comum nos arredores do Rio São Francisco. Para esta turma foi proposta uma modelagem da Iara em papel laminado, papel que quando amassado apresenta possibilidades estruturais que permitem criar uma escultura que se mantém em pé por um tempo. Foi incrível a capacidade de modelagem do corpo da sereia por uma das meninas, que se esmerou em criar, também, adereços para uma Iara vaidosa. Esta turma do 4º. ano trabalhou um bimestre inteiro com a temática indígena, vendo diferentes lendas, contos e mitos, assim como diferentes formas de expressão estética destes povos.

O 8º. ano, com adolescentes na faixa dos 14 anos, trabalhou com a versão da Iara contada para jovens por Leonardo Boff. Nessa versão bastante violenta, referida anteriormente, a Iara desenhada pelos alunos prepondera por seus atributos atrativos, mas a reação das adolescentes à narrativa da Iara foi classificá-la como uma histórica, com distúrbios nervosos. Essa assimilação da Iara muito tem a ver com o universo adolescente que se exalta em sala de aula, lançando gritinhos onde a sexualidade se mantém a flor da pele.

Considerações finais

Ao me dedicar a estudar e ensinar a narrativa da Iara percorri o imaginário de diversos povos do mundo acerca de seres que habitam as águas, mais especificamente, sereias. Sirenas, Nereidas, Loreley, Ondina, Kianda, o imaginário humano sempre criou histórias acerca dessas mulheres que encantam. Ensinar acerca dessa diversidade cultural me parece pertinente, especialmente em se tratando de uma narrativa que há muito consta na literatura infantil em seu setor de folclore/cultura popular. Para quem quiser se aprofundar na narrativa da Iara sugiro a pesquisa do historiador, antropólogo e folclorista Vicente Salles; o estudo do imaginário amazônico feito pelo poeta e ensaísta, professor de Estética e Arte, João de Jesus Paes Loureiro e a análise da Pequena Sereia feita por Rosane Maria Cardoso (2014), no livro “Princesas que viram monstros: o corpo feminino no conto de fadas”. Aproveitar justamente a diversidade de versões da narrativa para levá-las à apreciação dos alunos, permite trabalhar com diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema. A recriação de histórias, própria da tradição oral, foi aqui incentivada na criação interpretativa de sua própria Iara. Quais são os desejos que nos impulsionam ao irresistível?! A narrativa da Iara mostra que tem sua “eficácia simbólica”, conceito referido por Levi-Strauss (2013) ao tratar da saúde e do imaginário dos povos indígenas.

Acredito que os projetos referentes ao ensino da diversidade cultural na escola, e especificamente, da cultura indígena, ainda tem muito a ser ampliado e multiplicado nas salas de aula. Sente-se a necessidade da capacitação de professores para trabalhar com todo este material que está sendo enviado às bibliotecas escolares, que certamente ainda não tem a diversidade esperada. Muito se pode fazer, no entanto, com o que aí está, procurando sempre multiplicar leituras, tendo em vista a questão dos diferentes letramentos. As narrativas da Iara aqui apresentadas visaram um trabalho lúdico sobre a cultura indígena, esperando que tenha sido envolvente assim como é a Iara.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. **Bazar do Folclore**: tradição popular. Texto e ilustrações do autor. SP: Ática, 2001. (Coleção literatura em minha casa; v.5)
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Lisboa: Edições 70, 2013.
- _____. **Roland Barthes por Roland Barthes**. SP: Estação Liberdade, 2003.
- BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra**. SP: Salamandra, 2005.
- CARDOSO, Rosane Maria. **Princesas que viram monstros**: o corpo feminino no conto de fadas. Curitiba: Appris, 2014.
- CASCUDO, Câmara. **Lendas Brasileiras**. Ilustrações Cláudia Scatamacchia – 11. ed. – SP: Gaia, 2010.



- CORRÊA, Walmor. **Teleplastias**. Catálogo de Exposição. Florianópolis: Badesc, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. SP: Contexto, 2006.
- _____ e PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. SP: Global, 2009.
- FERRAZ, Eucanaã. **Poemas da Iara**. Il. Andrés Sandoval. RJ: Língua Geral, 2008.
- FINZETTO, Ângela. **Quem é a Iara?** Ilustrações Beto Uechi e Leandro Robles. Ed Brasileira. s/d. (Coleção Folclore em Contos e Cantos: histórias, brincadeiras e cantigas da cultura brasileira)
- JAQUES, Felipe Estevam. **A Catástrofe da Iara e o reconhecimento de Cobra Norato: duas lendas brasileiras na perspectiva do trágico**. Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL), v.2, n.1, p.20-29, jan/abr 2011.
- JOSÉ, Elias. **Cantos de Encantamento**. Ilustração de Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1996.
- LEVI-STRAUSS, Claude. A Eficácia Simbólica. In: **Antropologia Estrutural**. SP: Cosac Naify, 2013.
- MOLINARO, Conceição Fenille. **Aventuras do Sítio do PicaPau Amarelo - Tia Nastácia e o Folclore**. Ilustrações Roberto Fukue. SP: Globo, 2003.
- OLIVEIRA, Dirceu José Aparecido. **Rio Itajaí-Açu**. Ilustrações Suppa. SP: Abook Editora, 2008. (Coleção As Duas Margens No País das Águas Amigas; v. IV)
- SILVEIRA, Rosa Maria H. e BONIN, Iara Tatiana. **A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões**. Revista Educação. Porto Alegre, v.35, n.3, p.329-339, set/dez 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, Ana Maria Alves de. **Frida Kahlo: imagens (auto)biográficas**. Dissertação de Mestrado em Literatura. Florianópolis: UFSC, 2011.
- _____ **As ilustrações de Fernando Lindote como um jogo simbólico de tradução biografemática na sala de aula**. Anais do 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil. Disponível em: http://literaturainfantilejuvenil.files.wordpress.com/2012/12/anais-5_slj_2012.pdf Acessado em 14 de outubro de 2014.
- SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- STAEEL, Monica. **Quatro mitos brasileiros**. Ilustrações Patrícia Lima. SP: Martins Fontes, 2003. (Coleção literatura em minha casa; v.5. Tradição popular)



O LIVRO INFANTIL COMO MANIFESTAÇÃO DE UM PENSAMENTO SENSÍVEL: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA COM CRIANÇAS

Ana Paula Cecato de Oliveira (UNIRITTER)
anacecato@gmail.com

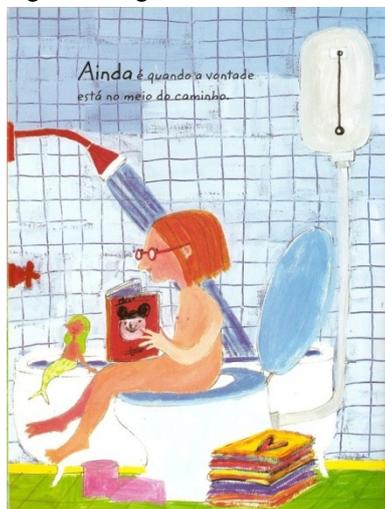
Infância: um modo privilegiado de percepção do mundo

Mia Couto, na orelha do livro *A diaba e sua filha*, retoma um provérbio moçambicano que diz: “a vida de cada um é um rio”. A seguir, o autor afirma que somos o tempo todo nutridos pelas imagens de nossa infância, não por ela se constituir como um tempo passado, mas por nos apresentar que é possível reinventar-nos, como “capacidade infinita de nos renovarmos entre nascente e estuário”. A partir desse excerto, podemos dizer que a infância não pode apenas estar limitada pela sua especificidade etária, mas deve vincular-se a um modo – privilegiado - de percepção do mundo. Porém, de que forma esse modo de perceber e entender o mundo é operacionalizado pela criança? De que forma podemos conhecê-lo?

Começamos pela segunda pergunta, que logo nos levará para a resposta da primeira. Conhecemos o modo como a criança se relaciona com o mundo através da linguagem. Ela quem expressa e comunica o que e como sentimos, criamos e simbolizamos nosso estar no mundo. Esta percepção lúdica e alumbada do mundo, que caracteriza o mundo da infância, manifesta-se na linguagem por um uso subversivo das palavras, possibilitado pelo jogo metalinguístico, ou por construções de sentido operacionalizadas através da imagem. Walter Benjamin, filósofo alemão, considera que pensar por imagens é um modo privilegiado de apreensão e de percepção do mundo: “Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’” (BENJAMIN, 2011, p.70).

A literatura infantil, como produto cultural endereçado à infância, apresenta vários exemplos de como seus produtores (escritores, ilustradores, projetistas gráficos) utilizam a imagem como operadora de um pensamento sensível vinculado a essa experiência. Um livro exemplar para demonstrar tal construção imagética é *Mania de explicação*, escrito por Adriana Falcão e ilustrado por Mariana Massarani (2001). O livro revela explicações para as palavras através do olhar de uma menina: “Existem vários jeitos de entender o mundo. Ela tentava explicar de um jeito que ele ficasse mais bonito.” (FALCÃO, 2001, p.10). A seguir, a menina vai tecendo definições poéticas sobre diversas palavras, tais como “Solidão é uma ilha com saudade de barco”, “Saudade é quando o momento tenta fugir da lembrança pra acontecer de novo e não consegue”, “Lembrança é quando, mesmo sem autorização, o seu pensamento reapresenta um capítulo” (FALCÃO, 2001, p.16-18). As ilustrações do livro agregam novos sentidos e efeitos para a narrativa poética, como ocorre na página da palavra “ainda”:

Figura 1: Página 25 do livro *Mania de explicação*



Na página acima, a ilustração apresenta uma nova imagem não oferecida pelo texto e, de maneira muito leve e sutil, possibilita um efeito humorístico que surpreende o leitor e provoca o riso. A leitura é um processo de envolvimento com a narrativa – seja ela visual ou verbal – e, além disso, com a experiência. A leitura é uma prática que deve conduzir o sujeito a produzir a partir do que lê, palavras e/ou imagens. Quando está lendo, a criança toma parte das imagens que as palavras e as ilustrações lhe possibilitam e cria para além delas:

Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo – pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve. (BENJAMIN, 2011, p.70)

As palavras de Benjamin anunciam o que chamaremos de *experiência sensível da linguagem*, cuja elaboração discursiva só pode acontecer com e por imagens. Não se tratam de exemplificações ou de ilustrações de algo que está sendo exposto, as imagens constituem o próprio pensamento. Como nos apresenta Pernisa Júnior, Furtado e Alvarenga (2010), “Transformada em palavra – ou até feita das próprias palavras -, a imagem torna-se integrante de uma maneira de Benjamin compreender o mundo.” (PERNISA JR.; FURTADO; ALVARENGA, 2010, p.29).

A imagem é uma categoria imbuída de significação autônoma, que só consegue operar seu sentido a partir dela mesma, pois “seu acabamento estético é a condição de sua significação” (GAGNEBIN, 2011, p.80). Na discussão de Calvino, no livro *Seis propostas para o próximo milênio*, na conferência da visibilidade na obra literária, a imagem é apresentada como o recurso que condensa e reconcilia que reconcilia a capacidade imaginativa do escritor com sua expressão escrita. Trata-se do recurso da sugestão, do que não está totalmente explícito, para que, nestes espaços, a subjetividade do leitor se comunique com a obra literária. Em Paz, (1982), a imagem é constitutiva do pensar poético, pois, denotativamente, as ideias “plumas

leves” e “pedras pesadas”, seriam ideias antagônicas, mas que, na linguagem poética, podem ser transformados em outras unidades de significação, que provocam a ordem e o pensamento racional das coisas. A imagem tem a capacidade de ilustrar um mundo impossível dentro dos limites da razão, pois se trata de um diálogo com a experiência humana, que abrange outras formas de compreensão do mundo. Por fim, na discussão benjaminiana, o autor também agrega o elemento cultural da imagem, vinculando-a ao “contexto em que foi criada e ao contexto mental de quem a frui – seus gostos, instrução, cultura, opiniões, preconceitos, em suma, sua história” (SALLES, 2008, p.39). Para Benjamin, a imagem é passível de interpretação a partir de seu contexto, e, assim, está imbuída de ambiguidades, de sentidos possíveis e imprevistos, tal como caracteristicamente constitui-se o discurso literário. Cabe-nos, agora, desvendar por quais caminhos a obra infantil *Os lobos dentro das paredes*, de Neil Gaiman e Dave McKean, apresenta e oferece ao leitor imagens verbais e visuais, manifestando um pensamento sensível.

O livro infantil como manifestação de um pensamento sensível: uma proposta de prática de leitura com crianças

O livro infantil *Os lobos dentro das paredes*, escrito pelo inglês Neil Gaiman e ilustrado por Dave McKean, narra a história da família de Lucy, protagonista, diante do indício de um acontecimento perigoso: “Se os lobos saírem de dentro das paredes, está tudo acabado” (GAIMAN, 2006, p.11). A família é constituída por Lucy, seus pais e o irmão mais novo, e, nas primeiras páginas do livro, entende-se que há um distanciamento entre a menina e os outros habitantes da casa, sempre envolvidos em outras tarefas. É Lucy quem percebe a ameaça dos lobos, através de ruídos na parede, e conta para sua família, mas todos desdenham sua fala e de seu poder imaginativo.

O único companheiro de Lucy é seu Porquinho de pelúcia, com quem ela compartilha suas opiniões. O mistério e ameaça se intensificam: o que está perdido se os lobos saírem das paredes? Nenhum dos membros de sua casa lhe responde. Os ruídos tornam-se mais frequentes e o pai (que parece ser a figura mais próxima de Lucy na família) diz que há camundongos na casa. Lucy acha tudo uma “triste demonstração de ignorância” (GAIMAN, 2003, p.18) e, ao deitar-se, não escuta o barulho dos lobos. Porém, ao adormecer, há um “rosnado e um uivo, uma batida e uma queda e... os lobos saíram de dentro das paredes.” (GAIMAN, 2003, p.19-20).

A partir de então, a família sai de sua casa e passa um dia e duas noites (contando a que tiveram de fugir) nos fundos do jardim. O desespero da família faz com que todos criem planos mirabolantes para morar em outros lugares, mas Lucy é a única que teima em querer voltar para dentro de casa, sobretudo porque Porquinho de Pelúcia lá permanecera. Lucy decide entrar “dentro” da parede para resgatá-lo em seu quarto, onde viu um enorme lobo dormindo em sua cama. Ela consegue pegar o Porquinho e volta para o jardim, quando sua mãe lhe chama a atenção para o perigo que correrá.

No outro dia, Lucy permanece com seu pai no jardim, enquanto sua mãe e seu irmão foram para o trabalho e para a escola, respectivamente. No jantar, quando se reencontram, novamente a família de Lucy planeja morar em lugares distantes. Lucy consegue, a partir do seu relato, fazer com que voltem para a casa. Depois de rastejarem por dentro das paredes, ao verem a desordem e a depredação feita pelos lobos, a família adentra a casa e, empreendida a tarefa, os

lobos se veem tão apavorados quanto os humanos na ocasião anterior: “E quando as pessoas saem de dentro das paredes – berrou o maior e mais gordo de todos os lobos, está tudo acabado!” (GAIMAN, 2003, p. 49).

Os lobos fogem e supostamente tudo volta ao normal, até que Lucy repara num evento estranho. Ela escuta os mesmos “ruídos apressados, alvoroçados, apertados e crepitantes” e, certa noite, ouve o que parecia ser um ruído de um elefante tentando não espirrar. A narrativa encerra em clima de suspense, anunciando o ciclo de um novo conflito.

Este livro foi apresentado a três leitores, de idades entre 10 a 13 anos, estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Cachoeirinha, cidade da região metropolitana de Porto Alegre, para uma proposta de aplicação de atividades de leitura. A pesquisa prática se propôs a verificar o modo como os leitores perceberam as imagens visuais e verbais do livro infantil, tomando-o como a manifestação de um pensamento sensível.

Ao todo, foram realizados cinco encontros presenciais com o grupo – Laura, Miguel e Bruno – sendo o primeiro a realização de uma entrevista semi-estruturada sobre a relação das crianças com práticas de leitura dentro e fora da escola e com o objeto livro. Ao longo dos encontros, entretanto, foi constatado que as crianças traziam elementos de seus repertórios culturais para as discussões, confrontando-os com a experiência da leitura da obra literária. Dentre as atividades realizadas com o grupo, daremos ênfase para as atividades do segundo encontro, que constituiu da análise da capa do livro e de uma produção textual com a seguinte proposta: *Como seria uma vida dentro das paredes?*

A partir da leitura de imagem realizada pelos alunos, foram elencadas algumas hipóteses no quadro da sala de aula: *A partir da imagem da capa, que história vocês acreditam que será contada no livro?*

Figura 2: Capa do livro *Os lobos dentro das paredes*



As hipóteses levantadas pelos participantes foram: a personagem desenha lobos nas paredes; existe uma casa mal-assombrada por lobos; a personagem imagina que ela desenha lobos nas paredes; aparece na imagem uma “troca de olhos”, que seria uma troca de almas; os olhos chamam mais a atenção na capa; eles são feios, monstruosos, assustadores, estranhos e raivosos. Durante esse momento, houve uma discussão entre Miguel e Laura, uma vez que Laura defendia que a menina imaginava que existiam lobos em sua casa, e Miguel, que eles realmente existiam, não eram fruto da imaginação da personagem. Os olhos da imagem também foram motivo de grande discussão do grupo, seriam os olhos de um lobo ou de uma pessoa? A parede seria uma espécie de “máscara” para aqueles olhos? Abaixo, Laura escreveu, a pedido da mediadora, uma síntese da discussão oral do grupo, que foi apontada no quadro:

Figura 3: Síntese da discussão oral

- Qual História será contada neste Livro?
- * A Personagem desenha Lobos nas Paredes;
 - * Casa mal assombrada por Lobos;
 - * A Personagem imagina que ela desenha Lobos nas paredes;
 - * Troca dos olhos -> Troca de almas;
 - * Mais chama atenção: olhos -> feio -> Monstruoso assustador, estranho raivoso

Após a discussão, os participantes produziram um texto, com a seguinte proposta: *Como seria uma vida dentro das paredes?* Os textos, aqui, serão transcritos a partir dos originais, apresentados em seguida. O primeiro texto, de Miguel, intitula-se “As pessoas dentro das paredes”:

As pessoas dentro das paredes

Num dia, um grupo de estudantes, foram fazer um passeio da escola numa casa de campo, chegando lá tinha um homem que cortava pasto para os cavalos que tinham lá. Com uma baita foise na mão uma das estudantes levou um susto mais logo passou.

Eles chegaram se acomodaram eles logo escolheram os quartos e foram para a piscina, depois da piscina foram tomar café e fizeram uma bagunça.

Só que uma coisa que eles não sabiam é que essa casa era mal assombrada por um empregada só pelo espírito dela) e quem fazia bagunça na casa ela primeiro arrumava a bagunça e depois casava apesso a que bagunçou.

Ela caçou todos os estudantes depois, botava as aumas deles dentro das paredes dessa casa, o unico jeito de terminar com esse espírito era botando um espelho na frente dela mais ninguem te ve coragem então os estudantes ficaram ali para sempre assombran a casa.

Figura 4: Texto original de Miguel

Como seria uma vida dentro
Das Paredes?

AS PESSOAS DENTRO DAS PAREDES

NUM DIA, UM GRUPO DE ESTUDANTES, FORAM FAZER UM PASSEIO DA ESCOLA NUMA CASA DE CAMPO CHEGANDO LÁ TINHA UM HOMEN QUE CORTAVA PASTO PARA OS CAVALOS QUE TINHAM LÁ.



COM UMA BAÍTA FOISE NA MÃO, UMA DAS ESTUDANTES LEVOU UM SUSTO MAIS LOU PASSOU.

ELES CHEGARAM SE ACOMODARAM ELES ESCOLERAM OS QUARTOS E FORAM PARA A PISCINA, DEPOIS DA PISCINA FORAM TOMAR CAFÉ E FIZERAM UMA BAGUNÇA.

SÓ QUE UMA COISA QUE ELES NÃO SABIAM É QUE ESSA CASA ERA MAL ASSOMBRADA POR UM EMPREGADA SÓ PELO ESPÍRITO DELA E QUEM FAZIA BAGUNÇA NA CASA ELA PRIMEIRO ARRUMAVA A BAGUNÇA E DEPOIS CASAVA APRESSO A QUE BAGUNÇOU.

ELA CAÇOU TODOS OS ESTUDANTES DEPOIS BOTAVA AS ALMAS DELES DENTRO DAS PAREDES DESSA CASA, O ÚNICO MEIO DE TERMINAR COM ESSE ESPÍRITO ERA BOTANDO UM ESPELHO NA FRENTE DELA MAIS NINGUÉM TEVE CORAGEM ENTÃO OS ESTUDANTES FICARAM ALI PARA CEMIDRE ASSOMBRAM CASA.

O texto de Bruno contou a história de um menino, de onze anos, que tinha pedido autorização para viajar, a fim de descobrir coisas novas:

A minha vida dentro das paredes

A muito tempo atrás em 1847 existiu um menino muito chato e legal ao mesmo tempo esse guri sempre em busca de coisas novas, e um dia perguntou para seus pais se ele podia viajar pelo mundo a fora descobrir algo novo sem pensar a mãe dele disse não filho você tem 11 anos é muito novo e claro o pai dele não filho pode ir se quiser agora emtao tá disse o menino viajou para todos os lugares do mundo e agora com 26 anos tem um lugar que ninguém voutou vivo de lá se chama a casa do quabra crânio nunca ninguém jamais vou lá mais quem já foi nunca mais voutou o menino foi e quando chegou viu um homem com um facão barba e sangue pelo corpo convidou rapidamente para entrar na casa e entrando gentes dentro das paredes ele perguntou o que eles fazem dentro das paredes o velho respondeu tu também vai fazer parte com ele ta na hora de dormir o moso responde porque na fiz nada ninguém disse que você fez nada então chegou sua hora de fazer partle com ele e com facam matou o chovem e colocou ele dentro parede e deu tchau.

Fim

Figura 5: Texto original de Bruno

Como seria uma vida dentro das paredes?

A minha vida dentro da parede.

A muito tempo atrás em 1847 existia um menino muito chato e legal ao mesmo tempo esse garoto sempre em busca de coisas novas, e um dia perguntou para seu pai se ele podia viajar pelo mundo a fora de descobrir coisas novas se pensar a mãe dele disse não filho você tem 11 anos é muito novo e claro o pai dele não filho pode ir se quiser agora em 2014 tá disse o menino viajou para todos os lugares do mundo e agora com 26 anos tem um lugar que ninguém vontade ir de lá se chama a casa do quebra crôm nunca ninguém jamais vou lá mais porque já foi nunca mais vontade o menino foi e quando chegou viu um homem com um facão barba e sangue pelo corpo correu rapidamente para entrar na casa e entrando gente dentro das paredes ele perguntou o que eles fazem dentro das paredes o velho respondeu tu também vai fazer parte com ele tá na hora de dormir o mesmo responde porque na hora da

ninguém disse que você fez nada
então chegou sua hora de fazer
parte com ele e com facom matou
o chorem e colocou ele dentro pare-
dele e deu tchau.

Fim

O texto de Laura trata de uma menina que tinha uma imaginação “muito diferente”, cuja família viaja pelo mundo atrás de descobertas:

Uma menina e o pensamento

Numa certa vez uma menina com o nome de Klara ela tinha 8 anos tinha uma imaginação tão diferente e sua família viaja o mundo atrás de descobertas seu pai arqueólogos e sua mãe também ela era filha do meio ela tinha duas irmãs a de 6 Julia e a de 10 Carol as duas só brincava quando vão viajar mais Klara sempre ficava quieta e com seus livros.

Antes de seu avó falecer ele a lê contava muitas histórias as últimas palavras do seu avó para ela era assim. – Nunca deixe de usar a sua imaginação minha discubidora. passou 2 anos e ela e sua família foram conhecer a ilha das cavernas históricas ela e suas irmãs visitar a caverna dos lobos mais não puderam ir.

Em tão ela começou a pensar como seria lá e embarcou numa imaginação o que ela não des da morte de seu avó. E pensou que ela estava dentro da caverna e imaginou que nas paredes tinha lobos desenhados nas paredes e se a aproximou de um desenho de um que não tinha os olhos então do nada emchergou um caneta e pegou e comesou a desenhar os olhos do animal então os olhos estão fechados bem na hora que os olhos abriram ela acordou e essa foi a minha história.

Fim!

Figura 6: Texto original de Laura

Como seria uma vida dentro das paredes?
Uma menina e os pensamentos!

Uma certa vez uma menina com o nome de Klara ela tinha 8 anos tinha uma imaginação tão diferente e sua família viaja o mundo através de descobertas os seu pai era arqueólogo e sua mãe também ela era filha do meio ela tinha dois irmãos a de 6 Julia e a de 10 Carol os dois só brincava quando iam viajar mais Klara sempre ficava quieto e com os seus livros.

Antes de seu avô falecer ele a lhe contava muitas histórias as ultimas palavras de seu avô para e era assim. - Nunca deixe de usar a sua imaginação minha filha curiosa. passou 2 anos e ela e sua família foram com ela a ilha das cavernas históricas ela e seus irmãos visitaram a caverna dos lobos mais não puderam ir.

Em tão ela começou a pensar como seria lá e embarcou numa imaginação e que ela não des da morte de seu avô. E pensou que ela estava dentro da caverna e imaginou que nas paredes tinham lobos de olhos nos paredes e se a aproximou de um desenho de um que não tinha os olhos então de nada emche pegou um caneta e pegou e começou a desenhar os olhos de animal então os olhos estavam fechados bem na hora que os olhos abriam ela acordou e essa foi a minha história.

Fim!

O texto de Laura estabelece relações mais aprofundadas e apresenta ideias melhor desenvolvidas (em termos de consistência e organização) em comparação às produções de ambos os meninos. Porém, pode-se pensar em alguns pontos convergentes

entre as narrativas escritas pelos participantes da pesquisa. Como é próprio da faixa etária das crianças, nota-se que as personagens protagonistas das histórias mantêm traços em comum com o autor das narrativas. No texto de Bruno, *escapa*, no título “A minha vida dentro das paredes”, o uso da primeira pessoa, que, ao longo do texto, é rejeitada na perspectiva do narrador onisciente. Nos três textos há marcas de similitude das protagonistas com seus autores, tanto na escolha do sexo da personagem e em outras características; são estudantes, um menino de onze anos e uma menina de oito. O texto de Laura mantém a hipótese da aluna sobre imaginar que há lobos nas paredes, inclusive, inserindo o elemento “sonho” como uma possível resolução para o conflito narrativo. Os meninos optaram por conflitos narrativos mais literais, inclusive nos seus títulos, “As pessoas dentro das paredes” e “A minha vida dentro da parede”.

Os três textos apresentam um percurso de saída e movimento para outro lugar – uma viagem - da personagem protagonista para outro lugar desconhecido. Conforme Paes (2005), esses são três elementos-base “o herói, o desconhecido e o perigo” (PAES, 2005, p.5) que compõem o processo de construção das narrativas de aventura. A trajetória dos heróis dessas histórias, ou seja, seu enredo, é linear. Inicia com a apresentação da personagem, também chamada de equilíbrio inicial, depois se tem a enunciação do conflito narrativo, o clímax, momento de tensão próximo da resolução do conflito, que encerra a narrativa. Percebe-se, nos textos, que, ao longo da construção das histórias, esses elementos vêm “perdendo o fôlego”: dá-se grande importância para a apresentação da personagem e o conflito narrativo, porém o clímax e a resolução têm um desenvolvimento mais curto e superficial. O desconhecido e o perigo aparecem a partir do deslocamento das personagens para outro lugar. A viagem aparece, nos três textos, como uma imagem que remete a um mundo desconhecido e desprovido das lógicas do mundo realista: são lugares cujos valores são organizados pela fantasia. No caso do texto de Laura, a viagem não ocorre presencialmente, mas na imaginação da personagem, no seu sonho, contudo, em um lugar definido como “a ilha das cavernas históricas”, que contém evidentes elementos de mistério. Miguel e Bruno optaram por lugares aterrorizantes, uma casa mal-assombrada e a casa do Quebra Crânio.

Considerações finais

Ainda que o presente trabalho não consiga abarcar as atividades realizadas posteriormente com os leitores, nas quais foi possível verificar em que medida os leitores apreenderam as imagens verbais e visuais do livro, é possível afirmar que o título da narrativa sugere uma situação insólita, e a capa do livro apresenta uma ilustração que aponta para a atmosfera fantasmagórica da narrativa. Das atividades aqui apresentadas, podemos concluir que houve a recuperação, por parte das crianças, de seus repertórios de leitura e de experiências pessoais, para elaboração de suas produções; que o trabalho com a imagem serve como ferramenta de fomento à produção imaginativa das crianças; e, acima de tudo, que a forma de relacionar-se com a linguagem na infância é operacionalizada através da imagem, como foi visto nas produções textuais das crianças.



A leitura literária deve ser entendida como uma prática que estimula o diálogo com a experiência, a qual deve ser compartilhada, seja nos silêncios solitários de um leitor ou nas discussões com outros leitores. Através da leitura, nos relacionamos com a linguagem e atribuímos sentido à realidade das coisas – em suma, à vida. A literatura, pela forma como nos apresenta a linguagem, através de símbolos, também se coloca como uma experiência sensível de linguagem, que precisa ser vivificada por quem a lê, para que, dessa forma, possa se constituir como prática e conhecimento da vida dos leitores.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- CALVINO, Italo. Seis propostas para o próximo milênio. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FALCÃO, Adriana. Mania de explicação. São Paulo: Salamandra, 2001.
- GAGNEBIN, Jeanne. História e narração em Walter Benjamin. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- GAIMAN, Neil. Os lobos dentro das paredes. II. Dave Mc Kean. 1.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- NDIAYE, Marie. A diaba e sua filha. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PERNISA JUNIOR, Carlos; FURTADO, Fernando Fábio Fiorese; ALVARENGA, Nilson Assunção. (Orgs.). Walter Benjamin: imagens. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.



CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA LITERATURA INFANTIL E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ângela Andréia Rolinski (UNESPAR/UV)
andriarolinski@hotmail.com

Nájela Tavares UJIIE (UNESPAR/UV)
najelaujiie@yahoo.com.br

Introdução

A Literatura é algo que está presente em nossas vidas, proporcionando-nos uma bagagem de conhecimentos que ninguém pode roubar. A partir desta ideia, percebe-se a importância de trabalhar com a prática da literatura desde a Educação Infantil, pois sabendo que esta é a primeira etapa de ensino na vida das crianças, acredita-se que as capacidades intelectuais começam a se desenvolver, sendo que o norteamto lúdico está presente em todos os momentos, trazendo a elas o conhecimento do mundo real.

Segundo Perrotti (2010, p.17) “A literatura é um espaço de liberdade, imaginação e aventuras, o qual permite vivenciar e superar medos, aflições e outras emoções vivenciadas pelos super-heróis e pelas fadas”.

Neste sentido, deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico onde as crianças tenham contato com diversos meios de acesso à Literatura. Sabendo, pois, que a Literatura é muito importante para proporcionar este espaço de liberdade e imaginação no mundo das aventuras, despertando a aprendizagem, surge o mote gerador da pesquisa: o interesse em reconhecer nas relações educacionais e nas concepções dos professores, quais são os meios apropriados e formas diversificadas a se trabalhar na Educação Infantil com a Literatura Infantil.

Este trabalho teve como metodologia a pesquisa qualitativa, que segundo Ludke e André (1986, p.11) “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]”. Nesta pesquisa, buscou-se conhecimento direto das situações vivenciadas dentro da Educação Infantil, realizando contato com professoras no ambiente escolar, investigando de maneira natural, sem interferir no trabalho das professoras, através de questionário, quais as formas diversificadas que as professoras utilizam no incentivo à leitura.

A pesquisa também consta de um levantamento bibliográfico que buscou construir a base referencial de apoio, aprofundando o conhecimento do tema. Para Lakatos (2003, p.166), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.



O modo de investigação utilizado teve por foco a captação de dados via questionário estruturado. Neste contexto, a pesquisa realizou-se visando definir o conceito de Literatura e Literatura Infantil, através de um questionário com 10 questões, sendo 7 abertas e 3 fechadas, relacionadas à leitura, às atividades e aos meios utilizados que proporcionam o contato com a Literatura. O questionário foi aplicado junto a 10 professoras da Educação Infantil da rede municipal de Paulo Frontin - PR, sendo 8 atuantes em Centro de Educação Infantil, e 2 atuantes em Pré-escola, em Escola Municipal.

A estrutura do artigo será composta por dois tópicos na seguinte ordem: o primeiro tem por finalidade explicitar os conceitos da Literatura e Literatura Infantil na primeira infância e os delineadores legais e o segundo tópico apresenta as concepções de professoras da educação infantil acerca da importância da Literatura na ação educativa como espaço de análise e ponderações do estudo. Ao final do artigo serão realizadas considerações percucientes à temática.

Conceituando literatura infantil e seu entrelaçamento com a educação na primeira infância

A Literatura é vista como inúmeras histórias cheias de imaginação, transportadas de um mundo que visa despertar no leitor, através do imaginário, o mundo real. Existe uma diversidade imensa de livros e obras literárias, e sua finalidade não é somente transmitir conhecimentos, mas dar criação a novos.

A Literatura Infantil apresenta um aspecto voltado às crianças, cheias de magia, imaginação, criatividade e fantasia. Encanta o mundo dos pequenos seres, mas também tem o poder de transformar os conhecimentos através do imaginário. Conforme cita Cagnet (1996, p.7):

Literatura infantil é antes de tudo literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real.

Como a criança esta inserida no meio social, acredita-se que ela necessita dos estímulos exteriores para desenvolver o seu interior, por isso é extremamente importante proporcionar-lhes contato com a Literatura desde a Educação Infantil, pois além de terem contato com os livros desde cedo, desenvolvendo-se de uma maneira rica em conhecimentos, também desenvolverá a linguagem oral e escrita sendo que: “A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto” (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante disto, há uma necessidade do professor saber como explorar a linguagem oral e escrita através de suas ações pedagógicas que podem ser manifestadas na sala de aula desde os primeiros anos na Educação Infantil, cabendo então conhecer a maneira adequada para fornecer os contatos com os livros, podendo ser motivada em todas as oportunidades encontradas como nos momentos onde a interação está presente, em uma roda de conversas, na hora da novidade, nas atividades do cotidiano dos alunos.

É comum, nas salas de Educação Infantil, observarmos atividades de conversa, hora da novidade, contação de histórias, entre outras situações que buscam estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Nesses momentos, as crianças ampliam suas habilidades de uso da linguagem. Aprendem a estruturar textos oralmente, a variar os modos de falar, a interação de modo de cada vez mais autônomo por meio da fala, aprendem a ouvir com atenção e a responder de modo ativo às perguntas que lhe são feitas. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 21).

Sendo assim, ao utilizar a Literatura deve-se proporcionar ações diversificadas que desenvolvam o emocional, o social e o cognitivo, explorando diversos meios de contato com a leitura, como a contação de histórias com utilização de fantoches, ou então as dramatizações, que são atividades lúdicas interligadas com a leitura.

Conforme Brandão e Rosa (2011, p.21): “[...] propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças.”

Segundo o autor, as atividades proporcionadas em contato com a leitura e escrita devem envolver o brincar com o educar, para não tornar desinteressante e insignificante na vida das crianças, mas transformar a emoção na vida destes pequenos seres.

De acordo com Coelho (1999, p.14): “Dentre os vários indicadores que nos orientam na seleção da história destaca-se o conhecimento dos interesses predominantes em cada faixa etária [...]”.

Conforme cita o autor, é necessário escolher o livro correto para a idade certa, tendo em vista que cada fase tem um interesse na leitura, e conhecer os aspectos voltados para seu público, isto certamente incentiva o interesse na Literatura e possibilita a construção de conhecimentos.

Segundo Coelho (1999) as crianças passam por fases que delineiam sua preferência no que convergem as histórias, onde até os três anos é a fase pré-mágica na qual as crianças preferem muito ritmo e repetição; na fase mágica - até os sete anos - eles preferem histórias de animais e pouco enredo; já as crianças de primeira e segunda série gostam dos livros da fase anterior. É necessário conhecermos as preferências para escolhermos as histórias que vão encantá-los.

Perroti (2010) ressalta que é muito importante a narração para os pequenos, mas precisa-se permitir que eles contem histórias para os adultos e seus colegas, para que



sintam-se importantes, e aconteça a interação entre contador e ouvintes, permitindo soltar a criatividade e a imaginação. As crianças ficam encantadas por estar participando deste momento, tornando-se prazeroso e trazendo um aprendizado para quem ouve e para quem conta.

Segundo Faria e Mello (2005) é bom fazer alguma coisa diferente ao contar história: mudar o ambiente para diferenciar o momento como embaixo de uma árvore, em um jardim, criar um lugar gostoso, utilizar a imaginação transformar um simples ambiente num espaço encantador. O fato de ser um cenário diferente desperta a curiosidade e a atenção, enriquecendo o momento.

Conforme ressalta Perroti (2010) o despertar pela leitura pode começar desde bebês pelo incentivo dos pais, pois acredita-se que as gestantes que alisam a barriga e lembram de narrativas, canções e conversam com seus bebês, mesmo em silêncio, transmitem tranquilidade ao pequeno ser. Este sentimento após descoberto certamente será uma excelente conquista para toda a vida, e irá, além de proporcionar prazer, transformar seus conhecimentos.

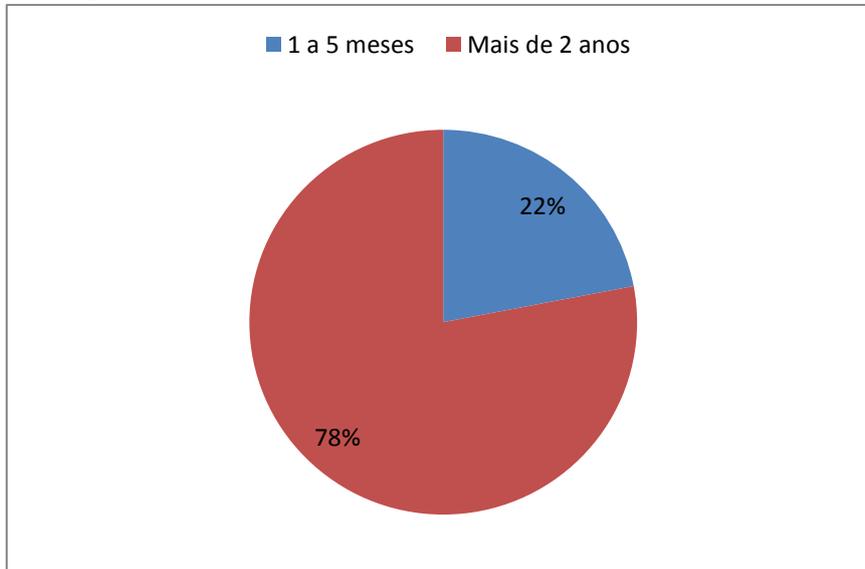
Segundo Gregorin Filho (2009 p.78) “[...] O professor deve ser o guia dessas deliciosas viagens que possuem um porto de partida e outro de chegada: o universo da literatura”. Sendo assim, a influência do professor é de fundamental importância para transformar nossas crianças cheias de valores e capacidades, que através dos contatos com a leitura terão uma bagagem de conhecimentos que ninguém poderá roubar.

Concepções de professores da educação infantil acerca da importância da literatura infantil na ação educativa

Através do questionário realizado com 10 professoras da Educação Infantil atuantes em Paulo Frontin (PR), obtiveram-se os dados analisados que serão demonstrados através de gráficos e quadro a seguir.

Ao tabular os questionários respondidos pelas professoras, podemos destacar as peculiaridades e concepções que apresentaremos neste tópico via gráficos, quadro, análises e fragmentos significativos de suas compreensões e entendimentos referentes à prática educativa, no que converge a Literatura Infantil junto à primeira infância.

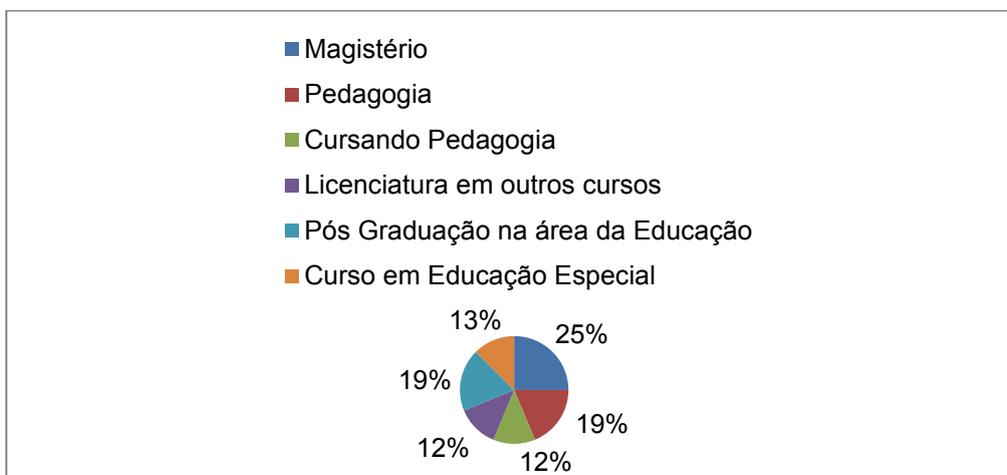
Gráfico 1 - Tempo de atuação docente na Educação Infantil



Fonte: Organização da pesquisadora, dados coletados via questionário aplicado no ano letivo de 2013.

Diante do exposto no gráfico observa-se que a maioria das professoras da rede pública de Paulo Frontin atua a mais de dois anos na Educação Infantil. Considera-se que esta experiência às auxiliam a ter clareza com relação à prática educativa a ser viabilizada neste nível de ensino.

Gráfico 2 – Titulação e Formação das professoras da Educação Infantil de Paulo Frontin-PR



Fonte: Organização da pesquisadora, dados coletados via questionário aplicado no ano letivo de 2013.



A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB 9394/96 art.62, p. 22)

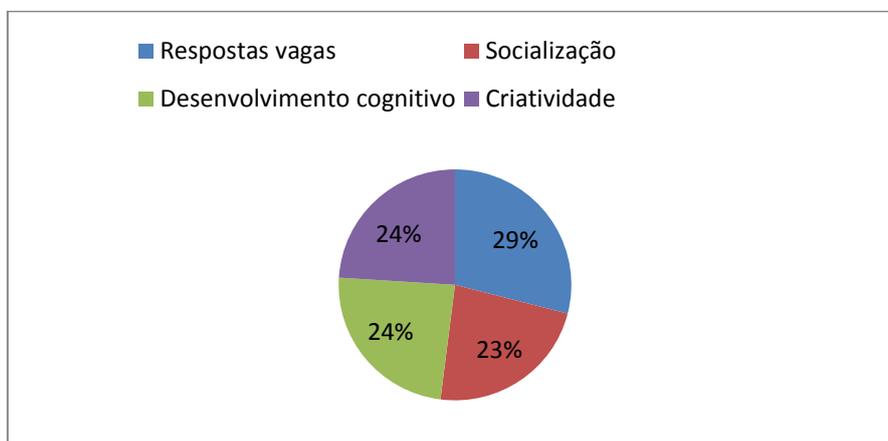
Conforme dados analisados no gráfico 2 todas as professoras possuem formação para docência junto a Educação Infantil sendo que a maioria delas estão procurando aprimorar seus estudos, considerando o processo da formação continuada fundamental na área da educação.

No questionário aplicado diante a questão sobre qual é a concepção da Literatura Infantil a maioria das professoras dão importância no incentivo da Literatura desde a Educação Infantil, e a concepção da Literatura Infantil apresenta-se importante para as professoras, que compreendem as contribuições e meios diversificados de se trabalhar com esta, e estimulando desde cedo as crianças, tendo o objetivo de criar uma nova visão da realidade, respaldada pela diversão, imaginação e criatividade sendo que o lúdico está presente desenvolvendo a imaginação e criatividade das crianças. Dentre as respostas, merecem destaque algumas, no que diz respeito à importância da ação pedagógica com enfoque na Literatura Infantil:

É muito importante porque é nesta fase que a criança começa a desenvolver a inteligência e o conhecimento do mundo é através da leitura que isso vai acontecer é a base de tudo na vida das crianças, até porque a leitura deve fazer parte da vida do ser humano do início até o fim da vida. (Profª. 1, março de 2013)

O contato cotidiano com os livros é fundamental para o desenvolvimento do hábito de ler e do gosto pela leitura, e a escola e a educação infantil é um espaço essencial para oportunizar os primeiros contatos com os livros. (Profª. 2, março de 2013)

Gráfico 3 - Contribuições das atividades de Literatura Infantil para a formação das crianças

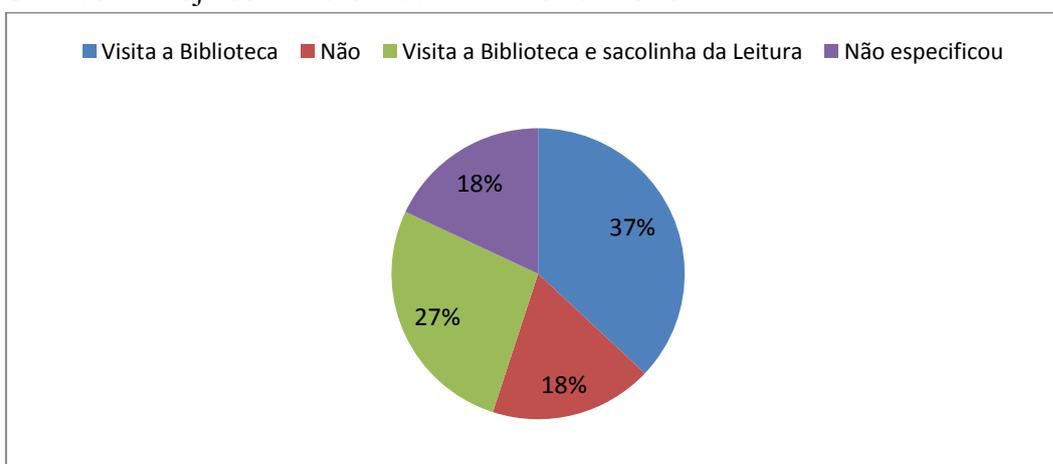


Fonte: Organização da pesquisadora, dados coletados via questionário aplicado no ano letivo de 2013.

Com base nos dados do gráfico 3, obtêm-se uma compreensão positiva, acreditando-se que acontece uma enorme contribuição no desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, influenciando em sua aprendizagem, estimulando a imaginação, a criatividade, proporcionando o gosto pela leitura bem como ampliando o vocabulário, socializando, e através do lúdico familiarizando-se com os livros, fantasiando, explorando a aprendizagem, descobrindo o mundo.

Quando questionadas acerca dos projetos de incentivo à leitura e o hábito de ler da escola, segue a tabulação gráfica.

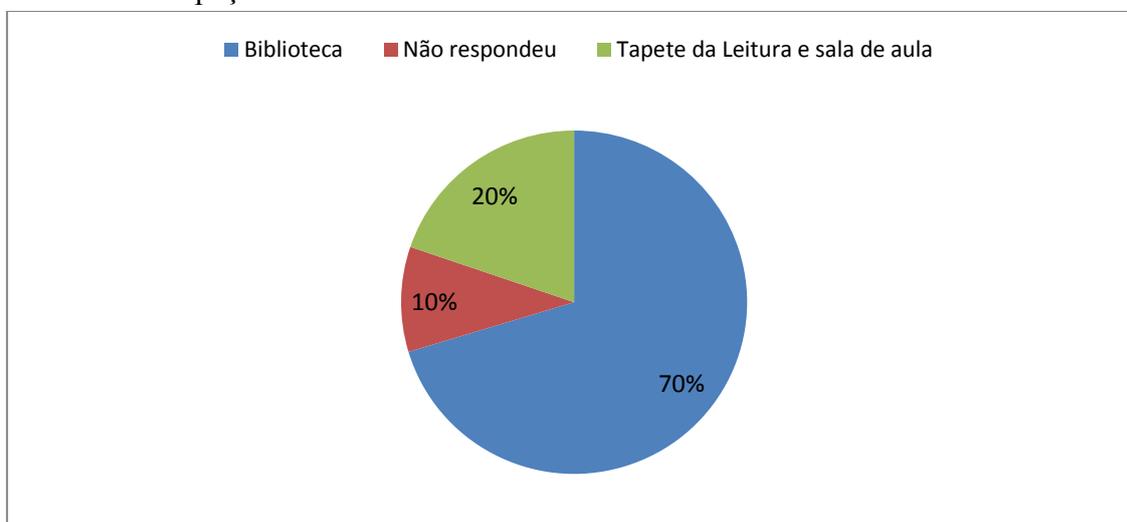
Gráfico 4: Projetos da Escola de incentivo ao hábito de ler



Fonte: Organização da pesquisadora, dados coletados via questionário aplicado no ano letivo de 2013.

Apenas em 18% dos casos não existe projeto de incentivo à leitura. A ação da leitura nas escolas é positiva, demonstrando que todas cultivam o hábito de ler, a maioria proporciona visita à biblioteca, nesta estão demonstrando as inúmeras variedades de livros destinados à leitura, motivando as crianças a emprestar e procurar os livros que desejam ler. Observa-se ainda o incentivo através do empréstimo de livros, utilizando a sacolinha da leitura, com a denotação de cuidado com o livro. As professoras que são adeptas do projeto de incentivo à leitura da Secretaria Municipal de Educação proporcionam a visita à biblioteca ao menos uma vez ao mês.

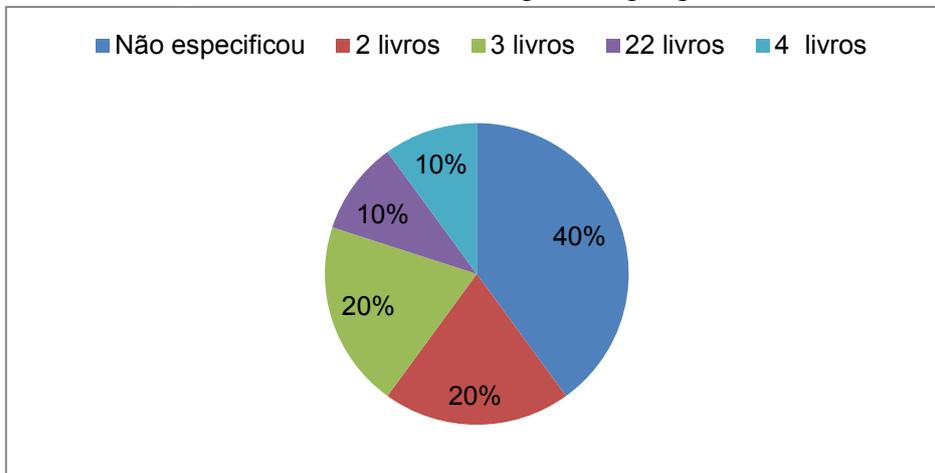
Gráfico 5 - Espaço destinado à leitura na Escola



Fonte: Organização da pesquisadora, dados coletados via questionário aplicado no ano letivo de 2013.

Com base no gráfico 5 vemos que a maioria das escolas possuem espaço para a leitura. Mesmo dentro da sala de aula, a leitura acontece. As professoras orientam seus alunos aos empréstimos na biblioteca, realizando a atividade em sala de aula mesmo, sendo uma vez na semana, no cantinho da leitura ou em um simples tapete. Todas demonstram interesse e incentivo às crianças de diferentes maneiras ao contato com este maravilhoso universo.

Gráfico 6 – Quantitativo de livros lidos por ano por professor



Fonte: Organização da pesquisadora, dados coletados via questionário aplicado no ano letivo de 2013.

Dentre os livros lidos durante o ano pelas professoras, a categorização se expressa no quadro que segue:

Quadro 1 – Categorização das Tipologias Textuais Lidas por Docente ao Ano

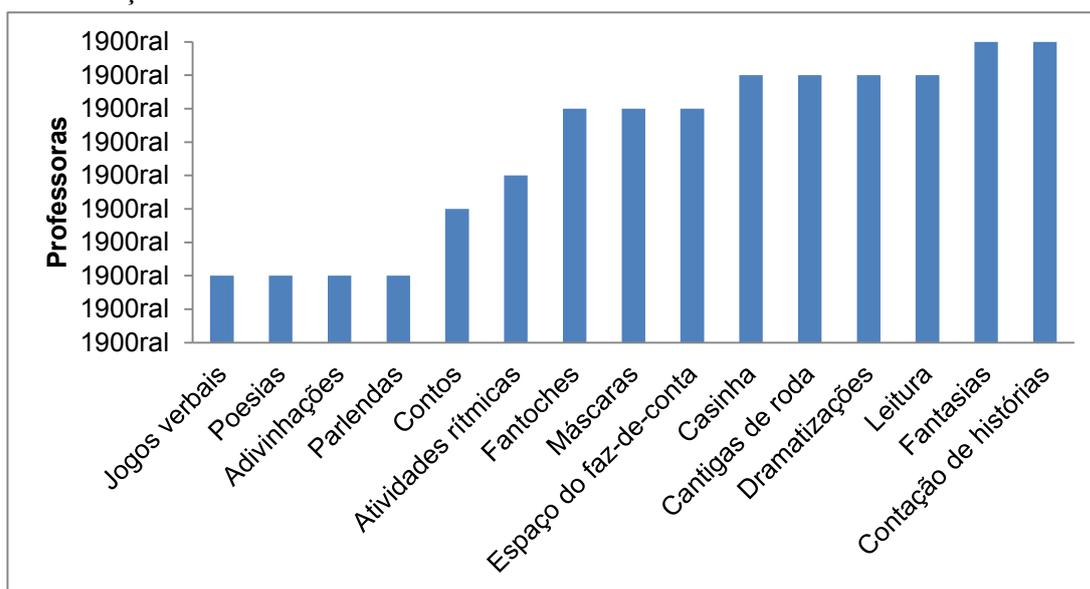
TIPOLOGIA	INCIDÊNCIA POR PROFESSOR	PERCENTUAL DE INCIDÊNCIA
ROMANCE	1	7,1%
AUTO-AJUDA	4	28,6%
LIVROS E ARTIGOS CIENTÍFICOS	3	21,5%
RELIGIOSO	2	14,3%
LIVRO HISTÓRICO	1	7,1%
TEXTO JORNALÍSTICO	1	7,1%
NÃO ESPECIFICOU	2	14,3%
TOTAL	14	100%

Fonte: Organização da pesquisadora, dados coletados via questionário aplicado no ano letivo de 2013.

Conforme observamos no quadro e no gráfico 6, todas as professoras possuem o hábito de ler e compreendem sua importância. Já no que se refere à verticalização de leitura e aperfeiçoamento profissional, são significativos em 35,7% dos casos, que agregam as seguintes tipologias lidas: os livros, artigos científicos, livro histórico e textos jornalísticos, como leitura de auxílio no preparo do professor. Os demais são lidos como forma de leitura de prazer.

Com base nos dados da pergunta sobre quantos e quais histórias contaram e leram às crianças desde o começo do ano letivo até o momento, 70% responderam que a leitura é feita diariamente, 30% utilizam com frequência, sendo que os livros mencionados focam-se nos contos clássicos da Literatura Infantil.

Gráfico 7 - Atividades de desenvolvimento da linguagem oral e escrita desenvolvidas na Educação Infantil



Fonte: Organização da pesquisadora, dados coletados via questionário aplicado no ano letivo de 2013.

Conforme dados explicitados no gráfico 8, numa avaliação geral, as atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita têm enquadramento positivo na Educação Infantil frontinense, contribuindo no incentivo à leitura.

Na pergunta onze do questionário, a qual solicitava a escrita de um relato das experiências literárias que julgassem significativas às crianças, com a mediação pedagógica que tenha sido pautada na Literatura Infantil, os que mais chamaram atenção seguem:

A leitura e a contação de histórias infantis devem estar presentes no dia-a-dia, por isso destino um momento a cada dia. Algumas vezes acontece no início da aula ou no final, ou no término das atividades, a minha turma adora histórias que envolvem formigas, então fiz um projeto com a leitura de várias histórias que envolvem esta personagem: "A Formiga e a Neve, A Cigarra e a formiga; a Farra no formigueiro; A Abelha e a Formiga". Diante do interesse apresentado pelas crianças, dei início a atividades práticas envolvendo a observação do trabalho das formigas, modo operante, alimentação e produzimos um Formigueiro maquete.(Prof^a. 1, março de 2013)



O projeto da Sacolinha da leitura, as crianças chegam na segunda- feira com muita vontade de expor suas histórias e na atividade do dado todos participam e conseguem expor suas ideias. Adoram ouvir histórias e recontar ou dramatizar, essas atividades estão auxiliando muito na oralidade, na socialização e na construção de linguagem, isso fica cada vez mais evidente. Eu tinha uma aluna muito calada isto é, não se relacionava com os colegas nenhum, a partir do momento que comecei a trabalhar com leitura, contação de história, e dramatização ela se desenvolveu muito hoje é uma excelente aluna (Profª. 2, março de 2013)

Com base nos relatos, percebe-se que são muitos os contributivos da ação leitora dentro da Educação Infantil. Assim, o professor serve de guia para suas crianças na viagem pelo mundo da literatura e certamente suas atitudes servirão de exemplos para estes pequenos seres em desenvolvimento.

Considerações finais

No presente estudo, evidenciou-se a importância de trabalhar com a Literatura Infantil desde a Educação Infantil, sendo um processo constante. Acredita-se que a motivação é fundamental neste contexto, podendo ser adquirida em casa e continuada na escola, mas é importante que haja o reconhecimento desta motivação, seja pelos pais ou professores.

A criança vive no mundo juntamente com os adultos, pois está inserida no meio social, e depende da influência destes para seu desenvolvimento. Diante disto, devemos oferecer meios que elevem o interesse das crianças no fenômeno da leitura, buscando transformar nossas crianças em futuros cidadãos críticos e principalmente reflexivos do meio social que se encontram, viajando nas aventuras deste mundo encantado, e somente quem conhece o valor que se tem uma leitura é que compreende a importância deste instrumento valioso da Literatura Infantil.

Portanto, o despertar da Literatura para as nossas crianças é como um abrir de luz solar, no início do dia - sem esta, estaríamos na escuridão. A leitura, quando incentivada para elas desde pequenas, é como uma semente lançada à terra - quando cultivada, produz lindas árvores e frutos; sem cultivá-la não atinge seu desenvolvimento, nem desperta sua magia, não transforma sua beleza, restringe suas maravilhas, estas que poderiam encantar muitos olhos e transmitir a riqueza que o mundo pode ter, um precioso tesouro.

Assim, o que seríamos nós sem mantermos contato com a Literatura? Uma pessoa sem o chão para pisar e sem um universo para sonhar, suas vidas seriam monótonas. Assim são as nossas crianças. Elas precisam tanto quanto os adultos do mundo ficcional, e para isto somos os seus guias nesta bela viagem ao mundo dos sonhos no mais encantado universo que a Literatura Infantil nos desponta.



Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Spcione, 1997.
- AZEVEDO, Ricardo. **Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonância**. 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>. Acesso em: 22/04/2014.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica-Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 1996.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XII: Tradição e Ciberespaço**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- CAGNET, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- COELHO, Betty. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FARIA, Ana Lucia Gourlat de; MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da Pequena Infância**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- GREGORIN FILHO, Jose Nicolau. **Literatura Infantil**. Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo; Atlas, 2003.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Patrícia Brum. **Comportamento Infantil: estabelecendo limites**. 2 ed. Porto Alegre-RS: Mediação, 2002.
- MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, Escrita e Papéis Sociais na Infância**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer: Interação Participativa da criança com a Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.
- PERROTTI, Edmir. Um espaço de liberdade, imaginação e aventuras. In: **Pátio-Educação Infantil**. Ano VIII, nº 24, julho/setembro 2010, p. 16-19.



SOUZA, Renata Junqueira de; FILIPENKO, Margot. Incentivando o Letramento do Pré-Escolar: a função de pais e professores. In: GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.) **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 205-215.



CONFRARIA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Arlyse Silva Ditter (CA/UFSC)
Rachel Pantalena Leal (PMF/SC)

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho
1 abridor de amanhecer
1 prego farfalha
1 encolhedor de rios – e
1 esticador de horizontes.

Manoel de Barros

Breves palavras

Promover a Literatura e a formação do leitor como prática social é o desejo de muitos professores. O presente texto é a descrição de uma ação de extensão desenvolvida desde 2013, no Colégio de Aplicação da UFSC, na qual tal prática é o objetivo principal. Essa ação de extensão, batizada de Confraria Literária, nasceu a partir de um projeto de pesquisa sobre contação de histórias. Ela pretendia reunir um grupo de pessoas da comunidade (alunos, professores, pais e técnicos), apaixonados por Literatura, e que, independente da idade e série, quisesse trocar e viver diversas experiências, incluindo a contação de histórias.

As idealizadoras da Confraria Literária também foram motivadas por outras inspirações. Da memória de uma delas, veio a lembrança de que em sua adolescência teve a formação como leitora forjada, não só pela família e professores, como também pelo convívio com um grupo de amigos que se reuniam, periodicamente, para trocas de livros, conversas em torno de suas próprias resenhas orais, entre outras atividades; a comungar das ideias e da amizade. Já a outra idealizadora viu nessa ação de extensão a possibilidade de investigar os motivos que levam leitores jovens a escolher determinadas obras ou autores. Como o que ocorre, atualmente, com as leituras dos recorrentes títulos sobre vampiros, mitologias e idade média, entre outros temas correlatos, presentes nas vitrines de nossas livrarias.

O presente texto parte da Sociologia do Conhecimento e do Letramento Literário descrevendo o atual cenário, inclusive da Educação, e da formação do leitor, respectivamente, a seguir, a constituição, bem como, a dinâmica dos encontros desse grupo durante os anos de 2013 e 2014.



O lugar da Literatura – sob dois olhares, ao menos

Saber que “A vida é maior que a soma de seus momentos” (BAUMAN, 2008, p.63), é o conselho dado aos jovens por Zygmunt Bauman, diante da descrição do nosso momento histórico como o dos tempos líquidos. Tudo corre de modo fugaz, volátil e volúvel, do tempo ao sentimento, os atos, os prazos, dos objetivos aos resultados, como descrito por BAUMAN (2007). Segundo sua teoria, são as organizações sociais que delineiam nossas vidas, formatando-as conforme um interesse maior e modificando-as pelos mesmos motivos, sempre que houver necessidade. Isso ocorre sob um ritmo tão veloz, que pouco tempo sobra para as ações individuais conscientes. Fato que explica a recorrente sensação de não sermos mais donos do nosso tempo. Hábitos e valores ganharam um fim funcional, coletivo e transitório, são novas formas de ver o mundo. E desta forma, impedem a formação de referências, logo, a formação do indivíduo.

É pouco provável que essas formas, quer já presentes, ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um “projeto de vida” individual.(BAUMAN, 2007, p.10)

Para Baumann (2008) é a Arte, e sua leitura metafórica que pode amenizar tal cenário. Afirma isso, ao fazer um contraponto entre ela e a vida. A busca pela felicidade na sociedade contemporânea é marcada pela frustração, em um contexto, que se transforma a todo o momento, e faz com que o indivíduo tenha que se flexibilizar para dar sentido ao mundo e, conseqüentemente, à sua própria vida. A partir dessas colocações, ele considera a posição do artista como uma postura que propicia novas condições de vida e mais do que isso, uma nova política de prazeres que ultrapassa a dimensão individual-hedonista própria da sociedade de consumo.

A função da Arte, destacando-se aqui a literária, é a de promover ao ser social, a experiência singular negada pela uniformização e fluidez dos tempos líquidos. Além de propiciar outros olhares através da vida de um ser fictício, a literatura permite a experiência com realidades que, muitas vezes, se afastam do rigor das práticas exigidas socialmente. Essa vivência singular, propicia ao leitor sentidos, que fogem à lógica a que está acostumado e, ao mesmo tempo mostra, revela o lado oculto de certas verdades impostas.

Afinal, em um romance ou um poema temos sempre uma amostra da profundidade humana: suas misérias, a beleza do trágico, a tênue linha entre a loucura e a sanidade. É um espelho da condição humana que traz luz à própria existência. Ver-se



ajuda a ver o outro, a reconhecer-se como semelhante. Somente a Arte promove um processo de humanização que nos aproxima da nossa real natureza, como bem define CÂNDIDO (2004):

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (p.180).

Nesse sentido, a Literatura é um dos objetos de conhecimento fundamentais ao processo de formação humana. Ela possibilita a discussão na comunidade de leitores, de certos preconceitos e atitudes vigentes, numa dinâmica em que prevalece o sentimento de liberdade do leitor, à medida que lhe dá o direito de fazer seus próprios juízos sobre os fatos. Reiterando, a Literatura amplia nossa existência, revela-nos que “A vida é maior que a soma de seus momentos” (BAUMAN, 2008, p. 63)

Resta saber como anda a relação da Literatura coma Educação. Ao que se percebe ela estabelece com a escola um relacionamento tenso, já que se encontra no mesmo processo de revisão de valores e práticas que o ensino, em geral, vem sofrendo. Diante de uma crise, que não é nova, é necessário pensar possibilidades e propostas para um cenário brasileiro que não vê a proficiência na leitura dos estudantes brasileiros acompanhar o desenvolvimento econômico¹⁷ do país. Inúmeras avaliações demonstram que o ensino dessa disciplina é falho, sobretudo no ensino médio.

A Literatura pode cumprir um papel estratégico no desenvolvimento de nossos alunos, “quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 63). Entretanto, o tradicional papel que a Literatura ocupa nas salas de aulas não tem ajudado na formação.

São muitas as críticas sobre a escolarização da Literatura, Cosson e Paulino (2009), apontam que, infelizmente, a tradição escolar não está aberta a inovações, ao desconhecido. “É o que se observa, por exemplo, no modelo de bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou professor já disse: quanto mais literal a repetição melhor”. Desta forma, se, por ventura, a vivência literária produzir uma interação questionadora, poética, não-comum, “a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71).

¹⁷ Segundo resultados do SAEB/INEP de 2011, os estudantes Ensino Médio das escolas brasileiras não possuem capacidades leitoras adequadas para seu nível de ensino. Ver em <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/> acesso no dia 01/09/2014

No ensino médio, o quadro é pior, prevalece ainda o que Cosson e Paulino (2009) chamam de “elitismo cultural de almanaque”, em que o texto literário é substituído por biografias de autores, descrição de períodos, resumos das obras consideradas importantes. “A soma de conhecimentos sobre Literatura é o que interessa, não a experiência literária” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71).

Se o texto narrativo ainda possui alguma entrada na escola, a poesia ocupa um lugar marginal. Averbuck (1993) conclui em seus estudos que, apesar dos professores, alguns alunos conseguem realizar, sozinhos, sua incursão pelo domínio da poesia. E coloca-se de maneira incisiva: “A sala de aula, antes de ser o território da inventividade, é na maioria das vezes, o lugar onde se anulam as possibilidades de criação e inovação” (AVERBUCK, 1993, p. 65). A autora faz interessante reflexão de como o papel tímido que a poesia/arte recebe na escola está de acordo com a própria maneira com que a sociedade se organiza. O coletivo é o que comanda, pouco espaço se tem e se dá ao que parte de um sentido individual.

A poesia e Arte em geral participam dessa área “não lucrativa” onde se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho[...]O preconceito, que atinge todas as esferas da vida social, estende-se à escola, motivando no professor uma atitude de desinteresse e até mesmo um certo mal-estar, ou culpa, quando ele ocupa suas aulas com o trabalho com textos poéticos (AVERBUCK, 1993, p. 66).

Essa postura, ainda segundo a autora, revela um desconhecimento – dos educadores - das possibilidades e potencialidades que a Literatura e a Arte possuem na formação da personalidade, na humanização.

Um dos caminhos que viabiliza a formação do leitor é o do conceito de Letramento. Longe de ter uma definição consensual, nasceu de um movimento em torno de discussões/discordâncias sobre pressupostos de estudos, inclusive antropológicos, que sustentavam certa dicotomia nas relações entre oralidade e escrita, atribuindo a essa última supremacia cognitiva e cultural em comparação à oralidade.

Tal visão sustenta o foco em perspectivas tradicionais e psicolinguísticas da linguagem, que se empenham na aquisição do código linguístico e nas capacidades psicológicas/cognitivas do indivíduo, ignorando, portanto, a questão social. (Street, 2000. Nesse sentido, conforme Kleiman(1995), o Letramento seria um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Os conceitos de *prática* e *evento de letramento* são chave para o entendimento do próprio letramento e mais profundo com linguagem:



Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo. [...] Essa vivência escrita é muito singular, uma vez que oferece múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

Portanto, é criando mais espaços para leitura, que se pode formar um leitor. A seguir, encontra-se descrito a criação de uma ação de extensão cujo intuito é oportunizar eventos de letramento, em que a Literatura seja a escrita escolhida para interação social, por isso Letramento Literário indo além ou, até mesmo, abandonando práticas de letramento que sacralizam a Literatura. Busca-se formar leitores que não precisem da escola para continuar a prática social de ler/escrever Literatura.

Um lugar para a Literatura - Confraria Literária

O ano fundador

A Confraria Literária do CA é uma ação de extensão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) vinculada ao projeto de pesquisa Encantadores da Palavra. Como tal, pretende mapear e fomentar a contação de histórias junto a comunidade escolar, a partir de suas práticas.

Desde 2013, essa ação veio contribuir com tal pesquisa, agregando, além da investigação, o objetivo de ser um “locus vivendis” da Literatura na formação de leitores. Um grupo de alunos do ensino fundamental, junto a duas professoras de Língua Portuguesa encontrava-se, das 18h às 20h, no Laboratório de Linguagens, mensalmente, em um dia da semana variável, escolhido consensualmente entre os integrantes do grupo-os confrades. A atividade foi anunciada a todas as turmas, a partir do sétimo ano do ensino fundamental ao ensino médio, e sendo uma ação de extensão a comunidade do Colégio de Aplicação e da UFSC, também foi convidada por meio de um cartaz.



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa Encantadores da Palavra
Cartaz para formação do grupo - 2013

Uma sala de aula informal, cuja área e organização permitem um trânsito maior aos corpos e ao lúdico, foi o espaço escolhido: o Laboratório de Linguagem. Nela há espelho, tapete, almofadas, uma grande mesa única, que comporta uma turma inteira e viabiliza trabalhos conjuntos como desenhos e pinturas. É um lugar de liberdade ao corpo para poder se aconchegar, escolhendo uma posição mais confortável e, realizar as leituras e tudo o mais que possa surgir dela.

Inicialmente, não havia nada preestabelecido, o grupo só sabia que iria se encontrar. A partir dos seus encontros deveria se delinear: O que fariam? Como e onde? Quem participaria?

O local escolhido e o horário da primeira reunião agradou a todos e foi mantido. O dia seria escolhido após cada encontro. As professoras propuseram haver uma alternância a quem assumia a coordenação dos encontros. Uns seriam os alunos, outros elas. E assim o foi, nos 10 encontros que ocorreram neste ano fundador.

Os alunos propuseram Percy Jackson, de Rick Riordan; Harry Potter, de J. K. Rowling e Jogos Vorazes, de Suzanne Collins. As professoras, poemas de Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa), contos de Edgar Allan Poe, incluindo textos góticos, inspirados nele, produzidos por alunos do Ensino Médio, entre outros. Assim, outra característica da Confraria surgiu: a troca. Dos *best sellers*, das *long series* aos clássicos, o ecletismo de estilo perfilou os encontros. Atingiu-se o objetivo principal da fundação do grupo: promover o diálogo entre os leitores para compartilharem suas experiências literárias e ampliarem seus repertórios.

Tanto sob a condução docente, quanto pela discente, a dinâmica que orientava a proposta para cada encontro deveria ser a de provocar o contato com a obra escolhida por experimentações estéticas. A leitura seria provocada por uma vivência. Outras linguagens foram convocadas, então, para recriar sentidos sobre o que foi lido: teatro para montar trechos de um livro, concurso entre os participantes para caracterização de personagens, leitura dramática de trechos emblemáticos de cada obra, jogos para saber quem sabia mais sobre as narrativas conhecidas.



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa Encantadores da Palavra
Apresentação de Esquete sobre Harry Potter – Encontro de Junho de 2013



Outra característica da Confraria surgiu no primeiro encontro e funciona como um ritual de iniciação até hoje. Sempre que um novo confrade está na reunião: deve falar um pouco sobre sua relação com a Literatura, indicando um livro que de alguma forma marcou sua vida. Os confrades, a partir dessa dinâmica, têm a oportunidade de se conhecerem melhor, já que são de turmas e anos escolares distintos, ou mesmo poderem se (re)conhecer dividindo experiências literárias interessantes, sugerindo leituras aos colegas, resenhando determinada obra, defendendo preferências. Um *warm-up* acolhedor anunciava que uma comunidade de leitores surgia.

Aos poucos, até a cada contra tempo, uma solução era dada. As aulas no período vespertino, anterior aos encontros, termina às 17h 50min, os alunos saíam do colégio para lanche e acabavam voltando tarde, atrasando as atividades. Então, um lanche comunitário foi proposto e incorporado à rotina dos encontros como mais uma característica da Confraria: o Café Literário. Cada um dos participantes levava a contribuição que pudesse e, assim, as atividades poderiam começar na hora marcada e ir até o horário previsto para término, com a atenção devida.

Para dinamizar a comunicação entre os integrantes na hora de fazer os combinados necessários a cada encontro – data, coordenadores, obra, entre outros - os alunos solicitaram às professoras criar um grupo fechado em uma rede social, e só é permitido, via de regra, estar nele quem é confrade. A partir da criação desse momento, ele foi utilizado para compartilhar e comentar também outras leituras e eventos culturais: cinema, teatro, shows. Dezesete participantes estavam no primeiro encontro, no fim deste ano fundador, 2013, o grupo contava com mais de quarenta, que frequentavam as reuniões conforme interesse temático.

O segundo ano

O ano de 2014 iniciou-se sobre o legado do ano fundador. Ao invés de deixar as pautas e datas serem escolhidas pelo grupo ao correr dos meses, a coordenadora da atividade, logo no início do ano, convocou todos os confrades, e a comunidade escolar para reuniões de assembleia. Foram três no total. Na primeira relatou-se as atividades do ano anterior e solicitou-se apreciação com sugestões para o ano que iniciava. Na segunda assembleia, levantou-se possíveis atividades, sugestões temáticas e de autores, data, local, horário. Na última, estabeleceu-se uma agenda.

A sexta-feira foi o dia escolhido para os encontros, já que ele antecede um dia, relativamente, livre da semana. O horário manteve-se o mesmo, das 18h às 20h, com a primeira meia hora reservada para o convívio do Café Literário. Cada integrante novo, em sua primeira reunião, ao se apresentar deveria cumprir o ritual de iniciação já estabelecido pelo grupo, o de indicar a leitura de um livro que se identifica, justificando com a sua 'história' com a obra.



O grupo, entre as várias sugestões que surgiram, escolheu dois pontos de mudança: incluir na pauta de discussões outras linguagens e objetos culturais que dialogam com a Literatura, como o cinema e a música; e convidar interlocutores diferentes, como os professores do CA de diferentes disciplinas, por exemplo, para coordenar os encontros, inclusive.

Uma lista de mais de vinte filmes foi composta, quase todos os títulos sendo adaptações de obras literárias, dos clássicos antigos aos *blockbusters* como, por exemplo: 2001, uma Odisseia no Espaço (adaptação dirigida por Stanley Kubrick, em 1968); Os Miseráveis (adaptação dirigida por Tim Hooper, em 2012), Alice no País das Maravilhas (adaptação dirigida por Tim Burton, em 2010), Jogos Vorazes (adaptação dirigida por Francis Lawrence, em 2012). Os encontros teriam a exibição do filme seguida da fala inicial de um confrade convidado para isso, e um debate. Com a pauta cinematográfica, o horário do encontro deveria ser ampliado para até às 22h.



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa Encantadores da Palavra
Exibição e debate do filme Os Miseráveis adaptado do livro homônimo de Victor Hugo.

Os encontros do grupo que giram em torno das obras literárias, somente, mantiveram-se sob a mesma dinâmica: a leitura parcial ou integral de um texto sempre motivada ou finalizada por uma experiência estética lúdica, em diálogo com outras linguagens.



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa Encantadores da Palavra
Confrades acompanham a leitura de conto machadiano: desenham, escrevem, leem



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa Encantadores da Palavra
Leitura de Carta a Felicidade, de Epicuro. Confrades partilham pão e água à luz de velas;

Neste segundo ano, a ação de extensão Confraria Literária, teve quinze encontros, coordenados por professores de várias áreas: Matemática, Filosofia, Inglês, Espanhol, Geografia. O número de participantes passa de cem. Contabilizamos essa participação pelos aceites no grupo fechado de uma rede social, além das listas de presença. A frequência continua a ser por interesse, portanto flutuante. Houve encontros com sessenta confrades e outros com aproximadamente dez. Frequentam alunos do ensino fundamental e médio, como também da graduação da UFSC, pais, técnicos e professores também comparecem às reuniões, também alunos de outras escolas. A mobilização da comunidade para o evento continuou sendo feita pela divulgação turma a turma, por postagens em redes sociais e por cartazes.

O local que abriga as reuniões – Laboratório de Linguagens – contou, em 2014, com a participação de uma bolsista, autora da maioria dos cartazes de divulgação, de um vídeo¹⁸ e de um blog¹⁹, instrumentos utilizados para divulgar as atividades do grupo, além de criarem um espaço de registro de tudo o que ocorreu nos anos de encontros.

¹⁸ Vídeo institucional sobre a Ação de Extensão do Colégio de Aplicação da UFSC, Confraria Literária. Produzido a partir dos testemunhos dos confrades, remonta a história dos dois primeiros anos do grupo. Pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=FiNpDL6c7Fc>

¹⁹ Blog da Ação de Extensão do Colégio de Aplicação da UFSC, Confraria Literária. Nele estão publicados a programação das atividades do grupo, perfil dos convidados, depoimentos, fotografias entre outros. Pode ser acessado em <http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fconfrarialiteraria.wix.com%2Fconfraria-literaria&h=uAQE7C-iR>



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa Encantadores da Palavra
Cartaz para convocação da Assembleia Geral com foto ao fundo de um dos encontros

A espera de novos encontros

A Confraria Literária do Colégio de Aplicação da UFSC demanda um status maior. Para 2015, requisitamos a ela seu reconhecimento como projeto de extensão. Em sua última assembleia geral, novas pautas para 2015 apontam outras atividades para os encontros do grupo como: aproximar-se dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental com os confrades dos outros níveis de ensino, realizando uma reunião voltada para esse público; saída de estudos para eventos que envolvem cinema, teatro, música, feira do livro; encontros da confraria no intervalo do almoço (já que continuariam a viabilizar a presença dos alunos de ensino fundamental e médio e da comunidade no mesmo horário) são alguns exemplos.

Cada tema e autor contemplados pelos quase trinta encontros da Confraria Literária do Colégio de Aplicação da UFSC confirmaram que a leitura literária, numa proposta de letramento, como nos coloca COSSON (2009), tem a função de ajudar ao aluno, e também ao professor, a ler melhor a si mesmo, aos outros a ao mundo através das conexões texto-leitor (relações com as experiências de vida do aluno/leitor), texto-texto (intertextualidade - relações com outros textos) e texto-mundo (relações estabelecidas entre o texto lido e os acontecimentos globais).

Muitas questões surgem dos dois anos de trabalho descritos neste texto, e fornecem uma interessante demanda de pesquisa em relação à formação do leitor sob o Letramento Literário, material para outros artigos. Como, por exemplo:

- Quais são os percursos de leitura assumidos pelos confrades após o encontro da Confraria? Alguns dos livros indicados nas reuniões foram escolhidos para leitura individual?

- Quando o confrade escolhe ler algumas das indicações, qual é o fator motivador: o gênero, o tema, o leitor que a indicou?



- Quais as dinâmicas para vivência das experiências estéticas propostas pelos encontros da Confraria, sobre determinada obra ou autor, impactou mais o confrade leitor? Por quê?

- Quais as obras ou autores lidos nos encontros, que o leitor confrade releu em casa, ou foi em busca de outras obras?

Várias outras questões surgidas ambicionam várias áreas para resposta. Solicitam inúmeras leituras teóricas para fomentar a prática aqui descrita. Seriam aquelas áreas que investigam: a transformação dos confrades participantes como leitor de mundo em um processo de humanização. Pois, muitos foram os temas tratados nos encontros: amor, consumismo, intolerância, multiculturalismo, guerra, política etc. Quais teriam sido os conceitos, ou pré conceitos, que foram revistos após a abordagem dessas temáticas nos encontros? Quais relacionamentos internos e externos à escola foram transformados e enriquecidos pelas reflexões ocorridas nos debates?

Enquanto, não buscamos as respostas, continuaremos a nos reunir para juntos, a partir da leitura desobedecer a ordem preestabelecida. Vamos esticar o tempo e solidificar visões: construindo e reconstruindo nossa individualidade.

Referências

- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. 11ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004
- COSSON, R & PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**/organizadoras Regina Ziberman & Tania M.K. Rosing. São Paulo: Global, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, pags. 15-61.
- STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, Marilyn Martin; JONES, Kathryn. **Multilingual Literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.



LITERATURA INFANTIL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Bruna Woczinski (UNESPAR/UV)

brunawoczinski@hotmail.com

Nájela Tavares Ujii (UNESPAR/UV)

najelaujiie@yahoo.com.br

Introdução

É mister afirmar, a princípio, que a Literatura Infantil e a contação de histórias são essenciais à formação integral da criança que ainda não domina o código escrito. Partindo dessa premissa, é importante ressaltar o imprescindível papel do professor no contato da criança com a leitura, pois: “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998, p.141).

Contrariando o esperado, deve-se considerar que nem todas as crianças têm interesse na leitura e, sabendo da indispensabilidade desta prática, é que a pesquisa apresentada delineou-se, indagando essencialmente: Quais são as práticas pedagógicas leitoras utilizadas pelos professores da Educação Infantil? Quais usos e significações têm a contação de história e a Literatura Infantil na educação da primeira infância?

Baseando-se no exposto, a pesquisa tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas voltadas à leitura para o pleno desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, visto que quando elas têm um contato frequente com as histórias, conseguem compreender melhor o mundo que as cerca, bem como ampliar a criatividade e a imaginação, tendo em mente que o livro é uma caixinha de novidades que, a cada nova narração, desvela um mundo plurissignificante.

Quanto ao delineamento metodológico adotado para dar corporeidade a este artigo, tem-se um estudo de caso qualitativo que, de acordo com Lukde e André (1986, p.11), “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Nesse contexto direcional, evidencia-se que para coleta de dados utilizou-se de um questionário estruturado, com quatro questões abertas e uma fechada, distribuídos a educadores atuantes nos Centros de Educação Infantil da rede pública de União da Vitória– PR. Sob esse viés investigativo, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), um questionário é “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Logo, é válido destacar que essa forma de coleta otimiza o tempo, ao passo que permite ter mais veracidade nas respostas, visto que, em meio ao processo respondente, foi dispensada a identificação pessoalizada dos sujeitos da pesquisa.



Concatenado ao divulgado, pontua-se que o estudo adquirirá materialidade baseando-se em três tópicos. No bojo iniciativo, a primeira seção será dedicada aos pressupostos teóricos da pesquisa, com ênfase à definição de Literatura Infantil e contação de histórias e articulando a contribuição dessas atividades para a formação da criança. O segundo tópico, por sua vez, evidenciará os resultados da pesquisa, explicitando as concepções dos professores da Educação Infantil a respeito da ação pedagógica, com abordagem na leitura, Literatura Infantil e contação de histórias. Por fim, serão salientadas as considerações pertinentes, acoplando o estudo aos dados coletados, bem como às análises e ponderações finais.

Literatura Infantil e Contação de História na Educação da Primeira Infância

É adequado esclarecer que a Literatura Infantil surgiu no final do século XVII e início do século XVIII, quando a constituição familiar obteve uma nova organização, em acordo como modelo burguês. Além disso, é neste recorte temporal que passou a existir, aos olhos de todos, a infância e o conceito de criança em especificidade.

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Por esse viés, a Literatura Infantil teve a sua gênese atrelada ao intuito de transmitir valores e normas, que deveriam ser ensinados às crianças desde cedo, para que crescessem entendedoras do padrão determinado pela sociedade vigente.

No cerne conceitual, Coelho (2000b, p. 27) afirma que:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. (COELHO, 2000b, p. 27).

Embora a Literatura Infantil tenha surgido articulada ao cunho de transmissão de valores, sua essência é ficcional, educativa e emana uma poética peculiar.

Diante disso, é basilar que as crianças ouçam histórias desde pequenas, principalmente na Educação Infantil que, segundo o Referencial Curricular Nacional



para Educação Infantil (BRASIL, 1998), é a primeira etapa da Educação Básica e busca desenvolver a criança de maneira integral, mediante diversas linguagens.

Tomando como base esse entender, é considerável enfatizar que a Educação Infantil não pode ser vista enquanto um lugar de aprendizagem metódica, mas como um ambiente onde as crianças possam desenvolver suas habilidades e a socialização com seus pares e os adultos, que têm hábitos e culturas diferentes dos seus. Visualizando as ações e vivências a serem propiciadas, destaca-se a contação de histórias, vinculada à Literatura Infantil, como sendo uma prática que exterioriza enredos que adquirem o formato de subsídios, que irão ajudar a criança a compreender melhor esses diferentes modos de viver e os inúmeros desafios que são encontrados cotidianamente.

A linguagem oral possibilita o acesso a diferentes realidades por meio das outras formas de linguagem existentes, como uma viagem no mundo fantástico das histórias infantis [...] ampliam-se assim, as possibilidades de acesso a novas informações a culturas diferentes, ao uso da imaginação e de novas emoções (GIROTTI e SILVEIRA, 2013, p. 21- 22).

Na mesma linha de entendimento, para que a criança tenha acesso a essas diferentes formas de linguagem da contação de histórias e da Literatura Infantil, ressalta-se o papel do professor que, ao propor atividades que envolvam tais práticas, deve ter um conhecimento prévio sobre a história a ser lida ou contada, bem como utilizar diferenciadas estratégias, tendo em vista que cada uma irá contribuir, de alguma forma, à aprendizagem da criança. Nesse tocante, Debus (2006, p. 76) afirma que: “A leitura oral ou a “contação” de histórias são estratégias válidas desde que o professor diversifique a sua prática pedagógica”.

Indubitavelmente, o educador deve explorar ao máximo os momentos de leitura em sala de aula, expondo, inclusive, os pequenos a cantinhos de leitura, a horas do conto e a rodas de contação, onde eles tenham contato diário comum à multiplicidade de materiais que agucem neles o prazer pela leitura, pelos livros. E, nesse contexto introdutório, é mister que o contato com o código escrito dê-se de maneira natural, prazerosa, pois é por meio disso que as crianças iniciarão a aprendizagem, a fim de que tornem-se leitoras críticas e com uma visão de mundo potencial, onde consigam expor, com autonomia, suas opiniões.

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, questionar... Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente [...] (ABRAMOVICH, 1997, p.143)



De fato, concorda-se com a autora supracitada quando esta pontua que a leitura deve fazer parte da rotina escolar, discorrendo que é através da leitura que se desperta na criança a criatividade, a imaginação e atenção. É importante que o educador tenha o cuidado em selecionar as histórias, tendo o conhecimento prévio do conteúdo das narrações e os livros mais indicados a cada idade, pois em cada fase a criança demonstra interesse por determinadas histórias, pois estas agem como alimento da imaginação e precisam ser abordadas com cautela, para que sejam apresentadas e assimiladas de acordo com o desenvolvimento pueril.

De acordo com Coelho (2000a), as crianças de 0 a 6 anos são divididas em duas fases no que tange ao interesse literário: até os 3 anos de idade encontram-se na fase pré-mágica – o interesse é por histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza humanizados e de crianças; sequencialmente, dos 3 aos 6 anos, vem à tona a fase mágica – onde os pequenos são tomados pelo gosto aos contos de fadas, narrações de repetição e acumulativas.

Nessa perspectiva, para que essas histórias se tornem mais significativas, não basta que o professor classifique-as pela faixa etária. É necessário que ele saiba transmiti-las de forma com que tornem-nas atrativas e que chamem a atenção dos discentes. Para isso, Coelho (2000a) evidencia a imprescindibilidade de um planejamento e a utilização de diferentes recursos, tanto para ler quanto para contar histórias.

Diante dessas informações, é conveniente que os recursos da contação sejam diversificados: fantoches, dramatizações, músicas, painéis, figuras e, até mesmo, que o docente contador saiba fazer o uso correto da voz, permitindo-se à exploração de diferentes intensidades e timbres, para que as emoções sejam transmitidas pela voz, ao passo que mostre clareza ao expor os fatos e utilize expressões faciais diferenciadas, pendendo à naturalidade. Todos os pontos elencados têm como máxima justificável o fato de que as crianças sintam-se à vontade e consigam compreender a fantasia que está presente no imaginário dos contos, de modo que esse processo auxilie os pequenos a entenderem os inúmeros desafios que fazem parte de seu dia a dia.

Segundo Debus (2006, p.78) “Tanto o ato de ler como o de contar requer do professor um conhecimento prévio do texto e um planejamento que conquiste o leitor para o momento de troca entre o narrar e o ouvir”. É de uma indispensabilidade sem precedentes que, além de contar e ler histórias, o professor aprecie aquilo que está fazendo, para que assim possa inventar e descobrir inúmeras práticas leitoras, que envolvam e desenvolvam as crianças em sua totalidade.

Intentando dar continuidade às discussões, o tópico a seguir materializará os resultados coletados via pesquisa, ou seja, divulgará as concepções e as práticas dos educadores da Educação Infantil união vitorienense.

Concepções de professores da educação infantil acerca dos contributivos da literatura e da contação de histórias

No âmbito investigativo, no tocante à coleta dos dados, foram distribuídos, aleatoriamente, questionários para a totalidade de 42 professores, todos atuantes nos Centros de Educação Infantil da rede pública de União da Vitória – PR. A disseminação dos questionários pautou-se na premissa de ter um prazo de 10 a 15 dias para resposta e devolução. Deste universo, houve o retorno de 17 questionários respondidos, uma adesão de 40,5% dos sujeitos. Registra-se que a pesquisa cumpriu os imperativos éticos e que os partícipes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consentindo participar do estudo e tendo ciência de que sua identidade seria resguardada.

Nesse ínterim, os dados captados foram devidamente tabulados por meio de gráficos, quadros e da exteriorização dos fragmentos mais significativos no que refere-se à concepção dos professores acerca da Literatura Infantil e da contação de histórias. Dessa forma, buscou-se analisar a compreensão dos docentes da Educação Infantil no que pese à maneira como são efetuadas as práticas pedagógicas voltadas à leitura na primeira infância.

A questão inicial indagou sobre como as educadoras, público da pesquisa, concebem conceitual mente a Literatura Infantil, sendo que o quadro abaixo expõe as respostas delineadas.

Quadro 1- Concepções docentes: definição de Literatura Infantil

Professoras	Respostas
R1	<i>Fonte de imaginação, estimulada através de histórias que encantam as crianças em todas as faixas etárias.</i>
R2	<i>Uma atividade que deve ser sempre intercalada no trabalho com crianças para que ela possua e adquira encanto da leitura como ponto positivo para a sua realização e formação pessoal.</i>
R3	<i>Uma forma de levar a magia, lugares e situações onde a criança possa imaginar e fantasiar, instigando o gosto pela leitura de forma divertida, apropriando-se das mensagens propostas em cada história.</i>
R4	<i>É uma forma da criança exercitar a leitura e a escrita.</i>
R5	<i>Como uma literatura voltada para o público infantil, neste sentido se incluem: histórias fictícias, novelas, poemas, obras folclóricas etc.</i>
R6	<i>Livros voltados para a criança, com todas as especificidades da idade. Uma leitura atraente que esteja em sintonia com as crianças, etc.</i>
R7	<i>Aquela voltada diretamente para crianças que contenham a fantasia, o faz de conta. Aquelas que permite a transmissão de valores sociais através de elementos cotidianos do ambiente infantil.</i>
R8	<i>São os diferentes gêneros literários que utilizamos.</i>
R9	<i>É uma leitura destinada apenas às crianças pequenas e que possuem figuras para chamar a atenção e de fácil entendimento.</i>
R10	<i>É uma leitura voltada para crianças, de fácil entendimento, onde geralmente há muitas ilustrações e na maior parte das vezes tem um final feliz.</i>



R11	<i>É a descoberta do mundo, onde realidade e fantasia estão ligadas, fazendo a criança viajar.</i>
R12	<i>É o processo mais importante para formar um futuro leitor, que será capaz de criticar e opinar sobre possíveis textos que farão parte de sua vida.</i>
R13	<i>É a forma de despertar interesse pela leitura desde cedo, provocando curiosidade e ensinando de maneira lúdica.</i>
R14	<i>São livros voltados para as crianças onde poderá desenvolver a imaginação, a criatividade, organizar o pensamento e a linguagem num todo.</i>
R15	<i>São obras literárias destinadas as crianças de dois anos a dez anos de idade. Para crianças com menos de 4 anos de idade essas obras devem ser constituídas de poucas palavras possuindo imagens bem coloridas, que sejam instigantes paras as crianças e seu conteúdo de fácil compreensão.</i>
R16	<i>São obras destinadas à criança, tendo como objetivo possibilitar a interpretação do mundo, formação de ideias, conceitos e descobertas através do lúdico, da fantasia, do mágico e do sonho.</i>
R17	<i>São livros escritos para o público infantil, os quais despertam o interesse, a imaginação, a fantasia, a emoção e o prazer da leitura.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, coletados no primeiro semestre de 2014.

É facilmente perceptível que as respostas dadas por algumas docentes expressam uma visão restrita da completude que é a Literatura Infantil. Em outros termos, limitam tal literatura como algo voltado apenas a crianças, dotado de linguajar simplista e adequado à faixa etária, o que nem sempre é real. Faz-se mister destacar, portanto, que a Literatura Infantil independe da idade, afinal configura-se como uma arte que apresenta o texto literário, instigante, educativo, estético e plural em significados.

Logo, “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição”. (MEIRELES, 1984, p. 32). Essa nutrição é algo que todos nós, desde pequenos, buscamos constantemente, intentando aquietar nossos medos, resolver nossas incertezas e mostrar soluções a inúmeros conflitos interiores que poderão ser resolvidos com a ajuda da Literatura Infantil.

Em outro âmbito respondente, algumas professoras definem a Literatura Infantil enquanto um veículo que desperta a curiosidade, a imaginação, o interesse e o gosto pela leitura. Nesse sentido, concorda-se com Cagnet (1996, p. 7) quando afirma que:

A Literatura Infantil apresenta um aspecto voltado às crianças, cheias de magias, imaginação, criatividade e fantasias. Encanta o mundo dos pequenos seres, mas também tem o poder de transformar os conhecimentos através do imaginário.

Ainda pode-se asseverar que a Literatura Infantil é uma arte e, como qualquer outra forma de arte, deve ser admirada e compreendida em sua totalidade. Por isso, é um gênero que não abrange apenas o público infantil, mas sim todas as idades, pois suas narrações trazem inúmeros assuntos que interessam desde os pequenos até os idosos,



contanto que admirem e consigam ver nas entrelinhas dos textos a essência que cada página tenciona passar.

Com efeito, compreende-se que a Literatura Infantil está associada a uma aprendizagem significativa, tornando-se um subsídio facilitador do desenvolvimento pedagógico das crianças/alunos da Educação Infantil.

Nesse mesmo preâmbulo indagativo, as docentes também foram questionadas sobre qual é o conceito de história para crianças. Os pareceres emitidos evidenciaram que:

É um texto e enredo que contém um conteúdo a ser trabalhado, o qual estimula a imaginação, criatividade, enriquecendo e ampliando a visão do mundo da criança. (R1)

Histórias de conteúdo leve, que contenham ensinamentos e ou valores que podem ser aprendidos pelas crianças. (R7)

São contos no qual sempre é voltado para o aprendizado da criança, estimula a criança a refletir, forma leitores. (R14)

São histórias endereçadas para a faixa etária da criança, as quais chamam a atenção pelas ilustrações, algumas histórias procuram passar mensagens sobre valores, hábitos e explicações. (R17)

Após analisar as respostas dadas pelas educadoras, tem-se a constatação de que elas conceituam histórias para crianças em congruência com o que são textos infantis didáticos e paradidáticos, os quais possuem como intencionalidade maior o ensino e a transmissão de conhecimentos.

Em um paralelo comparativo, percebe-se que, no tocante à conceituação de Literatura Infantil, tal clareza não foi alcançada, embora tenha sido dado destaque à relação entre as histórias e a criança, enquanto meio auxiliar de fazerem uma reflexão do mundo que as cerca e suas inúmeras indagações referentes aos seus medos, dificuldades, curiosidades, fazendo com que se coloquem no lugar dos personagens e vivenciem, em seus subscientes, a resolução de tais problemas, facilitando assim a formação social e da personalidade infantil.

De acordo com Abramovich (1997, p.17), o contato da criança com a Literatura Infantil permite:

[...] ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como os personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todo vivemos e atravessamos [...] e, assim, esclarecer



melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

Ao fomentar o contato entre a criança e a Literatura Infantil, é importante que o professor tenha todo um cuidado ao escolher as obras que irá ler ou contar a elas, pois deve corresponder à faixa etária, para que assim o enredo traga uma linguagem compreensível, conseguindo adentrar de maneira natural no mundo da criança, correspondendo às suas expectativas.

No que diz respeito à magnitude contributiva da contação de histórias na Educação Infantil, as docentes foram unânimes em ressaltar esta atividade como essencial, cujo intuito é o de aproximar a criança da linguagem escrita. Eis, então, algumas respostas ilustrativas da análise explicitada:

Acho de extrema importância a contação de histórias na Educação Infantil, pois ajuda no desenvolvimento da linguagem, permite a reflexão de valores, ou o uso da imaginação criativa. (R7)

Sim, as histórias enriquecem a experiência, a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, sentido da ordem esclarecimento do pensamento a atenção, gosto literário, ampliação do vocabulário e estímulo e interesse pela leitura, a linguagem oral e escrita. (R9)

Com certeza [a contação é importante na Educação Infantil]. Penso que quando formarmos leitores desde pequenos estamos ajudando na formação e no desenvolvimento intelectual e criador da criança. (R14)

Diante do exposto, é possível observar que as educadoras envolvidas na pesquisa destacam a relevância do incentivo à leitura e ao manuseio de livros com figuras, com ou sem textos, considerando tal ação um grande passo para o desenvolvimento da linguagem oral, bem como para a formação do futuro leitor. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu eixo Linguagem Oral e Escrita, pontua que o acesso à Literatura Infantil, ao livro e à contação de histórias:

São consideradas experiências prioritárias para as crianças de zero a três anos a utilização da linguagem oral para se expressar e a exploração de materiais escritos. Para isso, é preciso que as crianças participem de situações nas quais possam conversar e interagir verbalmente, ouvir histórias contadas e lidas pelo professor (BRASIL, 1998, p.157).

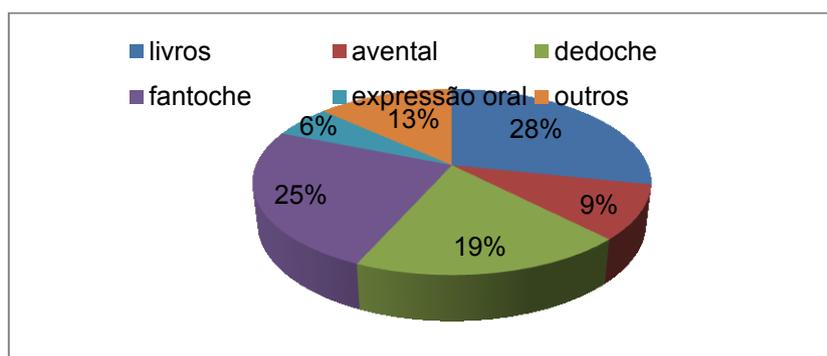
Indiscutivelmente, ouvir histórias lidas ou contadas pelo educador é, pois, oportunidade ímpar de acesso à linguagem, ao mundo letrado, ao debate, à interpretação textual verbal, à dialogicidade do texto, à discussão intertextual e à troca de ideias com

os seus colegas, mediante o que foi exposto nas histórias. Em suma, toda essa gama de possibilidades congrega em seu bojo a marca de uma aprendizagem significativa.

Sabendo que a leitura de histórias diverge da contação, pois a primeira é uma prática de leitura e, a segunda, um reconto, esta é tão fundamental quanto aquela na educação do leitor, todavia sua organização é essencial e requer que aconteça de diversas formas com o uso de diversos recursos e técnicas, posto que a diversificação é primordial a fim de enriquecer essa atividade e cativar o ouvinte a leitor em formação. (GIROTTI e SILVEIRA, 2013, p. 35).

Concatenado ao apreço, as professoras foram indagadas acerca dos materiais e técnicas utilizadas na contação de história. Assim, o gráfico que segue sistematiza as respostas:

Gráfico 1- Material e Técnicas para Contar Histórias



Fonte: Sistematização de dados da pesquisa, coletados no primeiro semestre de 2014.

O gráfico acima indica que 28% das educadoras da Educação Infantil, do município de União da Vitória, utilizam-se de livros para contar histórias, a partir da simples narrativa apoiada no livro. Os livros, em sua maioria, pertencem ao acervo dos CMEIs, expondo recursos variados, como os que têm figuras, os que são sonoros, os que se apresentam como pop-up. Em síntese, são materiais interessantes e adequados à faixa etária das crianças.

Outro ponto a ser salientado é a questão das professoras, ao desenvolverem a contação, demonstrarem ter gosto pela dramatização, recorrendo a fantoches (25%) e a dedoches (19%). Este gosto pode se articular ao fato de, ao exibirem a contação na janelinha teatral, elas defrontarem-se como uma ação desinibida, justamente pela possibilidade de manterem a sua persona real em sigilo. No mesmo âmbito, tem-se 9% das docentes que demonstram preferência pelo uso do avental. Por fim, algumas

professoras, 6%, utilizam-se da expressão oral e, às vezes, corporal para contar as histórias.

Diante do cenário mencionado, constata-se que o referido grupo professoral faz uso de um material bem diversificado. Logo, é interessante esclarecer que a dimensão “outros”, que aparece no gráfico com a totalidade de 13%, comporta contação de histórias com materiais recicláveis, com brinquedos e utilização de fantasias.

Além disso, é importante trabalhar com as crianças, desde a mais tênue infância, a diferença entre ouvir histórias lidas e escutar histórias contadas, a fim de que elas possam compreender as relações entre o que se fala, o que se conta e o que se lê, pois só fazendo tais relações é que os pequenos irão conseguir diferenciar o que é real e o que é imaginário.

Sob esse viés, destaca-se, também, a utilização de fantoches, fantasias, caixas, aventais, palitoches, dedoches, flanelógrafo, sequência ilustrada, história desenhada, álbum sanfonado, transparências, dramatizações, teatro de sombra, máscaras, dobraduras, que são recursos pedagógicos de suma relevância para que as relações supracitadas, em parágrafo anterior, sejam compreendidas de maneira mais significativa pela criança que ouve, observa e que está inserida no mundo mágico da literatura.

Outra indagação basilar direcionou o foco à frequência da contação de histórias em sala de aula. Neste sentido, o Gráfico 2 indica que:

Gráfico 2- Frequência da contação de histórias na sala de aula



Fonte: Sistematização de dados da pesquisa, coletados no primeiro semestre de 2014.

O gráfico demonstra a existência de uma ação efetiva de contação de histórias no âmbito dos CMEIs, uma vez que a realização de contação esporádica é mencionada por apenas três docentes, ou seja, 18% do universo pesquisado. Avaliando esses dados, pode-se afirmar que as educadoras, em sua maioria (14), têm consciência dos benefícios da contação de histórias à Educação Infantil.



Visando a agregar maior flexibilidade às discussões, o questionário de coleta de dados apresentou um espaço aberto para registro pessoal sobre o tema. Deste espaço, selecionou-se os fragmentos a seguir:

Conto histórias todos os dias, aliados ao conteúdo ou não, pois sei da importância na construção do cognitivo, afetivo e social da criança. (R8)

As crianças respondem bem à contação de histórias, se mostram interessadas e compreendem a maior parte do conteúdo. (R12)

Acredito que quando contamos histórias para as crianças, estamos ajudando a formar pessoas mais conscientes em todos os aspectos.(R14)

A partir das respostas captadas pela pesquisa, concluímos que as professoras têm uma concepção que une a prática leitora nos CMEIs com um dimensionamento de via mais utilitária do que literária/estética, pois as leituras e as atividades de contação de história buscam atender as curiosidades das crianças e, ao mesmo tempo, articular os conteúdos do currículo. Em contrapartida, Machado e Rocha (2011, p.91) tecem ponderações contrárias:

Acho que deveríamos pensar em livro como arte, não como suporte para ensinar gramática, ou seja, lá o que for. Porque livro é arte. Por isso a literatura deve ser prazerosa, fruto da escolha livre, pois a liberdade de escolha é importante nesse processo. A leitura deve ser voluntária também, não pode ser uma obrigação, nem pode ser cobrada desse jeito.

Nessa linha direcional, os questionários respondidos sinalizam que a intencionalidade pedagógica é a marca registrada das práticas leitoras desenvolvidas na Educação Infantil. Afinal, em tempo algum foi mencionada a leitura livre, a leitura prazer e/ou a escolha das crianças sobre qual seria o texto para contação.

Vale lembrar que é atribuição da família, da escola e do educador proporcionar, às crianças pequenas, o acesso à Literatura Infantil, bem como tornar a leitura uma prática prazerosa e significativa. Infelizmente, a realidade atual distancia os professores do letramento literário, de uma ação pedagógica pautada na estética da recepção, na leitura de fruição, na ação intertextual com o texto. Assim, cabe a nós, na posição basilar de docentes, sermos menos tarefeiros e mais condescendentes ao aproximar, dos livros, as crianças da primeira infância. Eis o nosso objetivo maior: ler por ler, ler por gosto, ler pelo prazer, ler para vida e não em função do currículo ou conteúdo formal pré-estabelecido. O desafio está apresentado, educadores da infância, quem tomará parte?



Considerações Finais

De fato, pôde-se perceber que a pesquisa trouxe muitas reflexões acerca do trabalho docente em relação às práticas de leitura na primeira etapa da Educação Básica. A Literatura Infantil e a contação de histórias são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, tanto nos aspectos cognitivos quanto emocionais e devem ser inseridas diariamente do cotidiano escolar, pois além de ajudarem os pequenos a compreenderem as relações sociais e culturais da sociedade, contribuem para a inserção das crianças no mundo literário, potencializando a aquisição da linguagem oral e escrita.

Por intermédio do questionário, foi possível fazer um paralelo sobre as opiniões e algumas práticas utilizadas por docentes atuantes na rede pública de União da Vitória-PR. Nesse ínterim, entendeu-se que muitos profissionais ainda têm uma visão distorcida a respeito da utilização da literatura, principalmente com a Educação Infantil, onde as crianças ainda não dominam o código escrito, minimizando a prática apenas a um momento para acalmar ou, até mesmo, entreter as crianças. Assim, a contação ou a leitura passa a ser algo programado e realizado unicamente pelo professor, não deixando um espaço aberto para que a criança tenha a oportunidade de manusear, sentir, entrar no mundo imaginário que a literatura pode proporcionar.

Em outra via analítica, a pesquisa embasada nos questionários evidenciou aspectos positivos em relação à variedade de materiais utilizados na prática de contação de histórias, atestando que não existe receita pronta e que nenhuma prática é melhor que a outra. Dessa forma, o educador poderá fazer a diferença, estimulando a leitura dos pequeninos desde a primeira infância, mostrando-lhes que os livros são portas de entrada para mundos desconhecidos, e que podem levar-nos para lugares inimagináveis, encantados, que os pequenos jamais poderão conhecer se não o fizerem por meio da leitura.

Nesse sentido, percebe-se que o educador pode usar a prática da leitura de forma contextualizada, tornando-a parte integrante da rotina. Além disso, o professor pode estimular a leitura de imagem, de mundo e da palavra, desde que haja o acesso ao livro por parte das crianças. Eis, logicamente, um impasse a ser vencido: enxergar a criança da primeira infância como leitor mirim em potência. Aceitem o desafio!

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ed. São Paulo, Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.



- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGNET, Sueli de Souza. **Livro que Te Quero Livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- COELHO, Betty. **Contar Histórias: uma arte sem idade**. 10ed. São Paulo: Ática, 2000a.
- COELHO, Novaes, Nelly. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000b.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.
- GIROTO, Cyntia Graziela Guilzelim Simões; SILVEIRA, Roberta Caetano. A Relação dos Pequenininhos com a Literatura Infantil: de ouvintes a leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.). **Ações para a Formação do Leitor Literário da Teoria à Prática**. São Paulo: Strobem, 2013, p.19-42.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2001.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria, Ana; ROCHA, Ruth. **Contando Histórias, Formando Leitores**. São Paulo: Papirus, 2011.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- UJIE, Tavares Nájela; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. (Org.). **Educação Infantil e Formação: vissitudes e quefazeres**. Curitiba: CRV, 2014.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11ed. São Paulo: Global, 2003.

MEMÓRIAS DE EMÍLIA E A PLURALIDADE DE VOZES RACIAIS

Celia Maria Escanfella
(Centro Universitário SENAC/SP)

Introdução

Neste artigo retomo algumas reflexões com as quais me deparei, indiretamente, durante o mestrado e o doutorado (ESCANFELLA, 1999, 2006), a questão racial na literatura infantil. Ao discutir a concepção de infância e de socialização presentes na literatura infantil produzida por editoras católicas comparadas à produção de editoras laicas, a assimetria racial, apesar de não ser o foco da pesquisa naquele momento, era tão evidente que me levou a produzir um artigo (ESCANFELLA, 2007).

Ao comparar texto e ilustração de 30 livros de literatura infantil do período de 1976 a 2000 (15 deles produzidos por editoras laicas e 15 por católicas), observou-se que, apesar do aumento na representação de personagens negros, quando comparado a pesquisas anteriores (ROSEMBERG, 1985; BAZZILI, 1999), permaneceu pouco expressivo o índice no texto e nas ilustrações tanto na produção de editoras laicas como católicas. Evidencia-se, assim, que o leitor implícito no texto é a criança branca para a qual a relação étnica-racial é apresentada de forma ideológica, acima de tudo pela ausência de representação de grupos não brancos, universalizando-se a representação da espécie como branca, ou por meio de uma representação estereotipada do negro. No entanto, também se observou que o índice de personagens negros tende a ser maior tanto no texto como nas ilustrações (de capa e miolo) na produção de editoras laicas. Ao comparar esse resultado quantitativo com as pesquisas citadas sobre a questão racial, pode-se afirmar que a literatura infantil de 1976 a 2000 não sofreu grandes alterações quanto aos aspectos raciais nela representados, principalmente quando se toma como referência a produção de editoras católicas, permanecendo, portanto, uma fonte de produção, manutenção e reprodução das assimetrias raciais.

Para retomar e aprofundar o tema, proponho aqui uma reflexão sobre uma obra de Monteiro Lobato, *Memórias de Emília* (1936), na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (1998). Lobato e sua obra têm sido um objeto de polêmicas nos últimos anos quanto à questão racial, que não serão, neste curto texto, tomadas como objeto.

O texto apresenta característica metalinguística em que se observa a discussão sobre a verdade e a mentira (ficção e realidade), as dificuldades de iniciar o texto, as questões de materialidade do livro e o debate em torno do papel do narrador na construção narrativa. Com “forte lastro de intertextualidade”, nas palavras de Mendes (2008), desfilam os personagens das outras histórias infantis de Lobato, personagens da literatura inglesa, do cinema americano, de textos clássicos e personalidades do cinema,

que diversificam as vozes com as quais o texto é tecido, ampliando a tensão frente à diversidade de matrizes, ao mesmo tempo em que ocorre a carnavalização da figura do anjo com asa quebrada trazido por Emília de sua viagem ao céu.

Em meio a esta profusão de vozes e matrizes, para a análise aqui proposta foram selecionados alguns trechos em que a Tia Nastácia participa da história. Para a análise do dialogismo, o elemento que foi considerado inicialmente para análise foram as falas das personagens e sua relação com outros discursos do seu período histórico que ecoam por meio delas. Também se considerou o próprio gênero literário em que esta história se insere: a biografia. É a partir dessa diversidade de vozes presentes no texto de Lobato que a tensão racial se inscreve.

Neste trabalho *raça* é utilizado como conceito significativo para compreensão da construção social de desigualdades e assimetrias entre grupos sociais sejam elas estruturais ou simbólicas, conforme postula Guimarães (2002).

Pretende-se descrever e apreender processos de discriminação racial, opondo-se à ideologia assimilacionista, por não partilhar da concepção de que a dominação de brancos sobre negros pode ser totalmente explicada pela herança da escravidão, orientada unicamente por relações economicistas, mas que é também criada e atualizada por meio de práticas cotidianas e discursivas, que há uma lógica própria nas relações de *raça* que se complexifica, perpassando e sendo perpassada por outras formas de dominação (como classe, gênero, idade).

Adota-se, portanto,

a concepção de sociedade como palco de conflitos engendrados por hierarquias de poder, como as de classe, gênero, *raça* e idade, que numa complexa teia se entrelaçam. *Raça* é concebida, bem como as outras categoriais, como transversal (Rosemberg, 1985), pois em um complexo sistema de imbricações, perpassa e é perpassada pela dinâmica das outras relações também assimétricas. É importante frisar que a transversalidade está para além da soma, nesse sentido não são relações hierárquicas que se somam e que se encontram umas subordinadas às outras, mas que se imbricam e se inter-influenciam nas práticas cotidianas. (ESCANFELLA, 2007, s.p).

Um exemplo desta complexidade foi observada por Piza (1995) que discutiu a personagem adolescente negra, em obras literárias infantis de autoras brancas do período posterior a 1975. Nas obras analisadas estaria ocorrendo um processo de sexualização das personagens negras, que apresentariam traços semelhantes às personagens negras e mulatas da literatura para adultos do Realismo/Naturalismo, levando assim a postular que autoras brancas projetariam em personagens negras o estereótipo quanto à sexualidade descontrolada e promíscua, e, numa complexa relação, a autonomia de gênero das autoras brancas se processaria por meio de referendar os estigmas ligados à sexualidade das personagens negras.



Analisar a literatura infantil na perspectiva racial, mais especificamente, a obra de Lobato não é um tema fácil, pois, mesmo diante da pretensa imparcialidade acadêmica, polariza posições e mobiliza emoções, o que pode se explicar pela complexa história de assimetria racial que impregna as práticas sociais, dentre elas as práticas discursivas, que são produzidas em um imaginário de democracia racial que ainda permeia as instituições em nosso país, por mais que seu questionamento tenha sido realizado.

Memórias de Emília e a questão racial

Memórias de Emília (1936) de Monteiro Lobato é obra que se inscreve no gênero biografia, de forma paródica, de acordo com Debus (2007), pois o gênero memorialístico é aqui reinscrito na voz ficcional de Emília, “boneca nova”, com pouca experiência de vida que não apenas reconta fatos vividos por si e pelos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, como inventa novas histórias, reinventando a si mesma e sua vida, dessacralizando e transgredindo de forma questionadora o próprio gênero no qual a narrativa se insere.

A partir da revisão de algumas pesquisas (GROFF, 1971; JOHNSON, 1992; CARINO, 1999; SCHMIDT, 2004; SILVA, 2007; AVELAR, 2010), Braga e Escanfella (2013) afirmam que a biografia, como modelo a ser seguido, na linha da pedagogia do exemplo heroico, foi revista e superada na produção internacional da literatura para adultos e crianças. A personalidade biografada ganhou contornos menos idealizados, tende a ser apresentada de forma mais realista, com conflitos emocionais, dúvidas, contradições, e cujo futuro não está determinado de antemão, mas que é uma decorrência de suas escolhas. Na literatura infantil brasileira, a mudança deste modelo é mais recente.

O modelo de biografias como modelos a serem seguidos, heróis idealizados com vidas sacralizadas eram o corrente na literatura infantil no período em que Lobato escrevia. Ainda entre 1955 e 1975, segundo Rosemberg (1985), desfilavam nas biografias nacionais para crianças santos e personagens históricos apresentados como heróis. Portanto, podemos considerar que na década de 30, quando Lobato escreveu a transgressora obra *Memórias de Emília*, em 1936, as crianças eram bombardeadas com modelos que dificultavam sua identificação com a vida destes adultos cujas vidas eram narradas.

Lobato conta assim, com a voz do leitor infantil e seu conhecimento sobre o gênero biográfico inscritos de forma dialógica em seu texto. É o gênero usado de forma intensa naquele momento histórico para educar as crianças que Lobato utiliza para mais uma vez apresentar seu modelo questionador de educação infantil e de concepção de infância. Uma personagem da ficção infantil, identificada com o universo infantil, com



uma história de vida curta decide narrar suas memórias, aventuras vividas na ficção junto com outras personagens-protagonistas também crianças. É certo que a biografia é um gênero textual que se inscreve entre a ficção e a história, mas nas *Memórias* essa dimensão é alçada ao máximo da transgressão, pois Emília além de contar as aventuras vividas, inventa uma história não vivida para suas memórias, colocando em questão a relação entre a seleção de fatos da realidade para, a partir de uma determinada ótica, narrar uma das versões possíveis dos fatos, e a possibilidade de escrever o que poderia ter acontecido, inscrevendo a ficção da ficção.

Se nesta obra evidencia-se a posição vanguardista de Lobato quanto à concepção de literatura infantil, por meio de uma literatura que questiona os próprios pressupostos e modelos, e à concepção de infância, ao apresentar uma protagonista questionadora, criativa e irreverente, que rompe com o modelo unidirecional de socialização infantil, adotando uma perspectiva antiutilitarista da literatura infantil (cf. PERROTI, 1986) e uma visão de socialização infantil para a autonomia (cf. HABERMAS, 2003), observa-se que isso é feito com apoio em outra assimetria, a de raça.

A questão racial na literatura infantil lobatiana é complexa, pois repleta de contradições e ambiguidades. Analisar suas obras, nesta perspectiva, reforça os “delicados laços que enlaçam literatura e sociedade, história e literatura, literatura e política” (LAJOLO, 1998, s.p.). Sua obra ficcional marcada pela verossimilhança e coloquialismo, confere voz aos personagens de sua época de acordo com as posições sociais que ocupam ou representam. Não minimiza os conflitos do período, afinal ocupa um lugar na hierarquia social, marcadamente racista, e da inteligência do período, assumindo assim posições nos debates raciais de sua época por meio de sua produção literária.

Não é possível calar diante da ambiguidade, pelo contrário ela tem muito a nos revelar, como já afirmou anteriormente Lajolo (1998). A relação de subalternidade de Tia Nastácia, como negra cozinheira em um sítio de brancos, condiz com o período histórico e com o lugar ocupado por sujeitos saídos da escravidão há pouco. Expressa o conhecimento do mundo prático e do universo popular com suas histórias da tradição oral, que, por um lado, precisa ser resgatado e valorizado, por outro é comparado e desvalorizado, sem nenhuma complacência, frente à cultura de brancos. De acordo com Lajolo (1998), não se mascara em Lobato o julgamento de valor que inferioriza a cultura popular, como se vê em obras similares do período em que o narrador escravo ou ex-escravo e suas histórias são objeto de saudosismo. Assume uma posição no projeto de modernização da nação: defende a cultura branca letrada frente à cultura popular, sem, no entanto, negá-la, sem renunciar aos conflitos que isso ocasiona entre os grupos sociais e raciais do país. Não ocorre o apagamento das contradições entre a cultura letrada e a da negra analfabeta diante de seus leitores-mirins, crianças brancas alfabetizadas. A tensão permanece inscrita a incomodar seus leitores, que lhe escrevem

questionando as posições de Emília com relação à Tia Nastácia (DEBUS, 2004). Sua obra permanece incômoda, não se submete ao mito da democracia racial, não dialoga com ele, por isso não apazigua a consciência do leitor, seja ele branco ou negro.

Na obra, todos os personagens, com exceção de Emília, tratam Tia Nastácia de forma respeitosa, “ela desfruta da afetividade da matriarcal família branca para a qual trabalha e, ao mesmo tempo, apesar de suas breves, mas muito significativas incursões pela sala e varanda, encontra no espaço da cozinha emblema de seu confinamento e de sua desqualificação social” (LAJOLO, 1998, s.p.), como se observa em trechos abaixo:

Estava Dona Benta na varanda, remendando umas meias furadas de Pedrinho, quando viu lá longe uma poeira na estrada.

__ Nastácia __ gritou ela, traga o meu binóculo. Estou vendo uma poeira muito estranha lá longe. Será boiada?

A negra trouxe o binóculo.... (12ª. Edição, 1967[1936],p.25)

Quando tia Nastácia apareceu com a bandeja de café, ele [o almirante Brown] roncava.

__ Pssiu! Não o acorde...__ sussurrou Dona Benta... (12ª. Edição, 1967[1936],p.34)

Emília, em momentos de discussão e desentendimento, desrespeita a velha cozinheira Tia Nastácia com xingamentos, repletos de estereótipos raciais. Similar ao que ainda hoje em dia vemos acontecer na prática das relações entre brancos e negros, e que presenciamos nos noticiários com certa frequência, como manifestação dos valores introjetados no inconsciente e subconsciente durante o processo de socialização. É Emília a voz “torneirinha de asneiras” que pode manifestar as contradições, pois sem lastros de “boa” educação formal, boneca sem superego que a controle, expressa o que surge na mente sem controle.

Assim, em *Memórias de Emília* cenas similares a de outros livros se repete. É Tia Nastácia, com seu conhecimento prático, quem criou a boneca Emília e quem a conserta e preenche de macela quando necessário, foi também ela quem cuidou da asa machucada do anjo e prometeu a Emília que apararia suas asas para que ele não fugisse voando. Após o anjo ter a asa curada, cansado das investidas e confusões das crianças, foge para o céu, deixando a todos entristecidos, e gerando em Emília uma reação agressiva diante da contrariedade de seus desejos.

... Só Emília não chorou. Apenas enfureceu-se contra tia Nastácia.

__ Aquela burrona! Prometeu que cortava a asinha dêle e não cortou. Agora está aí...

Foi correndo à cozinha tomar satisfações.

__ Viu o que a senhora fez? Por causa da sua lerdeza, do seu medo, do tal “sacrilégio”, perdemos o nosso anjinho. Voou! Foi-se para sempre...

Nastácia enxugou uma lágrima na ponta do avental.

__ Mas eu não tinha coragem de cortar a asinha dele, Emília. Tive medo. Essas criaturinhas do céu são as aves de Deus. Deus podia me castigar...

__ Castigar, nada! __ berrou Emília. Tôdas as aves são de Deus e no entanto prendemos canários e sabiás nas gaiolas e comemos pombos assados sem que Deus se importe. Pensa que ele fica o tempo todo prestando atenção nas aves do quintal do céu? Tem que fazer, bôba. Além disso, anjo é coisa que há lá por cima aos milhões. Um de menos, um de mais, Deus nem percebe. Perdemos o anjinho por sua culpa só. Burrona! Negra beçuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo.”

__ Tia Nastácia rompeu em choro alto __ tão alto que Dona Benta veio ver o que era. Emília explicou.

__ Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo insisti. E ela, com esse beirão todo: “Não tenho coragem... É sacrilégio...” Sacrilégio é esse nariz chato.

__ Emília! __ repreendeu Dona Benta. Respeite os mais velhos! Não abuse!

__ Bolas! __ gritou Emília retirando-se e batendo a porta.

__ Como está ficando insolente! __ murmurou Dona Benta. (12ª. Edição, 1967[1936], p. 87-8)

Burrona, negra beçuda, nariz chato são qualificativos usados de forma depreciativa quando se pretende ofender negros. Porém, mais que isso, segue a frase “*Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo*”. O discurso cristão é aqui outra voz a tensionar ainda mais o discurso de preconceito: os negros como representação da manifestação do poder de Deus que castiga os seres por seus pecados. Se, por um lado, a destituição da dimensão divina ao anjo, sua carnavalização, é incorporada pelo discurso da crítica aos discursos dominantes, permitindo a reflexão sobre os valores ligados à infância e à educação, por outro, apresenta argumentos que se apoiam nos mesmos valores tradicionais e religiosos com relação à questão racial.

Resta a velha negra apenas o choro alto ao ser violentamente agredida. Manifestação possível, mais que emocional, visceral, que expressa a dor e a humilhação. Dona Benta, branca compassiva, que confere o lugar do afeto aos negros empregados, símbolo do poder adulto no Sítio intervém e repreende Emília, como se sua ofensa deve-se apenas ao fato de Tia Nastácia ser mais velha. A frase de Emília é contraposta à esfera do respeito que os mais jovens devem conferir aos mais velhos. Em sua fala a relação de idade é o que importa, nem se toca na questão racial. Vigora o silêncio com relação a esta dimensão das relações de poder que se manifesta na fala de Emília. A complexidade das imbricações entre as categorias idade e raça se apresentam no texto.

No último capítulo, ao descrever os personagens do Sítio, Emília descreve também Tia Nastácia, alterando o tom de sua fala e estabelece o diálogo com as críticas

das crianças leitoras que enviavam cartas a Lobato e questionavam o comportamento de Emília quanto à Tia Nastácia.

Tia Nastácia, essa é a ignorância em pessoa. Isso é... ignorante, propriamente, não. Ciência e mais coisas dos livros, isso ela ignora completamente. Mas nas coisas práticas da vida é uma verdadeira sábia. Para um tempero de lombo, um frango assado, um bolinho, para curar uma cortadura, para remendar meu pé quando a macela está fugindo, para lavar e passar roupa __ para mil coisas de todos os dias, é uma danada.

Eu vivo brigando com ela e tenho-lhe dito muitos desaforos __ mas não é de coração. Lá por dentro gosto ainda mais dela do que dos seus afamados bolinhos. Só não compreendo porque Deus faz uma criatura tão boa e prestimosa nascer preta como carvão. É verdade que as jabuticabas, as amoras, os maracujás também são pretos. Isso me leva a crer que a tal cor preta é uma coisa que só desmerece as pessoas aqui neste mundo. Lá em cima não há essas diferenças de cor. Se houvesse, como havia de ser preta a jabuticaba, que para mim é a rainha das frutas? (12ª. Edição, 1967[1936], p. 121)

Emília reconhece o conhecimento prático e popular de Tia Nastácia, desvalorizado frente ao saber racional, apresenta-a como alguém digno de afeto e de consideração. Afirma que suas brigas com a velha não representam seus verdadeiros sentimentos por ela. Entre o reconhecimento do afeto e a expressão dos valores sociais, o texto renova a tensão na voz de Emília: *“Só não compreendo porque Deus faz uma criatura tão boa e prestimosa nascer preta como carvão”*. Retoma-se aqui os motivos de Deus para criar Tia Nastácia negra, apesar de ela ser tão boa, prestimosa e digna do afeto dos que a cercam, num diálogo claro com os discursos sobre a divina criação das criaturas e os valores sociais correntes na época de depreciação do negro.

Finaliza, reconhecendo que estes valores sobre os negros fariam sentindo apenas no nosso mundo e que na esfera do divino poderia reinar a igualdade. Postula-se uma diferença entre as regras objetivas que regem o mundo cotidiano humano e a hipótese de regras talvez mais “igualitárias” que regeriam o outro mundo, com a manifestação sobre a incompreensão das regras humanas e dos motivos divinos. Se o diálogo com o discurso cristão se faz presente, também os debates em torno da questão racial e do tratamento conferido aos negros se atualizam na voz de Emília. Portanto, Emília não consegue explicar a contradição entre o afeto e os valores raciais no qual se encontra inserida; em um último esforço apela à “justiça” divina, sem nela encontrar respostas.

Se o texto explícito traz tantas marcas de outros discursos que se atualizam nesta narrativa, é necessário olhar também para alguns elementos da estrutura, pois é no confronto de ambos que se percebe a “dupla moralidade”, de acordo com Rosemberg (1987). Nesta narrativa o universo dos personagens é eminentemente branco, mesmo em uma sociedade pós-escravista, com um número grande de negros. A presença de Tia



Nastácia é quase uma exceção há hegemonia da cultura e de personagens brancos que se apresentam neste projeto de sociedade moderna ao qual Lobato se filiava, confirmando não apenas a tendência do período em que o autor se insere, mas o modelo que continuou a dominar a produção literária infantil, conforme observaram outros estudos, como os de Bazilli (1999) e Silva (2005).

Algumas considerações: a complexidade

Ler Lobato na busca de assimetrias raciais expressas em sua obra causam um grande incômodo. A falta de peias ao expressar as contradições de um período histórico quanto à questão, por meio da voz de Emília que manifesta da tensão entre o afeto e os valores circulantes, por meio do voz que silencia o tema em Dona Bente, por meio da voz de Tia Nastácia, que reclama e chora repleta de sofrimento ao ser denegrada e agredida, como única possibilidade de expressão da dor, única possibilidade de confronto, de reação à violência, leva-nos a afirmar que a representação do negro e sua inserção social em *Memórias de Emília* como em outras obras de Lobato expressam o “...conflito [...] violento porque ele não era menos violento na vida real” (LAJOLO, 1998, s.p.).

A falta de possibilidade na trama de uma reação de Tia Nastácia, que gere uma mudança no cenário, uma alteração nas posições de poder, dialoga com um leitor que precisa encarar de frente uma realidade que gostaríamos de, na narrativa, ver escamoteada, questionada racionalmente, como uma possibilidade irreal para o período no qual *Memórias de Emília* se insere junto as outras obras do autor. Apenas na dimensão da crença na democracia racial as contradições poderiam ser minimizadas naquele período, como foram por outros escritores infantis que adocicaram as relações por meio da manifestação apenas do afeto autorizado aos negros subalternos.

Emília é o único personagem de Lobato a ganhar uma biografia. Somente por meio de sua irreverência poderia ser possível empreender a façanha de utilizar e, ao mesmo tempo, questionar um gênero tão caro aos escritores adultos que escreviam para crianças no intuito de educá-las de forma tradicional. Ao fazer isso rompe com uma visão de infância e com uma visão de educação, como fizera em outras obras. Ao mesmo tempo, sua obra apoia-se em preconceitos raciais, sem, no entanto, minimizar ou mascarar os conflitos. A voz de Emília, símbolo da nova concepção de infância e educação, expressa, ao mesmo tempo, os valores violentos de uma geração com relação à questão racial; mesmo quando Emília tenta ponderar sobre eles, fazer o *mea culpa* irreverente, ainda se encontra pautada em valores raciais. As contradições de uma época não são e nem podem ser silenciadas em Lobato.

Referências

- AVELAR, Alexandre de Sá. **A biografia como escrita da História**: possibilidades, limites e tensões. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 4^a. Edição. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BAZILLI, Chirley. Discriminações contra negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea. São Paulo: Dissertação de mestrado em Psicologia Social (PUC-SP), 1999.
- BRAGA, Maria Stella de Oliveira Souza; ESCANFELLA, Celia Maria. Os livros biográficos no universo infantil: um estudo de projeto gráfico e ilustração. Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística. Edição Temática: Comunicação, Arquitetura e Design. Vol.3, no. 1, setembro de 2013. Disponível em: http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/?page_id=622. Acesso em: março/2014.
- CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação & Sociedade**, n. 67, Agosto 1999.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. Monteiro Lobato e o leitor, esse desconhecido. Itajaí-Florianópolis: UNIVALI Ed./Ed. UFSC, 2004.
- _____. Entre fios, meadas e tramas: Emilia des(a)fia a palavra escrita e tece suas memórias. Revista em Literacia e Bem-estar da Criança, no. 1, 1-15, 2007.
- ESCANFELLA, Celia Maria. **Construção social da infância e literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. São Paulo: Dissertação de Mestrado (Psicologia Social – PUC/SP), 1999.
- _____. **Literatura infanto-juvenil brasileira e religião: uma proposta de interpretação ideológica da socialização**. São Paulo, Tese de Doutorado em Psicologia Social (PUC-SP), 2006.
- _____. Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens. In: **Encontro Regional da ABRALIC 2007**: Literatura, artes, saberes. USP, São Paulo, Brasil, 23 a 25 de julho de 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Shmidt, 1933.
- GROFF, Patrick. How do children read biography about adults? **The Reading Teacher**, n.7, abr.1971.
- GUIMARÃES, Antonio S.A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- JOHNSON, Nancy M. Time travel is possible: Historical ficcion and biography – passport to the past. **The Reading Teacher**, n. 7, mar.1992.



LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. Campinas: Unicamp/IEL, 1998. <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2014.

MENDES, Emília. Memórias de Emília. In LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Org.). **Monteiro Lobato livro a livro: obra infantil**. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial, 2008, p. 341-351.

PIZA, Edith Silveira Pompeu. **O caminho das águas: estereótipos de personagens femininas negras na obra para jovens de escritoras brancas**. São Paulo: Tese de doutoramento em Psicologia Social (PUC-SP), 1995.

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

SCHMIDT, Benito Bisso. Grafia da vida: reflexões sobre a narrativa biográfica.

História UNISINOS, n. 10, p.131-142, jul./dez. 2004.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. São Paulo, Tese de Doutorado em Psicologia Social (PUCSP), 2005.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. Biografia como fonte histórica. **Cadernos de pesquisa do CDHIS**, São Paulo, n.36/37, p. 9-15, 2007.



A HORA E A VEZ DA LITERATURA INFANTIL COMO PARTE SIGNIFICATIVA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DO PNAIC

Chirley Domingues (UFSC)
chirley.domingues@yahoo.com

Introdução

Ao iniciarmos nosso trabalho como supervisora do PNAIC, em 2013, uma das primeiras percepções que tivemos foi a de que ali não se organizava apenas mais uma proposta de formação docente, havia ali uma política pública que se fazia com uma parceria entre governos, universidade e escolas, o que, por certo, respondia a uma demanda de todos os profissionais da educação que têm como premissa que a formação do professor não está concluída ao final do seu curso de graduação e se faz de maneira solitária. Compreendemos, já nos primeiros encontros, que a formação docente se constitui no contínuo da prática em sala de aula, na interação com o seus pares e não se sustenta sem o diálogo constante com a teoria.

Para tanto, as ações do pacto formam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, que contribuem para a alfabetização e o letramento. Essas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: capacitação de professores alfabetizadores; distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; gestão e mobilização. E aí está um dos destaques do PNAIC, ou seja, a formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012, p. 28).

Dos quatro eixos apresentados, dois merecem destaque em nossa pesquisa, a formação dos professores alfabetizadores e a relevância do material didático e pedagógico distribuídos a todas as escolas envolvidas, ainda que os quatro eixos sejam de grande relevância quando está em pauta a formação docente. No entanto, para nós, o grande diferencial do PNAIC está no fato deste não ser uma proposta *para* a formação do alfabetizador, mas que se faz *com* ele. Buscando uma formação que não se organiza por fórmulas ou estratégias de fácil aplicação, o PNAIC contempla alguns princípios como, por exemplo, a prática da reflexividade, de importância ímpar para qualificar o trabalho docente, uma vez que “A análise da prática de sala de aula pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e a redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes”. (BRASIL, 2012, p. 13). Nesse sentido, não se pode desconsiderar o saber dos professores. Ao contrário, é preciso considerar, mobilizar e colocar em evidência o saber desse profissional, tendo



como horizonte que o que esse professor já sabe pode ser “modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado”. (BRASIL, 2012, p. 14).

Diante da proposta que o PNAIC traz para a formação dos professores alfabetizadores e considerando que a literatura infantil está inserida nesse processo que visa, também, a formação do professor como mediador entre o livro e a crianças, nos surgiu uma questão para ser respondida: como capacitar professores alfabetizadores para serem mediadores entre as crianças e o livro literário quando essas ainda estão em fase de alfabetização? Para compreender como os professores se percebem nesse processo e tentar nos aproximarmos do quanto a proposta em curso pode contribuir para a formação do professor enquanto mediador entre a criança e o livro de literatura, é que desenvolvemos esse trabalho.

A formação dos professores no PNAIC

Sabemos que a formação docente se faz no cotidiano da prática pedagógica, mas esta só pode resultar numa prática de qualidade se o professor tiver condições de refletir sobre a sua ação. Um dos estudiosos que mais contribui para essa compreensão é Schön, com três conceitos que nos ajudam a pensar sobre o professor e sua prática, quais sejam o “conhecimento-na-ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação”. Ainda que todos os três momentos sejam importantes, consideramos que no trabalho realizado no PNAIC destaca-se a reflexão sobre a ação, pois ao socializar as experiências desenvolvidas em sala de aula, em todos os encontros de formação, os professores não apenas socializam seus conhecimentos e suas estratégias, mas têm ali, juntamente com seus pares, a possibilidade de refletir sobre sua prática para, posteriormente, (re)planejar e alterar o que, no seu entendimento, tenha essa necessidade (SILVA, 2009).

Diante do explicitado acima, torna-se interessante, aqui, trazer à tona a opinião de Tardif quando, no livro intitulado **Saberes docentes e formação profissional**, esse autor afirma que não se trata apenas de “um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com outras pessoas. [...] é esse tempo vivido, cheio de sentido e de experiências concretas, e não o tempo cronológico que permite a estruturação [...] e a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional” (2002, apud SILVA p.25-26).

Nesse sentido, podemos dizer que o PNAIC tem oportunizado aos professores uma experiência ímpar, pois a organização dessa formação está planejada para dar voz ao professor, uma vez que está assim organizada: 120h/a de formação, divididas em: 80 horas encontros presenciais; 8 horas de seminário final; 32 horas de estudo e outras atividades.



Nos encontros presenciais, além do estudo dos Cadernos do Pacto, com 8 unidade para cada curso e divididos para os 1º, 2º e 3º anos, cujos textos versam sobre: concepções de alfabetização; currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direitos de aprendizagem; avaliação na alfabetização; elaboração de instrumentos de avaliação; conhecimento e exploração dos materiais distribuídos pelo MEC para uso em sala de aula e de textos complementares (BRASIL, 2012), há ainda a distribuição de um rico material de apoio como livros do PNBE do Professor, além de jogos de alfabetização, Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial etc.

As 80 horas de formação presencial são divididas em encontros de 8 horas, nos quais Orientadores de Estudo e professores alfabetizadores deverão se debruçar sobre o estudo de 8 unidades com temáticas similares.

Torna-se importante deixar registrado, ainda que durante o ano de 2013 foram realizado cinco encontros de formação, totalizando 80 horas de formação presencial, nas quais estavam envolvida uma equipe formada por 1 supervisora; 5 formadoras e 152 orientadores de estudo.

A literatura infantil no PNAIC: a pesquisa

Como o próprio título da nossa pesquisa ilustra, nosso olhar, durante as formações do PNAIC, era constantemente direcionado às atividades em que a literatura infantil estava presente. Já no início das nossas reuniões de planejamento, nos chamou a atenção o fato de a literatura fazer parte de todo o processo, inclusive de algumas atividades permanentes como, por exemplo, a Leitura deleite, atividade que estava no início de cada encontro de formação e que se constitui num momento em que se faz a “leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade”, (BRASIL, 2012, p.32).

Percebendo a importância da literatura em todas as etapas de formação do PNAIC e considerando que aqui tínhamos um diferencial que merecia ser explorado, passamos a discutir sobre as possibilidades de potencializar a formação dos professores para a abordagem da literatura em sala de aula. Para tanto, nossa primeira atitude foi analisar com mais cuidado o acervo literário que estava sendo distribuído. Em seguida, passamos a nos dedicar à leitura e análise do Acervo Complementar para, posteriormente, delinear a nossa metodologia de trabalho com os professores que envolvia:

1. Estudo dos textos dos cadernos.
2. Leitura do acervo.
3. Referências complementares (livros, textos, vídeos etc).



4. Exposição do material de apoio elaborado pelos professores e usado em sala com as crianças.
5. Socialização de práticas de leituras feitas nas escolas com os livros do Acervo Complementar.

Ao nos debruçarmos na leitura e análise do material literário disponibilizado para o PNAIC uma das primeiras questões que nos chamou a atenção é que ele já vem com uma indicação bem importante “para uso coletivo em sala de aula”, o que o diferencia dos outros acervos disponibilizados pelo ministério da educação, até então. Nesse sentido, o material é disponibilizado para as crianças e, assim sendo, tem o compromisso com a curiosidade, com sua vontade de ler sem a ajuda de um mediador, seduzir, informar, divertir, dar às crianças a oportunidade, talvez para muitas a única, de manusear, explorar, com ou sem a ajuda do professor o “mundo dos livros”, além de possibilitar a elas a possibilidade de apreciarem o texto literário considerando a linguagem, a imaginação e a fantasia que são tão peculiares desse universo da ficção. (BRASIL, 2012). Além disso, o material tem por objetivo: apoiar os professores, trazendo sugestões gerais para a utilização dos acervos em sala de aula e contribuir para a familiarização das crianças em processo de alfabetização com a cultura escrita.

O Acervo Complementar contam com total de 180 livros que estão divididos em 6 caixas, com 30 livros cada uma delas. Nas formações, para a abordagem da literatura infantil procuramos, sempre, iniciar nosso trabalho com uma acolhida com a leitura de um texto o literário, ou passávamos para a leitura deleite²⁰, feita, sempre, por um dos cursistas, ou pelas formadoras. Após esse momento, iniciávamos o estudo dos cadernos de formação e das referências complementares (livros, textos, vídeos), para finalizar, discutíamos e, em seguida, abríamos espaço para a socialização das atividades e do planejamento feito pelos orientadores de estudo para o encontro desses com os seus professores alfabetizadores.

Necessário deixar registrado que havia vários espaços para que os orientadores de estudo socializassem os trabalhos desenvolvidos com os professores alfabetizadores e destes com seus alunos. Além disso, incluímos nas nossas formações um momento cultural e a exposição de tudo que era produzido pelos professores e usado em sala com as crianças.

²⁰ A Leitura Deleite faz parte da atividade formativa dos professores e tem uma seção própria em todos os cadernos de formação do Pacto. Já no Caderno de Apresentação, a Leitura Deleite vem como um tópico importante. De acordo com o que define a formação “Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.”



Nosso intento, com tal proposta, era potencializar o que os encontros de formação já proporcionavam, ou seja, dar vez e voz aos professores, mesmo que pelo relato dos orientadores. Nesse sentido, nossa opinião vem ao encontro do que afirma Marilda Silva quando diz que “há informações no campo educacional cujo melhor modo de obtê-las é por meio da voz do professor, sobretudo as que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente que é efetivada por eles.” (2009, p.11).

Ao observarmos o relato dos orientadores de estudo durante os encontros de formação, vimos que havia um grande interesse de todos os orientadores e professores pelo material do Acervo Complementar, além da vontade de conhecer mais e dividir mais com os seus pares.

Importante registrar que toda a sensibilização para a abordagem da literatura já era feita no primeiro momento dos nossos encontros, que tinham início com a apresentação de um vídeo ou a leitura de um texto que traziam como temática a leitura literária e sua possibilidade de formação humana. Ou seja, tínhamos a preocupação em deixar claro que era preciso preservar e considerar o aspecto estético do texto literário, possibilitando aos professores evidenciar e multiplicarem essa experiência com as crianças em sala de aula. Nesse sentido, nossas observações durante todo o desenvolvimento do curso em 2013 nos permitiram evidenciar esse aspecto, pois, pelos relatos dos orientadores de estudo, pelos materiais expostos nos nossos encontros e nas nossas visitas às escolas, vimos o quanto estava presente a referida preocupação. Para tanto, passamos a fazer um registro, além do que era pedido pela coordenação do pacto, das nossas observações considerando nosso objetivo de pesquisa. Para tanto, nosso registro envolvia, além do relato, a análise do que ali era socializado, uma vez que nossa ênfase era perceber se estávamos conseguindo responder à nossa questão inicial, ou seja, se a organização das formações, considerando a literatura infantil em sala de aula, estava indo ao encontro do que o pacto já apontava como preocupação, qual seja, que a literatura infantil tivesse significado para professores e alunos em fase de alfabetização.

Para nossa satisfação, ao longo dos encontros vimos que o PNAIC veio para romper com uma realidade instituída nas escolas públicas de que a literatura não é significativa, uma vez que os alunos não tinham acesso a ela. Tal realidade se transformara, uma vez que, agora, o acervo estava disponível nas salas de aula. Neste espaço, vimos que cada escola e turma se organizavam de forma original explorando o espaço disponível em sala e dando um toque lúdico para despertar o interesse dos pequenos leitores que ali se constituíam.

Constatamos que nos encontros para formação das alfabetizadoras são discutidas as abordagens dos cadernos do pacto, no que se refere ao uso da literatura em sala de aula e que consideram o material disponível de excelente qualidade. Os autores e os



textos são riquíssimos, trazem o encantamento da leitura, além de abordarem temas interdisciplinares, que sugerem a organização de sequências didáticas e projetos de letramento para as turmas de alfabetização. Promovem a criatividade e ampliam as possibilidades do trabalho pedagógico em sala. Com a chegada do acervo literário nas escolas, as aulas de leitura ganharam nova força e um potencial gigantesco. Dessa forma, cada vez mais, os alunos e professores estão se voltando para a leitura literária.

Dentre os pontos positivos que os acervos de literatura recebidos do MEC, destacam-se livros com temas abrangentes, contextualizados, de níveis diferentes, permitindo um trabalho pedagógico interdisciplinar. Outro ponto positivo é ter os livros de literatura na sala. Os cadernos de estudo trazem relatos de experiência baseados nas literaturas disponibilizadas pelo Pacto e servem de inspiração para as professoras alfabetizadoras. As obras são de ótima qualidade, inclusive emprestados para os outros níveis de escolaridade, possibilitando que a escola amplie mais atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos.

O acesso das crianças aos livros de literatura do Acervo disponibilizado em sala de aula se dá em vários momentos diferenciados. Os livros ficam disponíveis em cada sala de alfabetização, em momentos organizados, ou até mesmo após o término das atividades propostas. Os cantinhos de leitura estão montados e as crianças podem ler, levar para sua casa, fazer uso da Sacola da leitura, etc. Destaca a professora: “Quando a leitura se torna um prazer, um livro é de extrema necessidade e carregado de intencionalidades. Se deixarmos à disposição dos alunos, que estão se constituindo leitores, as trocas e descobertas que fazem entre si é algo mágico, inexplicável, quando acontece a democratização do saber: O cantinho é seu!”

Em linhas gerais os livros de literatura estão sendo utilizados diariamente como ferramenta para o fazer pedagógico, no trabalho interdisciplinar, como leitura deleite, livre e dirigida, como suporte de projetos e sequências didáticas. Também para contação de histórias, leitura e interpretação de textos, pesquisas e produção de escrita, releituras, debates, dramatizações. Produções coletivas e individuais. Trabalha-se com vários gêneros, com leitura de imagens e uma diversidade de recursos.

Nossas observações, ao final do primeiro ano de formação do PNAIC, nos permite enfatizar que nunca foi dispensada tanta atenção à literatura nas séries iniciais como agora com o pacto. As crianças leem mais, tanto para si quanto para a turma. A preocupação que aconteceu na escolha das obras vem ao encontro do PACTO no que se refere ao seu objetivo principal, qual seja, alfabetizar letrado. São textos literários com significado, encantamento e que garantem a possibilidade de um trabalho interdisciplinar.



Uma possível conclusão

Ao chegarmos ao final do primeiro ano de formação, já nos foi possível evidenciar o quanto o Pacto tem mobilizado os professores da educação básica. Nos relatos, nas socializações das experiências, nos depoimentos, nas visitas às escolas e nas respostas ao nosso questionário, fica explícito que há um comprometimento de todos os envolvidos no projeto.

No que se refere ao Acervo Complementar, verificamos que este se torna uma ferramenta para o letramento infantil, sobretudo para as crianças de classe social menos favorecida que, em ampla maioria, não têm a oportunidade de ter contato com a cultura escrita fora da escola. Assim sendo, esse material pode ser visto como um instrumento de inclusão, pois é inegável que muitas crianças das escolas públicas brasileira jamais teriam acesso a um material de tamanha qualidade. Mas para que os objetivos do MEC com o referido material sejam efetivos, é preciso uma participação ampla e comprometida do professor, uma vez que, ao explorar essas obras, no grande grupo, é esse profissional que deve planejar e desenvolver excelentes situações para associar o deleite à vivência de estratégias de compreensão leitora.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 1 ed. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos/Marilda da Silva.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.



GRUPO BOCA DE LEÃO: OFICINAS LITERÁRIAS FORMATIVAS

Claudete da Mata (BPSC)
claudete_tm@hotmail.com
Natália Schleder Rigo (UFSC)
nataliarigo@gmail.com

Introdução

O tema deste trabalho compreende o grupo *Boca de Leão* e suas práticas formativas realizadas a partir de oficinas literárias. O objetivo é apresentar e compartilhar com o leitor algumas das atividades desenvolvidas pelo grupo e alguns resultados significativos já alcançados no percorrer do andamento do projeto. Esse trabalho configura-se como um relato de experiência que vem contribuir, a partir de vivências e experiências, com leitores interessados pelo tema e pela área literária numa interface de formação permanente para leitores, escritores e narradores.

Com a constante necessidade de espaços formativos de atividades permanentes, tanto para leitores, como também para aprendizes a escritores e narradores, assim como diante da ausência de uma iniciativa de projeto que enfocasse esse público em especial na Biblioteca Pública Municipal, surgiu no ano de 2012 o grupo *Boca de Leão* e as oficinas literárias formativas. Na oportunidade do 1º Fórum Nacional do Livro e da Leitura, a autora Claudete da Mata²¹ foi convidada pela diretoria da Biblioteca Pública de Santa Catarina²² a elaborar um projeto literário e apresentá-lo para Fundação Catarinense de Cultura²³. Uma vez o projeto aprovado em julho de 2012, pouco tempo depois já foi colocado em prática.

A aplicação do projeto contou com uma revisão inicial detalhada de vários fatores e, para isso, a autora contou com as contribuições do bibliotecário da BPSC Evandro Jair Duarte. Desde então, ambos vem trabalhando junto em cima do projeto em andamento e são os responsáveis pelo grupo e pelas oficinas literárias formativas. No mesmo período, logo quando o processo de revisão foi finalizado, a autora e o bibliotecário Evandro realizaram a divulgação do projeto, no intuito de trazer pessoas interessadas para participar do grupo. A divulgação foi feita pela própria Biblioteca Pública e compreendeu meios de comunicação como a rede de internet (sites, etc.) e também meio impresso.

Em pouco tempo de divulgação, muitos interessados foram surgindo e a oficina literária foi lançada com a participação de aproximadamente 50 pessoas. Na oportunidade do primeiro encontro que reuniu esse número significativo de interessados, houve uma divulgação da mídia a partir de uma reportagem realizada por uma emissora de televisão que publicou entrevistas feitas com vários envolvidos presentes na ocasião, com a autora Claudete da Mata e com participantes interessados pelo projeto.

²¹ Idealizadora do projeto e coordenadora do grupo *Boca de Leão*. Claudete é pedagoga, psicopedagoga clínica e educacional. Atua como contadora de histórias, bonequeira, produtora de teatro de bonecos contadores de histórias, atriz e escritora.

²² <http://www.fcc.sc.gov.br/bibliotecapublica/>

²³ <http://www.fcc.sc.gov.br/>



Esse marco de abertura dos trabalhos e reunião de tantos interessados foi de suma importância para um começo repleto de otimismo e vontade por parte de todos. No primeiro encontro ainda, os participantes inscritos puderam ser esclarecidos detalhadamente sobre o caráter do projeto, seus objetivos gerais e específicos, as formas de trabalho a serem desenvolvidas nos encontros, conhecer melhor os ministrantes e responsáveis pelas oficinas e também compartilhar suas expectativas, vontades e interesses.

O projeto surgiu da necessidade de se trabalhar a formação literária que abrangesse escritores, leitores, mediadores de leitura e contadores de história de modo a oportunizar a capacitação desse público por meio de atividades e encontros de estudo, pesquisa, leitura, análises de produções e obras e criação literária. Desde seu início, as oficinas literárias do grupo *Boca de Leão* tiveram um caráter permanente, sendo pensadas para encontros sistemáticos de formação contínua. Nesse sentido, essa iniciativa veio contemplar com o crescente aumento de formação para profissionais mediadores de leitura e contadores de histórias em específico. Sobre esse aspecto, o autor Celso Sisto (2001, p. 74) considera sobre a formação de contadores de histórias em particular considerando que a formação para esses profissionais pode, muitas vezes, ocorrer de forma apressada, o que não é o melhor caminho. O autor comenta que a participação em oficinas pontuais e com pouca carga horária de trabalho e formação é apenas o primeiro passo, ou seja, o início de uma formação mais completa, uma vez que oficinas restritas e de curta duração limitam as atividades e as práticas fundamentais para um aprendizado mais aprofundado. Nesse sentido, uma formação contínua (que é o que o grupo *Boca de Leão* propõe e desenvolve), implica um refinamento do conhecimento, do processo de leitura, de criação e prática literária, assim como permite um maior delineamento sobre os elementos de cada uma dessas interfaces.

As oficinas na Biblioteca Pública são oportunizadas pelo grupo como um espaço de preparação para futuros escritores, sem a “fabricação” deles, diferentemente das academias de arte – já seculares e incorporadas ao cotidiano – que não fabricam pintores, escultores, músicos. Trata-se de um espaço em busca de oportunidade para criação textual, troca de ideias e reflexões em grupo, onde cada sujeito se permite ouvir as orientações e aconselhamentos do grande grupo (BOCA DE LEÃO, 2012).

A história mostra que o período estético em que se vive já não contempla o espaço para o “ignorante-iluminado”, aquele escritor que desconhece seus métodos de composição e não consegue pensar sobre ele. Hoje, o escritor é versado não somente no que domina de cultura geral, mas no que discorre sobre suas obras. As escritas do grupo compartilhadas no *blog* consideram que não há como se pensar sobre escritores primitivos, mesmo que todos tenham passado pelos primeiros ensaios na infância quando registravam suas primeiras criações. Hoje, adultos e conscientes do que querem trazer ao mundo, é sábio lembrar que todas as criações textuais resultam de muito estudo, muita leitura, busca de informação, pesquisa, cultura, conhecimento técnico e ético, troca e socializações de ideias e ideais.

Percebe-se que um número expressivo de escritores atuais decorre dos contextos acadêmicos. Outros escritores surgem da busca pela concretização de sonhos, de seus desejos de “exteriorizar suas experiências de mundo, suas competências cognitivas e criativas, sem jamais terem frequentado bancos universitários” (BOCA DE LEÃO, 2012). Nesse sentido, ainda conforme as escritas do grupo, pensando em um todo em prol da arte de escrever, cabe um



espaço sem privações de gênese e vivências dessa categoria de escritores, um espaço que acontece nas oficinas do grupo *Boca de Leão* onde, além de priorizar produções textuais, se preocupa também em trabalhar com o escritor que é contador de histórias. De forma crescente, novos escritores provêm de lugares e oficinas como as do grupo, uma vez que nessas esferas as portas se abrem aos participantes que são bem vindos ao espaço onde não há preocupações com vaidades, egos e supostos julgamentos de “certo” e “errado”. Nas oficinas do grupo *Boca de Leão*, não se distingue participantes “talentosos” e “não talentosos”. Num mundo onde todos se esforçam para, sem o ranço da discriminação, assimilar e integrar a diversidade que compõe o universo das letras, seleções são inaceitáveis no grupo, uma vez que este se compromete com o respeito às diferenças.

Historicamente, as oficinas literárias sempre existiram e apenas recentemente o movimento de institucionalização desses espaços de formação vem surgindo. É a partir dessas oficinas que se evidencia a produção e a evolução dos participantes, sobretudo, dos que não tiveram tolhidas as suas formas individuais de expressão literária; é por meio de esferas desse tipo que as produções literárias – sejam as escritas, as narradas, etc. – passam por uma discussão efetivada numa coletividade, onde mais de uma perspectiva propicia as diversidades estilísticas de conteúdo de modo que o participante possa se aventurar pela estética e pela ética (BOCA DE LEÃO, 2012).

Frequentar uma oficina não transforma ninguém em escritor ou em contador de histórias, da mesma forma que frequentar uma escola de música não transforma ninguém em músico. Por outro lado, é possível também constituir uma carreira ou criar uma brilhante obra literária sem frequentar necessariamente uma oficina. De qualquer forma, o *Boca de Leão* acredita que um espaço formativo permanente oferece inúmeras possibilidades para caminhos mais breves, uma vez que dificuldades do percurso podem ser minimizadas. Não sendo o fim e nem o começo de nada, as oficinas formativas literárias do grupo *Boca de Leão* demonstram ser uma passagem para novos escritores e contadores de histórias, uma travessia de reconhecido proveito para seus integrantes, sobretudo aos que não medem esforços e que permanecem no caminho desde seu nascimento (BOCA DE LEÃO, 2012).

Forma de funcionamento do grupo *Boca de Leão* e suas oficinas

As oficinas do grupo *Boca de Leão* acontecem nas dependências da Biblioteca Pública de Santa Catarina. A Biblioteca foi fundada no ano de 1854 quando João José Coutinho sancionou a Lei Nº 373, em 31 de maio, porém, somente foi oficialmente inaugurada em 09 de janeiro de ano seguinte (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA, 2014²⁴). Atualmente, a BPSC conta com um acervo de obras de várias áreas do conhecimento, também suportes diversos, coleção de periódicos e obras raras. A missão da Biblioteca Pública do estado é manter, conservar, disponibilizar parte da memória cultural de Santa Catarina para a população e promover o hábito da leitura junto a ela.

²⁴ Disponível em: <http://www.fcc.sc.gov.br/bibliotecapublica//pagina/7881/historico>. Acesso em 15 nov. 2014.



Figura 01: Fachada da Biblioteca Pública de Santa Catarina²⁵

Parceira do grupo *Boca de Leão*, a Biblioteca Pública está localizada na área central do município de Florianópolis, capital catarinense, na Rua Tenente Silveira, nº 343 (Ibid., 2014). O local das oficinas e atividades formativas do grupo *Boca de Leão* se estende a várias salas e auditório da Biblioteca Pública.

No início do projeto, quando em 25 de julho de 2012 iniciaram-se os trabalhos, os encontros eram quinzenais e aconteciam nas terças-feiras e tinham duração de 2h30min. A periodicidade dos encontros, a carga horária e os dias da semana foram se modificando conforme a necessidade dos ministrantes e participantes, de acordo também com o andamento dos encontros e o transcorrer dos trabalhos. No ano de 2014, com a evolução do grupo os membros do *Boca de Leão* perceberam uma necessidade de concentrar parte maior das atividades e das horas de trabalho ao estudo e à prática da narrativa, focando as discussões e as práticas no exercício da contação de histórias, também à prática de escrita, igualmente centralizando os estudos nesse trabalho. Encontros voltados em particular a esses dois eixos, portanto, começaram a fazer parte também das oficinas formativas literárias do grupo. Nas linhas a seguir as oficinas específicas de contação de histórias que hoje fazem parte do projeto de formação literária da Biblioteca Pública serão mencionadas, assim como outros desdobramentos e iniciativas que surgiram conforme a evolução do grupo e suas realizações.

Os encontros, desde então, são coordenados e orientados pela idealizadora e autora desse relato Claudete da Mata juntamente com o bibliotecário da BPSC Evandro Jair Duarte. Ambos são responsáveis pela condução dos trabalhos e elaboração do cronograma do grupo, bem como o programa dos encontros e o planejamento das oficinas. O número de participante oscila conforme o semestre; alguns períodos há um número mais significativo de participantes, em outros um número menos significativo; a média, entretanto se mantém aproximadamente 16 membros assíduos, frequentes e comprometidos com as atividades.

²⁵ Imagem disponível em: <http://www.fcc.sc.gov.br/bibliotecapublica//pagina/7881/historico>. Acesso em 15 nov. 2014.

A certificação desses participantes é dada a todos que permanecem nas oficinas até o final de cada ano letivo, sendo a carga horária do certificado compatível com a presença nos encontros e correspondente à conclusão das atividades e práticas propostas.



Figura 02: Participantes certificados em 2013²⁶.

Para participação e envolvimento com o grupo e suas oficinas, basta entrar em contato com o *Boca de Leão* mostrando interesse. Todas as atividades desenvolvidas pelo grupo são registradas sistematicamente e compartilhadas na rede de internet (no *blog* do grupo, via e-mail dos membros e em grupos de redes sociais²⁷). Nesses meios de divulgação, especialmente no *blog*²⁸ criado, tanto os participantes como os demais interessados pelos trabalhos desenvolvidos podem acompanhar as atividades realizadas, o andamento dos encontros e os resultados dos trabalhos que são desenvolvidos. Os encontros do grupo são realizados de acordo com um cronograma anual de encontros que compreendem atividades teóricas e práticas, algumas delas a saber:

- *Pesquisa, estudos e análises de obras literárias*: no transcorrer dos encontros, conforme a temática abordada e a própria necessidade do grupo, propostas de pesquisa e estudo de diferentes obras literárias são levantadas. As obras escolhidas são analisadas e estudadas a fundo de forma a possibilitar discussões e reflexões a partir de leituras e releituras atentas e detalhadas sobre os aspectos que compreendem o texto. Por exemplo, a organização e estruturação textual, a intenção e contextualização autoral, o gênero textual, o conteúdo e a forma da obra, o sentido, possíveis entendimentos e subjetividades a partir da obra, entre vários outros aspectos. As obras são escolhidas e trabalhadas no grupo de tal forma que, ao compreendê-las em sua totalidade, os participantes do grupo apreendem e conscientizam-se dos elementos que compõe uma obra literária. Uma vez conscientes desses elementos, os aprendizes a escritores e contadores de histórias passam a se valer desses conhecimentos para realização de suas próprias produções, suas criações e expressões, assim como de novas formas de leitura e percepção da obra. Assim como Busatto (2003, p.47) comenta sobre o fato de o formador de leitores perceber o que mobiliza o grupo, os ministrantes do grupo *Boca de Leão* também assim

²⁶ Imagem disponível em: <http://oficialiterariabocadeleao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2014.

²⁷ <https://www.facebook.com/groups/grupobocadeleao/>

²⁸ <http://oficialiterariabocadeleao.blogspot.com.br/>



o fazem em seus encontros. Conforme o transcorrer das oficinas são trazidos obras para pesquisa, estudo e análise que seja possível ser discutida em conjunto, de modo que cada participante retire da obra o que mais necessite para o momento.

- *Leitura e discussão de textos teóricos, acadêmicos e técnicos*: no intuito de possibilitar também uma discussão mais teórica e um olhar mais técnico para o exercício da leitura, da escrita e da narrativa oral, o grupo conta com atividades que envolvem também textos acadêmicos acerca da área e dos assuntos levantados nos encontros. Essa esfera mais técnica também é contemplada a partir de trocas entre membros que justamente provém ou estão inseridos nesses contextos teóricos e, portanto, contribuem significativamente com as trocas e com o aprendizado do grupo nesse viés.

- *Exercícios de criação textual, elaboração criativa e escrita (in)consciente*: ao focar prática da escrita literária para escritores do grupo (aprendizes ou não) inúmeras atividades relacionadas são propostas nos encontros, entre elas práticas que provocam o exercício criativo da escrita. Dentre muitos exercícios, um deles bastante empregado nos encontros que vale ser compartilhado aqui é o exercício a partir do *elemento inspirador*, este que transcende o universo real e imaginário e que acaba por levar à criação de textos fantásticos no grupo.

- *Exercícios de narrativa oral e contação de histórias*: ao concentrar as atividades nessa prática em especial, propostas de narração de histórias de forma oral são lançadas ao grupo. As histórias a serem contadas são diversas e sem restrições, porém, são compartilhadas conforme a proposta de cada encontro. Nesse exercício narrativo, os participantes têm a oportunidade de contar histórias para si, para o grupo e, em muitos momentos, para o grande público, uma vez que inúmeros eventos do grupo *Boca de Leão* são organizados na Biblioteca Pública e, neles sempre há a presença de apresentações diversas envolvendo contação de histórias por parte dos participantes das oficinas. A prática de contação de histórias promove o exercício de avaliação de si mesmo e dos outros, o aprender a receber críticas construtivas, bem como sugestões, orientações e coordenadas para um melhor desempenho. O trabalho envolvendo narrativas orais por parte dos membros do grupo *Boca de Leão* é intenso e presente quase em todos os encontros, uma vez que além de servir como exercício vocal e corporal, cumpre e reforça ao mesmo tempo o papel de formação dos participantes também enquanto leitores. Nas palavras de Sisto (2001, p. 23) “o contador de histórias tem que ter paixão pela palavra pronunciada e contar a história pelo prazer de dizer (que é muito diferente de ler uma história, que também é diferente de explicar uma história!)”.

- *Atividades avaliativas e tarefas*: sem considerar qualquer caráter avaliativo tradicional e prescritivo, a proposta das atividades avaliativas surge como uma ferramenta de acompanhamento da evolução dos participantes e de seus conhecimentos e apreensões. As atividades são sempre relacionadas a conteúdos, temáticas e assuntos já discutidos nos encontros ou então a questões que ainda serão desenvolvidas. A proposta por tarefas a serem realizadas em casa é lançada como prática desafiadora que ao ser executada em um espaço externo ao contexto do grupo suscita novos olhares e novos pensares.

- *Formações complementares com autores, escritores e contadores de histórias*: além das oficinas formativas promovidas pelo *Boca de Leão*, também são ofertadas aos participantes momentos de formação complementar com autores, escritores e contadores de histórias. Essas oportunidades formativas se estendem ao grande público e não se restringem apenas aos



membros do *Boca de Leão*. Os momentos de formação complementar ocorrem em horários diferentes e são somados aos trabalhos. Além dessas atividades listadas, muitas outras são realizadas dentro e fora da Biblioteca Pública de Santa Catarina. Na seção abaixo, são apresentados algumas considerações sobre as realizações do grupo *Boca de Leão* e os resultados provenientes do projeto e dos encontros.

Realizações e resultados do grupo *Boca de Leão*

A partir das atividades realizadas nos encontros do grupo, vários resultados significativos passaram a aparecer no transcorrer dos trabalhos. Das atividades de pesquisa, estudos e análises de obras literárias inúmeros conhecimentos foram apreendidos por parte dos membros do grupo *Boca de Leão*. Esses conhecimentos são refletidos na própria evolução dos participantes e nas suas atuações enquanto escritores e contadores de histórias. Nessa evolução também se reflete um domínio maior sobre autores, as histórias e os contextos de criação desses autores, assim como uma habilidade mais segura para conhecer e compreender as obras literárias estudadas. Inúmeros autores foram lidos, pesquisados e estudados durante os encontros, alguns deles em 2014, a saber: Marina Colasanti, Júlio Cortázar, Ítalo Calvino, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Cecília Meirelles, Monteiro Lobato, Franklin Cascaes, entre outros.

Além das atividades de pesquisa, estudos e análises, as leituras e discussões de textos teóricos e voltados para aspectos mais técnicos também surtiram resultados positivos aos membros do grupo, uma vez que ao compreender a importância também de uma discussão teórica os participantes passaram a posicionar-se e argumentar sobre suas criações e atuações de uma maneira mais sustentada nas reflexões teóricas realizadas. Muitas dessas discussões mais técnicas foram reforçadas nos momentos de formação complementar com autores, escritores e contadores de histórias externos ao *Boca de Leão* que contribuíram enormemente para a formação dos participantes.

Entre alguns convidados para esses momentos de formação complementar também aberta ao grande público interessado, esteve presente na Biblioteca Pública de Santa Catarina para compartilhar seus conhecimentos a autora, escritora e contadora de histórias Cléo Busatto. A participação da escritora nesse processo formativo contribuiu ainda mais com a evolução dos membros do grupo e pode ser considerada como uma realização extremamente positiva do *Boca de Leão*.

Outra personagem que fez parte das formações complementares do grupo foi a contadora de histórias Irene Tanabe que ministrou uma oficina de contação de histórias a partir de origamis. A oficina aconteceu no mês de outubro e foi intitulada “Oficina de Contação de Histórias Animadas com Dobraduras”. A promoção de mais esse encontro de formação complementar também é entendido pelo grupo *Boca de Leão* como mais uma de suas realizações e, portanto, mais um resultado positivo do projeto que desde 2012 veio se solidificando e inovando.



Figura 03: Oficina de Contação de Histórias com Origami, 2014²⁹.

Já as atividades relativas aos exercícios de criação textual, elaboração criativa e escrita (in)consciente, assim como os exercícios de narração e contação de histórias, geraram inúmeros resultados positivos e interessantes. Um aspecto relevante a ser considerado foi o fato de que essas atividades em especial contribuíram muito para uma superação de algumas limitações de alguns membros do grupo *Boca de Leão*, no sentido de romper com perspectivas engessadas e zonas de confortos. A partir do processo e da evolução da escrita e da narrativa foi se percebendo a necessidade de leitura de mais autores e obras aliadas à prática de escrita e narrativa de modo a possibilitar análises mais críticas das produções criativas e, por conseguinte, da expressão da narrativa.

Na medida em que o universo de possibilidades foi sendo ampliado aos membros do *Boca de Leão* e as oportunidades de apreensão de conhecimento e reconhecimento mais delineado, a compreensão da dimensão do ofício do escritor, do mediador de leitura e do contador de histórias passou a ter mais peso e inúmeros novos aspectos passaram a ser considerados pelos participantes. A superação de entraves e limitações a partir da concentração de atividades de criação, narração e produção da escrita consciente e inconsciente resultaram numa consciência nítida e numa perspectiva muito mais esclarecedora do papel do escritor, do mediador de leitura e do contador de histórias na sociedade, assim como seu compromisso com a arte, com a literatura e com a cultura.

Conforme o amadurecimento dos participantes e de suas próprias e autônomas percepções acerca das práticas da escrita e da narrativa pôde-se acompanhar um processo resultante de transformações extremamente significativas; transformações tanto individuais como também transformações do próprio grupo, cada membro em uma relação peculiar e especial com o grupo. Essas transformações contribuíram para a mudança de dinâmicas e propostas dos encontros, bem como para ampliação de desdobramento das oficinas formativas resultando em oficinas específicas para formação de escritores e oficinas específicas para a formação de contadores de histórias. Esse desdobramento de ampliação dos momentos

²⁹ Imagem disponível em: <http://oficialiterariabocadeleao.blogspot.com.br/>. Acesso em 15 nov. 2014.



formativos e separação das interfaces (antes abordadas juntas nos encontros) é o resultado da solidificação dos trabalhos, da evolução do grupo e do enriquecimento gerado a partir do trabalho realizado desde então.

Algumas das outras inúmeras realizações, conquistas e resultados do projeto de oficinas literárias do grupo *Boca de Leão* podem ser brevemente aqui listadas: apresentações crescentes de narrativas e contos produzidos pelos membros do grupo em vários eventos organizados tanto dentro como fora da Biblioteca Pública; sessões de contação de histórias destinadas ao público em geral; 1ª e 2ª edição da Mostra da Távola Quadrada; 1ª, 2ª e 3ª edição da Mostra Para Contar e Imaginar”; recitais poéticos; publicação do livro de contos criados pelos membros do *Boca de Leão*; realização de eventos formativos como a palestra sobre literatura infantil com a professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina Clarice Fortkamp Caldin; idealização, criação e fundação da primeira Academia Brasileira de Contadores de Histórias e, ainda, a continuação do projeto e sua extensão e ampliação para o ano de 2015.

Considerações Finais

Diante do exposto cabe considerar a importância das oficinas formativas do grupo Boca de Leão para os membros. Sua importância se reforça na medida em que os resultados e as transformações individuais e coletivas passam a surgir no decorrer dos encontros, do amadurecimento do grupo e na evolução dos trabalhos.

Como mencionado, foram inúmeras as realizações resultantes dos encontros formativos do grupo, desde o aprofundamento dos conhecimentos sobre a literatura, gêneros literários, passando pelo desenvolvimento de competências e capacidades criativas de escrita e narração, chegando até o aperfeiçoamento das técnicas para o trabalho do escritor e do contador de histórias. Esses resultados também alcançaram o fortalecimento dos membros do grupo *Boca de Leão*, o compartilhamento das produções (escritas e narradas) realizadas pelo grupo com o público em geral, bem como o crescimento pessoal dos participantes. A evolução e a desinibição dos membros também podem ser entendidas como pontos significativos de todo o processo, uma vez somado à ampliação e ao enriquecimento do acervo pessoal de cada um de leituras, histórias e contos de diferentes gêneros.

Para concluir esse trabalho que as autoras compartilham aqui com o leitor, cabe revisitar as palavras da escritora e contadora de histórias que muito fez parte dos encontros formativos do grupo *Boca de Leão*, Cléo Busatto. Cléo em suas escritas e reflexões sempre discorre sobre o “fazer com o coração”, sendo este, de acordo com ela, o principal segredo da narrativa. As autoras do presente relato entendem este também como o segredo de todo um trabalho que tenha real sentido e, também, que seja valorizado e lembrado. Não apenas contar histórias com o coração, mas também realizar oficinas formativas com o coração, preparar os encontros e pensar em cada detalhe do projeto com o coração. Participar e ser membro do grupo com o coração. É assim que a autora Claudete da Mata e todo o grupo *Boca de Leão* trabalha e convive, com a essência e toda a força do coração.



Referências

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2001.

BOCA DE LEÃO. Oficina Literária Boca de Leão. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://oficialiterariabocadeleao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2014.



A CONSTRUÇÃO DO TEMPO FICCIONAL PELA CRIANÇA: A EXPERIÊNCIA DA LEITURA MEDIADA COM LIVROS ILUSTRADOS

Cristiene Galvão (FaE/UFMG)

cristieneleite@outlook.com

Celia Abicalil Belmiro (FaE/UFMG)

celiaabicalil@gmail.com

Introdução

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe.
A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
(Manuel de Barros)

Podemos interpretar esse fragmento de um poema de Manuel de Barros como uma metáfora das primeiras experiências da criança com o texto literário. Seria uma tentativa de nos aproximarmos das primeiras relações que a criança estabelece com a literatura desde seus primeiros anos de vida: as palavras chegam através do afeto, do som, das rimas, da entonação, da prosódia. Chegam para acalmar, acalantar, brincar. A princípio a palavra não tem qualquer intenção de comunicar. Interessa à criança o que ela, em segredo, constrói no fundo de si, o que ela inscreve no corpo, o que não é visível, mas é sentido. Usamos a expressão “tentar nos aproximar” porque, como sabemos, chegar ao ponto zero das coisas é algo que nos escapa; principalmente quando falamos de criança. O que tentamos é fazer aproximações auxiliados por todas as ciências que conversam sobre o tema e forjar representações que nos possibilitem uma maior reflexão e análise de como a criança vive a sua infância. Para que a criança possa experimentar a palavra e significá-la da maneira como nos fala o poeta, é preciso que a literatura seja oferecida desde a mais tenra idade, não só como experiência expressiva, mas como possibilidade, segundo as palavras de Todorov (2009, p.24), de permitir que cada “um responda melhor à sua vocação de ser humano”. Literatura entendida aqui como linguagem artística que carrega as dimensões ética e estética tão necessárias para a construção da subjetividade da criança e também como uma proposta de educação ética e política que tem como pressuposto o uso do texto literário como uma prática de acolhimento e liberdade.

Como ainda não são leitores, no sentido convencional da palavra, o bebê e a criança bem pequena precisam que um adulto experiente lhe empreste a voz para que ela possa ler os livros de literatura. A leitura mediada possibilita a interação da criança com textos da vida, com situações e sentimentos que ela não consegue explicar, mas com os quais se depara cotidianamente. Estas situações de interação auxiliam a criança a categorizar e organizar o mundo.



Este texto nasceu a partir das reflexões e estudos teóricos suscitados pelo grupo Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) da Faculdade de Educação da UFMG e de minhas pesquisas de mestrado que intenta compreender a literatura para bebês e crianças bem pequenas e pretende discutir a construção do tempo ficcional pela criança, ou seja, a passagem do período em que as histórias emergem para elas como fatos reais até o momento em que elas passam a vê-las como construções de outra ordem. O estudo também tem a intenção de tornar observável a importância da mediação para a formação literária das crianças pequenas. Para tecer os fios da rede em que se sustentam a temática, tentamos aproximar o pensamento de Bakhtin e Vigotski para construir uma concepção de linguagem que dê conta de fundamentar a importância de assegurar a interação da criança com o texto literário. Também vamos ao encontro das ideias de Golse para amparar as primeiras experiências narrativas dos bebês que nem sempre são visíveis ou interpretáveis, e Perroni, que traz grandes contribuições sobre os processos que subjazem a capacidade de narrar das crianças e o papel dos textos modelos na produção das narrativas infantis. Finalizando, trazemos um relato de experiência de leitura literária mediada e analisamos um fragmento de aula com catorze crianças de quatro anos de uma Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte, em que é possível perceber, pela narrativa das crianças, que a diferenciação entre fato e ficção é algo que vai se construindo como uma necessidade vital. Essa análise também torna visível o papel da mediação para o compartilhamento de significados que marca o caráter libertário e acolhedor da literatura e para a apropriação do discurso narrativo, sem o qual não se pode contar o passado, no presente.

Penetrando na linguagem com Bakhtin e Vigotski

Entrelaçar as ideias de Bakhtin e Vigotski para tentar responder à pergunta “O que é a linguagem?” mostra-se um caminho extremamente fecundo, pois, a despeito das diferentes perspectivas adotadas por cada um dos teóricos sobre o assunto, há um ponto de convergência essencial entre eles: a recuperação do sujeito como ser histórico e cultural.

Bakhtin procura desenvolver uma concepção de linguagem que relacione o discurso verbal com as ações humanas e com a vida. Para ele a língua não é um produto acabado, mas algo que se constrói constantemente no fluxo das interações verbais. O autor argumenta que a língua é algo vivo, que muda de acordo com seu contexto histórico e social e que as relações dialógicas que fundamentam as interações verbais são, portanto, muito particulares, amplas e heterogêneas: “o signo se cria entre indivíduos, no meio social” (BAKHTIN, 2012, p. 46). Para ele, toda forma de enunciação é um diálogo e todas as relações dialógicas são relações de sentido que carregam critérios éticos, políticos, cognitivos e afetivos. Por isso, *o outro* tem um papel fundamental não só na fala, mas também em outros gêneros discursivos, pois fornece parâmetros diferentes para a construção de outras narrativas.

Em todo ato de fala, a atividade subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. (BAKHTIN. 2012 p. 67)

Os argumentos de Bakhtin permitem inferir que a língua e a palavra, que a materializa, são partes fundamentais para a constituição do ser humano em sua devida complexidade. O jogo de palavras que aparece em todo o diálogo, seja ele atos de fala ou produções escritas, pressupõe uma produção de sentido que varia conforme o contexto e de acordo com as experiências de vida dos falantes envolvidos. Assim, a verdade não se encontra em uma única pessoa, mas nos sentidos que vão se configurando durante as interações verbais. Os significados nunca são estáveis e limitados; ao contrário, os sentidos estão em constante transformação. Bakhtin considera que as relações dialógicas são formadas por muitas vozes e assim concebe que a “unidade do mundo” é polifônica.

As contribuições de Bakhtin vão ao encontro de uma língua que se constitui com/no mundo e na/com as relações dos sujeitos que o habitam. Uma língua que está a serviço das muitas vozes que formam a identidade dos falantes e que por isso não pode ser vista como um objeto abstrato que está a serviço de uma razão instrumental. Uma língua que não reduz as palavras de um texto, mas que o faz novo a cada dia, mostrando a capacidade ilimitada da palavra.

Assim como em Bakhtin, o fio condutor do pensamento de Vigotski está embasado no materialismo histórico e dialético que considera que os fenômenos devem ser estudados como processos dinâmicos em constante mudança. A constituição das características tipicamente humanas não nasce com o indivíduo e, para que o bebê se humanize, é necessário que ele estabeleça uma relação dialética com o seu meio sociocultural. A cultura é, assim, parte importante da constituição da natureza humana e a internalização de seus sistemas de comportamento se dá através da mediação. São os instrumentos técnicos e o sistema de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação do mundo com os homens e destes entre si.

Vigotski confere à linguagem um lugar de excelência na constituição do ser humano por ser ela o principal mediador das interpretações e das significações deste com o mundo. Para ele, a linguagem é a principal responsável pelo desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança e a internalização de crenças, valores, normas, modos de agir e de ser e estar no mundo dependem da interação com os signos escritos e falados em um processo de transformação que vai das relações estabelecidas no plano interpessoal para o intrapessoal. Estas apropriações acarretam mudanças quantitativas e qualitativas na forma de pensar do sujeito criança.



As contribuições de Bakhtin e Vigotski para a construção deste texto vão ao encontro do trabalho com o texto literário na medida em que este

- Apresenta a oportunidade de a criança se apropriar das particularidades da língua escrita sem artificialismos, ou seja, na experiência com o texto em si;
- Apresenta a existência humana em toda a sua complexidade;
- É um instrumento mediador e organizador do mundo, o que é importante para a constituição do sujeito;
- Apresenta contextos reais porque ela “não copia a realidade, mas a representa, ou seja, a reapresenta. [...] na verdade, é preciso ter a capacidade de discernir naquilo que percebemos como ficção o núcleo duro do real que só conseguimos suportar se transformado em ficção” (BERNARDO, 2005, p. 14);
- Subverte o sentido das palavras, o que confere à língua seu caráter de produto não acabado, mas em constante transformação;
- É objeto que propicia a interação verbal através das muitas vozes que compõem as narrativas, possibilita diferentes e variados modos de falar, mostrando como a diversidade está presente na experiência social e que não existe verdade única, mas verdades presentes nos múltiplos contextos históricos e sociais;
- Dão lugar a construções e significações múltiplas e singulares denotando o caráter histórico e social da criança.

Representações mentais: quando começa a história do leitor?

O avô, com Antônio sobre os seus joelhos, contava pequenas histórias: “Cadê o toucinho que estava aqui? O gato comeu. Cadê o gato...”, que, se não eram entendidas pelo neto, eram lidas pelos abraços e risos trocados entre o menino e o avô. (Bartolomeu Campos de Queirós)

Ao nascer o bebê é introduzido em uma rede de significações que ele vai tentando desvendar à medida que se relaciona com os instrumentos da cultura, pois o desenvolvimento humano tem sempre uma dupla natureza: biológica e cultural. Cada choro, gesto, balbúcio, sorriso é nomeado pelos membros mais experientes e é esta mediação que constrói os alicerces para suas representações. Toda ação da criança é um processo contínuo de construção de sentido a fim de introjetar as particularidades do seu entorno e se constituir como sujeito do e no mundo. Assim, o desenvolvimento da criança não é só o que podemos ver externamente, como: aumento do peso, de estatura, mas é também o que, muitas vezes, não podemos observar. As experiências e aprendizagens colhidas do meio são processadas pelo cérebro e estas muitas vezes não se dão a ver, mas servem de amálgama para que outras experiências e aprendizagens



sejam processadas. Nesse movimento, as linguagens infantis assumem um papel preponderante, pois articulam e veiculam as vivências da criança na descoberta da vida.

Em documento³⁰ ao Fundo das Nações para a Infância (UNICEF), pode verificar-se que recentes pesquisas têm demonstrado que os três primeiros anos de vida são fundamentais para formação de conexões neuronais que permitirão e determinarão a capacidade de “aprendizagem, memória, raciocínio, habilidades linguísticas, sociais e afetivas. Acredita-se também que é nesse período que o cérebro demanda certos tipos de estímulos para criar e estabilizar algumas conexões e estruturas duradouras” (p.61). Tomando as palavras de Winnicott, um bebê deixado à própria sorte não existe. Ou seja, o desenvolvimento do cérebro não é autônomo e depende das relações que a criança estabelece com o meio. Assim, desde o nascimento, a quantidade e a qualidade das possibilidades interativas oferecidas à criança vão ampliar ou restringir seu universo de significações.

Pode-se inferir a partir dessas ideias que o bebê, desde que nasce, é ativo em suas ações para compreender o mundo e também em se fazer compreender. São essas ações dialéticas com o seu entorno que vão construindo o seu ser e estar no mundo e, conseqüentemente, sua subjetividade. Pela perspectiva vigotskiana, devemos considerar que o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Dessa forma, não podemos desconsiderar o papel da linguagem como um eixo que perpassa todos os outros conhecimentos e experiências infantis.

Nesta perspectiva, inserir a literatura na vida da criança precocemente é colaborar para interações de qualidade. No dizer de Barthes (2007) “[a literatura] encena a linguagem em vez de, simplesmente, utilizá-la, [ela] engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático”. (p.19)

Mas como ler para alguém que nem sequer fala? Segundo Golse (1999), A emergência do pensamento faz correr muita tinta e é um assunto que poderíamos julgar de grande dificuldade porque nunca é fácil pensar na origem das coisas, quer seja o pensamento, o universo, o tempo, etc. Como sabemos, o ponto zero dos processos escapa, sem dúvida, em grande medida, ao psiquismo humano, por essência, intrinsecamente. (p.123)

Muitos estudos dentro da psicologia e da psicanálise têm se debruçado sobre as competências precoces dos bebês. A observação direta e as gravações em vídeo ampliaram o olhar dos pesquisadores, permitindo análises mais pormenorizadas sobre as ações interativas dos bebês e sobre “os níveis infraverbais da comunicação e o impacto da intersubjetividade no desenvolvimento psíquico da criança” (Golse, 2002, p. 103).

³⁰ *Índice de desenvolvimento infantil, Relatório 2001*. Disponível em: www.unicef.br/brasil.com.br. Acesso: agosto de 2014.

A criança tem um desenvolvimento holístico. Isso significa dizer que o modo de ela apreender o mundo não se dá de forma compartimentada e que é o corpo, como um todo integrado, sua principal ferramenta para experimentar a vida. É através do corpo que o *infans*, aquele que não fala, inicia sua “leitura” do mundo e, nas palavras de Golse (2002), é o corpo o seu espaço de narração. Estas experiências, segundo o autor, têm, então, uma dupla ancoragem: corporal e interativa. E são elas que servem de substrato para os processos de simbolização precoce da criança. Trata-se no fundo dos primeiríssimos elementos de significação, ainda muito parciais e fragmentários e que se situam aquém dos cenários fantasmáticos clássicos (processos primários) e das representações de palavras (processos secundários).

Essas primeiras significações elementares, que Golse (2002) chama de “fundo proto-representativo”, se comportam como uma matriz construtiva para o bebê. Nos primeiros meses elas são mais sensoriais e por isso fugazes e instáveis. Com o desenvolvimento biológico do bebê já é possível perceber significações que mesclam sensações, atividades motoras e mudanças de comportamento. É a partir desse fundo “proto” que a criança estabelecerá as suas primeiras relações e junções em busca de processos representativos com função comunicativa. Para Golse (2002), fazer representações não é o mesmo que comunicar. Assim, essas “primeiras constelações significantes” implicariam em uma função “auto”, sem nenhuma intenção comunicativa. O autor compartilha com Vigotski a importância das interações sociais para que essas significações primárias aconteçam: “não existe criança que possa desenvolver seu aparelho psíquico se não estiver envolvido na relação com alguém” (GOLSE, 1999, p.130). O corpo funciona, então, para a criança, como porta de entrada para a “semantização” e “semiotização” e estas só ocorrerão através da capacidade do adulto (ou de um membro mais experiente) da cultura de nomear e interpretar as sensações e reações dos bebês. Digo nomear e interpretar porque as pistas que o bebê dá nos seus primeiros movimentos interativos só podem ser lidas como indícios. Digo indícios por não terem nenhuma intenção comunicativa, por estarem a serviço de significações internas do bebê, por servirem de substrato para que o interno venha emergir na superfície sobre a forma de signos.

Dentro dessa ótica, a construção de sentido precede o momento em que a criança pronuncia a primeira palavra e é na relação com a mãe que o bebê vai erguer os alicerces de sua casa interior através dos primeiros significados afetivos e cognitivos apreendidos em um jogo de negociações e interpretações mútuas.

Oferecer literatura para a criança desde a mais tenra idade é ir ao encontro de premissas que concebem o ato de ler como um processo de construção de sentido. O processo permanente de diálogo que se estabelece entre o texto, o autor e o leitor com toda a sua bagagem de experiências, nos faz retomar as ideias de Bakhtin (2012, p.127): “O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa [...]”.



O primeiro contato do bebê com o livro é sempre físico. Ele o explora com cinco sentidos: sente a textura, o peso, observa o formato, o tamanho, olha as ilustrações, a profusão de cores, tenta folheá-lo, experimenta o sabor e tenta relacioná-lo com experiências anteriores na tentativa de conhecê-lo. Ele prova o livro como experimenta o mundo. Ao passar as páginas, a criança vai descobrindo por meio das palavras e das ilustrações que o mundo pode ser representado por outras linguagens, vai descobrindo que o que ele encontra nas páginas do livro não é a realidade, mas que os códigos verbais e visuais criam uma verossimilhança com o real. Além disso, o passar das páginas vai dando à criança a ideia do encadeamento temporal, já que os eventos narrativos são conectados uns aos outros através de um “antes” e um “depois”.

O fato de passar as páginas do livro, de evocar o que não se vê, de perceber que os acontecimentos se interligam, de atribuir sentido, de inferir contextos e significados, de se apropriar de palavras, exige da criança pequenas operações mentais muito elaboradas. Estas vão se ampliando e se complexificando a cada nova experiência de leitura. Além dessas experiências cognitivas, a leitura de histórias propicia um desenvolvimento do conteúdo emocional da criança.

À medida que cresce, as possibilidades da criança de apreender o mundo vão se ampliando e os livros que mostravam cenas do cotidiano infantil – hora do banho, as refeições, os passeios no parque – ou os que traziam contextos relacionando realidade e ficção, vão dando lugar a narrativas puramente ficcionais. Até os dois anos de idade as histórias emergem para as crianças como verdadeiras; para elas, o lobo, a bruxa, o Capitão Gancho existem de verdade. Isso acontece porque elas ainda estão desenvolvendo a capacidade de simbolizar, ou seja, de saber que as coisas podem existir em um mundo fora de suas experiências imediatas. Assim, as histórias acontecem para elas como fatos reais. Esse modo de atribuir sentido à literatura exerce um papel preponderante no modo como a criança se relaciona com a cultura. Ver a literatura inicialmente como cópia literal do mundo colabora para o processo de socialização da criança, pois oferece padrões, valores, crenças e comportamentos compartilhados socialmente.

Com o passar dos dias e sob influência das relações sociais, aumentam as possibilidades de diálogo da criança com o mundo. Novos elementos são incorporados e esquemas mais complexos são acionados para significar e compartilhar conhecimentos. De uma relação inicial puramente realista com as histórias a criança vai, gradualmente, perscrutando mundos possíveis até passar para a fantasia pura. De acordo com Perroni (1992, p.42) a criança guarda suas histórias em locais secretos antes de finalmente reconhecer que está em um mundo de faz-de-conta. A autora, assim com Vigotski, dá às trocas comunicativas da criança com o adulto um papel preponderante para a construção do discurso narrativo, sem o qual “não se pode construir o passado no presente”. Ela



salienta que a linguagem não desempenha uma função de tradução de conhecimentos adquiridos, mas “um papel importante na própria construção do pensamento”.

Em seus estudos sobre a construção das narrativas pela criança, Perroni traça o perfil dos caminhos que esta percorre até a construção do discurso narrativo. Este vai se delineando através das trocas linguísticas com um adulto interlocutor na tentativa de relatar suas vivências e das experiências com modelos de narrativas tradicionais. A princípio a criança faz relatos de experiências pessoais, mais adiante tenta elaborar histórias imaginárias em que se mesclam os fatos vividos com seu acervo de histórias ficcionais para, finalmente, construir narrativas que ocupam outros tempos e outros espaços. A autora salienta a importância das histórias para a construção do discurso narrativo pelas crianças: elas não só servem como modelos estruturais do gênero discursivo, como ampliam e complexificam as relações da criança rumo a um horizonte desconhecido.

A partir dos três anos de idade as narrativas começam a emergir para a criança como ficção. Ela inicia um movimento de incertezas quanto à realidade dos personagens e eventos da história. Entretanto, somente quando a criança tem convicção de que as histórias fazem parte de um mundo fictício é que elas começam a fantasiar. Para mergulhar na literatura como ficção a criança tem que reconhecer o “pacto ficcional”, ou seja, tem que entender que na história o faz-de-conta é uma das convenções pré-estabelecidas. Entretanto, saber que o bebê e a criança bem pequena não estabelecem com a literatura o “pacto ficcional” não é motivo para oferecer a elas somente livros que apresentam a confirmação do mundo em que vivem. Eles precisam, também, de narrativas que ampliem sua imaginação e sua capacidade de atribuir sentido. O equilíbrio entre o que a criança pode perceber sozinha e o que pode inferir, adivinhar ou imaginar, é fundamental para a qualidade literária dos livros para essa faixa etária.

A construção do tempo ficcional pela criança: Afinal quem comeu o morango?

Inserir a literatura como uma prática cotidiana na rotina da educação infantil é, no dizer de Antônio Cândido (1988), um direito da criança. Além disso, deve-se ter como pressuposto que adentrar em um jogo de atribuição e produção de sentidos é diferente da capacidade de emitir sons, palavras e frases. Antes da fala léxico-gramatical existe um jogo complexo de interação criança/mãe que dá à linguagem seu papel de protagonista na constituição da criança como sujeito. Neste jogo de sentidos, vou atrás da literatura como ferramenta para multiplicar a linguagem e ampliar o universo de significações da criança e trago fragmentos de uma atividade de leitura literária compartilhada em que podemos perceber a história emergindo para as crianças como ficção. Pelo conhecimento ainda em construção da criança pequena, as histórias, inicialmente, adquirem um papel de agente de socialização na medida em que a ajuda a

objetivar e construir a realidade na qual encontra-se inserida. Desta forma, nas experiências iniciais com o texto literário, as histórias emergem para a criança como “verdadeiras”, e é na medida em que ela vai se desenvolvendo e tendo contato sistemático com os livros de literatura que seu universo de experiências vai se complexificando e aumenta sua capacidade de estabelecer relações entre o vivido e suas representações.

Escolhi o livro *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande Urso esfomeado* para narrar uma experiência de leitura mediada com uma turma de quatorze crianças de quatro anos de uma Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte, porque essa obra apresenta uma brincadeira inteligente e instigante sobre presença/ausência carregada de pistas, insinuações, hipóteses. Além disso, ela traz uma característica pouco comum nos livros infantis que é a presença de um narrador oculto que conversa com o protagonista da história e uma relação de reciprocidade entre imagem e texto verbal que mostra como o sentido do texto só pode ser captado pela complementaridade das duas linguagens. Nesta história, imagem e escrita, em separado, não constroem a narrativa.

O livro de Don e Audrey Wood, publicado pela Brinque Book, narra as peripécias de um ratinho ao tentar comer um morango vermelho maduro. O ratinho está pronto para colher um morango vermelho maduro quando um narrador oculto e onisciente o alerta sobre um perigoso e enorme urso esfomeado que adora morangos vermelhos maduros: “O grande Urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância.” A partir daí desenrola-se um delicioso diálogo entre o ratinho e o narrador mediado pelos textos verbal (para o narrador) e visual (para o ratinho). Este diálogo vai mostrar quais são as reais intenções do interlocutor. Mas quem conversa com o ratinho? Quem comeu o morango vermelho maduro? Estas são algumas das perguntas que o leitor terá que desvendar durante a leitura em um instigante e pitoresco jogo de imagens e palavras.

Já na apresentação do livro (título, autor e ilustrador) pode-se perceber a interação das crianças com a linguagem escrita e o quanto esse código lhes desperta interesse:

- “Que título grande”!

-”Ele tem três nomes”!

Professora - “Realmente um título grande! Será que ele nos dá alguma pista dos personagens dessa história”?

-”Eu acho que vai aparecer um ratinho, um morango e um urso”.

-”Um urso esfomeado”.

-”Que vai comer o ratinho”.

-”Urso não come rato. Ele gosta de mel”.

- “Mas na história ele pode comer rato sim”.

-”Ele também pode comer o morango”.

Professora - “Por que vocês disseram que na história o urso pode comer rato ou morango”?

-”Porque é história”.

Professora - “Mel, o que você quer dizer com ‘é história’ “?

-”É que na história pode tudo porque é história”.

Professora -”Vocês concordam com a Mel”?

-”É que é de mentirinha. De verdade não pode. Ele tem que comer mel”.

Professora - “Vocês falaram sobre o título da história e eu estou reparando que a capa mostra a imagem de um ratinho com o dedo nos lábios. O que será que esta ilustração quer nos dizer”?

- “Eu acho que ele está pedindo silêncio pra história começar”.

-”Eu acho que ele não quer barulho pra não atrapalhar o morango de crescer”.

-”Eu acho que ele vai contar algum segredo pra gente e quer que a gente na conte pra ninguém”.

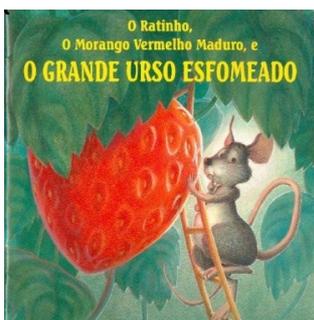
-”Como esse morango é grande! É maior que o ratinho”!

-”Mas rato é pequeno”.

-”Rato é maior que morango”.

- “Gente isso é história”.

Professora – “Então vamos à nossa história de hoje”.



É interessante observar que as crianças fazem inferências sobre a história a partir do título e da imagem da capa. Estas inferências são importantes estratégias de leitura e mostram o conhecimento de mundo que elas evocam para atribuir sentido ao que querem compreender. Não podemos perder de vista, como bem aponta Hunt (2010), que as crianças são leitores em desenvolvimento e por isso seus significados e sentidos são particulares e eles brotam de um conjunto de padrões culturais diferentes dos adultos. Possibilitar que as crianças socializem suas interpretações entre seus pares, sem o controle de um sentido único, propicia o compartilhamento de significados e explicita os diferentes graus de entendimento que fazem diversos os seres humanos. Quando a Mel diz “gente isso é história” ela aponta para o fato de que já entendeu o jogo ficcional proposto pelo texto literário: na história vale subverter a lógica do real.

Logo no início da história se estabelece o diálogo entre o

interlocutor e o ratinho. A voz do interlocutor é marcada pelas palavras e a voz do ratinho pelas imagens. O texto verbal e o visual conversam entre si mostrando a relação de complementaridade entre essas duas linguagens para a produção de sentido. A estrutura da narrativa do texto convida as crianças a assumirem o pacto ficcional, pois a ausência do narrador faz do leitor também personagem, libertando suas vozes e possibilitando o que Bakhtin chamou de polifonia.

Durante o diálogo o ratinho é alertado sobre o grande Urso esfomeado que adora comer morangos vermelhos maduros, “especialmente um que acabou de ser colhido”. O ratinho se desespera. Neste ponto da narrativa as crianças confrontam suas primeiras hipóteses sobre a história com o texto escrito.

- O urso vai comer o morango.”
- Não falei que na história o urso pode gostar de outras coisas!”

A história prossegue com o ratinho tentando todos os artifícios possíveis para esconder o morango vermelho maduro do grande Urso esfomeado. Entretanto, a cada nova tentativa ele é dissuadido pelo interlocutor que sempre o alerta “*Não importa onde ele esteja escondido*” o grande Urso esfomeado consegue sentir o cheiro de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância. As crianças a essa altura da história estão torcendo para que o ratinho consiga enganar o grande Urso esfomeado.

- “Por que ele não come logo o morango antes do urso chegar”?
- “O morango é muito grande! Não cabe todo na barriga dele”.

Até que o narrador dá ao ratinho uma solução para o problema:



Rápido! Só há uma maneira no mundo de salvar um morango vermelho maduro de um Urso esfomeado.



Corte-o em dois.



Divida metade comigo



E nós dois vamos comê-lo todinho. Uhm!

Ao terminar a história as crianças vibraram porque o ratinho havia conseguido enganar o Urso esfomeado. Segundo Hunt (2010, p.138), “precisamos estabelecer a diferença entre o modo como um leitor qualificado decodifica e compreende e o modo como um leitor em desenvolvimento assim o faz”. Entretanto, o texto nos oferece pistas e marcas para nossas atribuições de sentido e é tarefa do mediador ampliar as experiências das crianças a fim de que elas explorem ao máximo os significados potenciais desse tipo de texto e galguem patamares cada vez mais complexos de produção de sentido.

Neste ponto eu perguntei:

- “Afiml, quem comeu o morango?”

Houve um breve silêncio e as crianças começaram a falar:

- “O ratinho”.
 - “Olha a barriga dele. Ficou até gorda”.
 - “Foi o urso e o ratinho”.
 Professora – “**O urso? Mas no livro está escrito: ‘Pronto. Este é um morango vermelho maduro ue o grande Urso esfomeado jamais comerá’** “.
 - “Não foi o urso não! Ele nem apareceu na história”.

As crianças pediram que eu lesse a parte onde o narrador dá instruções ao ratinho para salvar o morango vermelho maduro. Leio novamente a parte pedida.

Já sei! Quem comeu o morango foi a Cris”.

Professora - “Eu? Mas vocês me viram comendo algum morango? Mastigando alguma coisa”?

“ - “Não! Foi de mentirinha”.
 “ - “Você fingiu que comeu”.

Professora - “Como assim”?

“ - “Você leu e fingiu que comeu”.

Professora - “Eu ainda não consegui entender. Eu estava apenas lendo a história”.

“ - “Pois é, você estava lendo e comeu de mentirinha”.

Professora - “E onde estava o grande Urso esfomeado”?

“ - “Ele não chegou a tempo”.
 “ “Você comeu antes do urso chegar”.

Professora - “Será que esse urso realmente existe?”

“ - “Existe, mas não chegou a tempo”.
 “ - “Eu acho que ele não existe”.

“ - “Existe sim. Tá falando aqui no título”.

Professora - “Quem está conversando com o ratinho”?

- “Você.”

Professora - “Mas eu sou personagem dessa história”!

“ - “Olha aqui essa ilustração: o ratinho está conversando com você”.

“ - “A ilustração mostra que ele está te ouvindo. Olha a cara dele”.

“ Professora - “E se eu der este livro pra você ler. Com quem o ratinho vai conversar”?

“ - “Comigo.”

Professora - “E quem vai comer o morango”?

“ - “Eu!”

Professora - “Então eu vou perguntar de novo: quem comeu o morango”?

“ - “Aqui na roda foi você.”

“ - “Agora, se eu pedir pra minha mãe contar, ela vai comer o morango”.

“ - “Depende de quem lê a história”.

” - “Oba, eu vou ler pra poder comer o morango. Eu adoro morango”!

Professora - “Por que o autor da história colocou o urso no título se ele não aparece”?

Professora - “Pra fazer a gente ficar com medo”.

“ - “Pra gente achar que ele ia aparecer”.

Professora - “Será que o narrador não queria enganar o ratinho falando do Urso esfomeado?”

“ - “Não, ele era amigo do ratinho”.

“ - “Ele ajudou o ratinho a comer o morango”.

“ - “Eu acho que ele inventou o urso pro ratinho ficar com medo e dividir o morango com ele”.

“ - “Não é não! Olha aqui no final. O urso existe sim. Aqui tá desenhado a sombra dele”.

A quarta capa está ilustrada com a sombra do urso.

Esse fragmento nos remete novamente à Bakhtin na medida em que observamos como o texto literário propicia contextos dialógicos entre os leitores e objetiva conversas que fazem circular os saberes. A postura dialogal dos textos literários deve ser contemplada pelo professor a fim de possibilitar que as crianças exponham seus conhecimentos, suas percepções e pontos de vistas e que estes possam ser negociados gerando novos significados. O gerenciamento, a parceria e o apoio do adulto no momento da explicitação e desenvolvimento das ideias das crianças são pontos importantes na construção de um ambiente pedagógico que as considera como sujeitos ativos da linguagem. A possibilidade de reconhecer que algumas crianças já percebiam



a história como ficção - “Você estava lendo e fingiu que comeu” ou “Olha aqui esta ilustração: o ratinho está conversando com você”- só foi possível porque houve espaço para que este saber fosse explicitado e compartilhado. E foi na experiência com o texto literário e nas relações que estas crianças foram estabelecendo entre suas vivências e as linguagens que as representam que elas foram adquirindo capacidade de “distinguir qual a parte da realidade é reorganizada pela fantasia” (BERNARDO, 2005, p. 15). Quando uma criança observa que o morango está representado de uma maneira que não corresponde ao real: “Como esse morango é grande! É maior que o ratinho”, ela está inferindo que a ficção “se disfarça, mas avisa que está se disfarçando” (ibidem, p.16).

Considerações finais

É possível apreender através desse relato de experiência que inserir a literatura como parte da rotina das crianças na educação infantil parece algo fácil, mas não basta que o professor tenha boa vontade e goste de literatura. Para que essa atividade contemple o processo do letramento literário é necessário que haja planejamento e que seja uma prática consciente e consistente. Cabe ao professor fazer com que as crianças ampliem suas experiências com o texto literário a fim de que elas explorem ao máximo as potencialidades desse tipo de texto. A efetividade de uma proposta educacional que entende o trabalho com a literatura como um passaporte para um mundo mais equitativo deve ir além de uma perspectiva do deleite, do entretenimento e da diversão e também ultrapassar a mera decodificação do texto. Trilhar um caminho em que o leitor possa se apropriar dos diversos gêneros textuais presentes no universo literário, bem como ter uma visão crítica das múltiplas produções existentes no mercado editorial e estender a experiência estética para outras artes e saberes deve ser um dos objetivos do letramento literário.

O trabalho com o livro de literatura nas classes de educação infantil pode favorecer a alfabetização e repercutir na sua qualidade. Entretanto, este não deve ser o objetivo central de se inserir o texto literário nas instituições que atendem a primeira infância. Sua tarefa está em oferecer um material simbólico com a qual a criança possa interagir e se descobrir como sujeito singular inscrito em uma cultura. O livro de literatura infantil pode ser um excelente mediador de linguagens que se cruzam e se complementam. Através dele a criança tem a possibilidade de experimentar toda polissemia da palavra e, ainda, a partir do jogo ficcional, viver outros tempos e espaços e retornar para casa prenha de conhecimentos mais que reais.

O jogo ficcional que a crianças assume ao iniciar a leitura de um livro lhe propicia viver situações globalizantes passíveis de serem encontradas em sua vida real e impactam diretamente a construção de sua subjetividade. Como bem diz Graça Paulino (2009) “*somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os*



nossos corpos, quanto pelo que vivemos” (p.69). Assim, oferecer literatura às crianças desde a mais tenra idade é mais que respeitar um direito, é um dever ético e estético e que precisa de professores bem formados e comprometidos em construir uma educação de qualidade para todas as crianças.

Inserir a literatura na vida da criança de forma precoce é mais que entregarmos a ela um código verbal, é oferecer um passaporte para lidar com valores e juízos, com seus pesadelos e sonhos, com a construção de sua história pessoal calcada no diálogo com a história dos outros, com a história de todos nós. É um lugar de possibilidades invisíveis que dão subsídios à criança para iniciar de forma consistente seu percurso rumo à vida. Aceitar jogar o jogo da ficção é para criança um ato de liberdade, profundamente humano e pleno de sentido, pois permite construir algo novo a partir de um “universal que podemos tocar com a ponta dos dedos” (Montes, 2001, p.29).³¹ Entretanto, há que se considerar o fio tênue que separa fato de ficção: “as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente” (Vigotski, 2009, p. 29). Para Vigotski isso acontece porque todas as formas de imaginação contêm em si elementos afetivos que influem no sentimento e, “a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro” (ibidem, p. 28). Assim, em nossa cultura real e imaginário são dois conceitos antagônicos: um é tudo aquilo que o outro não é. O primeiro é palpável, o segundo, devaneio. Mas a apreensão da totalidade do real, já sabemos, é algo que nos escapa e é aí que se instala literatura como arte: como possibilidade de captar e apresentar o mais que real.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia de linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2012
- BARTHES, Roland. **Aula**. 14ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BERNARDO, Gustavo. A qualidade da Invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. 1988
- COHEN-SOLAL, Julien; GOLSE, Bernard. **No início da vida psíquica**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- GOLSE, Bernard. **Do corpo ao pensamento**. Lisboa: Climepsi, 2002.

³¹ Tradução nossa. Texto original: “donde se puede tocar lo universal con La punta de los dedos”.



PAULINO, Graça; RILDO, Cosson. Letramento literário: para viver a literatura dentre e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tânia M.. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins fontes, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Lisboa: Difel, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio pedagógico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.



DISCUTINDO A INCLUSÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Cynthia Valente(UFSC)
Cyv74@hotmail.com

Em 1994, a Conferência Mundial em Educação Especial, realizada na Espanha, redefiniu os rumos da educação especial. A partir do documento discutido em plenária e endossado pela ONU, em que se declara mundialmente o compromisso com a educação para todos, passou-se a pensar na educação inclusiva de forma mais comprometida. A declaração de Salamanca inaugurava um momento muito importante na história da humanidade em que o portador de necessidades especiais era desafiado a participar ativamente na sociedade.

Embora esta perspectiva tenha posto freio a um processo antigo de segregação social que aprisionava os deficientes em escolas especiais, atualmente, os trabalhos que versam sobre a inclusão estão centrados em uma preocupação com as armadilhas e as generalizações provocadas pela terminologia. Uma discussão que demonstra a importância da terminologia, gira em torno da polêmica sobre quem são os alunos realmente portadores de necessidades educativas especiais:

Atualmente, verifica-se com grande frequência, tanto na literatura especializada quanto em palestras ou conversas informais, o uso de expressões do tipo “pessoas portadoras de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”, termos recomendados pelo MEC como os mais indicados, em vez de serem empregadas as expressões “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com deficiência” e “portadores de deficiência”, a propósito de, assim, evitar o uso da palavra “deficiência, supostamente desagradável e pejorativa. Todavia, o sintagma “necessidades especiais” não deve ser tomado como sinônimo de “deficiências” (mentais, sensoriais, físicas ou múltiplas), porque não traduz aquilo que os educadores realmente querem dizer – necessidades educacionais especiais. Eventualmente, as necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, pertinentes ao campo da educação. (FERREIRA & GUIMARAES, 2003, p. 30)

O cuidado em não utilizar a palavra deficiente, substituindo-a pela expressão “portador de necessidades especiais” amplia a dificuldade em abordar o assunto, já que o conceito substitutivo, “portador de necessidades especiais” abre o horizonte para além daqueles que tem algum tipo de deficiência. Esses fatores contribuem para que a questão da deficiência seja menos focada e se perca dentro de um leque de inúmeras questões que não se configuram em modelos para uma prática inclusiva.

Outra discussão gira em torno do verdadeiro sentido da palavra integração, posto que integrar os portadores de necessidades especiais em classes regulares significa



promover efetivamente a inclusão. Atualmente prefere-se usar o termo interação por denotar uma maior aproximação à inclusão. Todas estas questões demonstram que a proposta inclusiva está ainda engatinhando em termos práticos. A falha no trajeto que vai da teoria inclusiva à prática efetiva, permite que compreendamos porque ainda há teóricos que defendem a manutenção de escolas especiais:

...precisamos discutir onde devem estar as crianças lesionadas e “sindrômicas” que poderiam e têm direito de se apropriar de conhecimentos produzidos pela humanidade e que requerem recursos especiais para que isso ocorra. É por essa razão, considerando o momento histórico que estamos vivendo, que pretendemos argumentar a favor da preservação das classes especiais. (TOREZAN & CAIADO, 1995, p. 32)

Entretanto, é preciso reconhecer que houve um significativo avanço na visão social do indivíduo portador de necessidades especiais. Hoje, felizmente, promove-se a dissolução das escolas especiais e a integração dos alunos em classes regulares, mais ainda é preciso avançar no sentido de promover uma interação mais real e menos teórica, partindo, é claro, das necessidades especiais em questão.

No caso da educação infantil, ainda há um caminho longo a ser trilhado e que deve partir, certamente, do conhecimento das dificuldades enfrentadas pelo professor. Para não correr o risco de generalizações exclusivas, é preciso, em cada caso em que se desenvolve um estudo, focar a necessidade especial e assim, a partir de tais necessidades, poder desenvolver métodos eficazes.

Dentro desse contexto, a literatura infantil assume um papel fundamental, pois permite o diálogo a partir das diferenças. O conto *O Patinho Feio* de Hans Cristian Andersen (1805-1875) nos permite compreender uma vertente da literatura infantil construída a partir de profundas questões existenciais. Todos conhecemos a história do patinho que, depois de ser rejeitado por sua notável feiura, sente-se bonito e acolhido quando descobre ser um cisne. Talvez pelas adaptações abreviadas que tendem a cortar, sobretudo as partes mais tristes do texto, aparentemente, o protagonista não apresenta grandes questões existenciais. Contudo, a leitura da tradução do texto original que permite o contato mais aproximado com o texto integral, mostra-nos que *O Patinho feio* apresenta uma problemática bastante séria e relacionada à questão da inclusão.

A trajetória do Patinho feio é marcada por uma sequência de sofrimentos existenciais provenientes da convivência com diferentes contextos sociais. Após seu nascimento, que é mais lento do que o dos seus irmãos, o personagem foge por ser rejeitado pela mãe: “Eu queria ver você bem longe daqui!” (ANDERSEN, 2005,p.9). No itinerário do Patinho, de seu núcleo inicial até o último, há rejeição. A primeira rejeição é a dos seus supostos irmãos patos:

- Você é tremendamente feio – disseram os patos selvagens. – Mas para nós tanto faz, desde que você não invente de se casar com alguém de nossa família. (ANDERSEN, 2005, p.10)

De certa forma, ele é acolhido pelo grupo formado pelo Gato a Galinha e a Madame, mas sofre pressão social porque seu comportamento não corresponde à forma valorizada por esses personagens. Na opinião do patinho, nem todo mundo deveria pensar da mesma forma, mas a Galinha não estava interessada em sua opinião.

- Você sabe pôr ovo? – ela perguntou.
-Não.
-Então cale a boca.
Depois era a vez do Gato.
-Você sabe arquear o dorso, ronronar e fazer seu pelo estalar?
-Não.
-Então não tem direito de dar palpite quando pessoas sensatas dizem alguma coisa. (ANDERSEN, 2005,p.14)

O personagem sofre por não comungar das mesmas ideias, achando que divertido é “enfiar a cabeça na água e mergulhar até o fundo!” (ANDERSEN, 2005, p.14). Só descobre a felicidade quando se sente integrado ao grupo de cisnes que, como ele, acha divertido enfiar a cabeça na água e mergulhar.

No final do conto, quando o Patinho Feio descobre que é um Cisne, experimenta a sensação de ser admirado e respeitado pelas crianças que o observam. Somente nesse momento, vemos que inserção social ocorre, permitindo que o personagem saia do total estranhamento. Nesse episódio não ocorre exatamente uma inclusão, pois o personagem só é aceito dentro do seu próprio grupo. Assim, a problemática do estranhamento inicial se resolve com a descoberta do personagem que consegue se libertar do engano de que foi vítima.

O personagem não é acolhido dentro de um grupo a pesar de suas diferenças, não há nenhum movimento de aceitação do outro, ele só tem um final feliz porque descobre sua identidade e passa a não ser aquele que é diferente. Portanto, a temática de *O Patinho Feio* não traz um exemplo de inclusão, mas, promove uma discussão acerca da não aceitação das diferenças.

O movimento do Patinho feio é do estranhamento à aceitação, exatamente ao contrário do personagem Gregor Samsa, de *A metamorfose*, que passa da aceitação ao estranhamento. No livro de Kafka, o caixeiro viajante amanhece metamorfoseado em um inseto asqueroso e passa a ser ignorado pela família até ser morto e varrido para sempre de suas vidas. Com o conto vemos com que intensidade a diferença é inaceitável e banida socialmente.

O personagem clássico Tistu, de *O Menino do dedo verde* de Maurice Duon não consegue compreender os conteúdos e é excluído pela escola. Porém a sensibilidade dos pais permite que ele aprenda a partir de aulas particulares sobre assuntos da vida. Tistu tem sua primeira aula com o jardineiro e começa a se integrar ao mundo a partir da descoberta da sua habilidade de tocar as coisas e transformá-las em plantas. Tudo parece estar resolvido, mas a habilidade de Tistu de transformar as coisas muda todo o contexto ao seu redor. Até a fábrica de armas do seu pai passa a ser um jardim infinito. Em *O menino do dedo verde*, ao contrário, tudo se transforma a partir da diferença de um dos personagens. Todos se adaptam, todos se inserem no mesmo contexto.

A experiência de leitura ou audição dos contos clássicos tem um reconhecido papel psicológico no desenvolvimento da criança dentro do seu contexto social. A criança aprende que há dificuldades que tem de superar sozinha e que ao superar terá a reconstrução de sua segurança e harmonia. Bruno Bettelheim, em *A Psicanálise nos contos de fadas*, aborda a função psicológica do conto de fadas na vida da criança, que ao conhecer as histórias aprende que os obstáculos existem, e que depois de superá-los há uma nova reintegração, porque tão “logo como surge ao mundo real, o herói do conto de fadas (a criança) pode encontrar a si mesmo como uma pessoa de carne e osso e também achará o outro com quem poderá viver feliz para sempre”. (BETTELHEIM, 1980, p.20)

Sem desprezar o valor psicológico da vivência de superação, é preciso questionar os desdobramentos dessa segurança da superação de obstáculos que, nos contos clássicos, faz-se pela intervenção do personagem forte e hábil. Trata-se da perpetuação de uma cultura que possibilita grandes frustrações, já que são poucos os que se enquadram nesse modelo. É preciso levar em consideração que a fascinação exercida pelos contos infantis coloca a personagem infantil em um papel referencial na construção da identidade. Os personagens inspiram as crianças. Trabalhar as diferenças a partir deles é um dos desafios do ensino inclusivo. Dentro desse contexto, a Literatura Infantil pode ser uma grande aliada, já que proporciona a abertura para um pensamento inclusivo em relação ao outro.

Somos todos diferentes, mas a dificuldade em saber lidar com nossas diferenças nos iguala.

Referências

- ANDERSEN, Hans Christian. **Cuentos de Andersen**. Barcelona, Editorial Juventud: S.A, 2007.
- ANDERSEN, Hans Christian. **O Patinho Feito**. Florianópolis: Sesc/SC, 2005.
- BETTELHEIM, Bruno. **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**. Barcelona: Crítica, 1980.



- DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. São Paulo: Editora José Olympio, 1957.
- EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo & GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TOREZAN, A. M.; CAIADO, K.R.M. **Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate**. Revista Brasileira de Educação Especial, V.2, n.3, p. 31-37, 1995.



PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES DO LIVRO UM PIRULITO PARA LOBATO – UMA BIOGRAFIA PARA CRIANÇAS, COM FOCO NA VIDA DE MONTEIRO LOBATO E SUA OBRA INFANTIL

Dagmar Maria Gomes da Silva
Centro Universitário SENAC/SP

O desafio de ilustrar um livro para crianças relacionado à biografia de Monteiro Lobato é muito instigante, principalmente, porque esse livro faz parte de um projeto desenvolvido desde 2010, no Centro Universitário Senac, pelo grupo de pesquisa Comunicação e Cultura Infantil: Lobato uma biografia, sob a coordenação da professora Célia Maria Escanfella e que já produziu o audiovisual intitulado Amigo Lobato, baseado em cartas dos leitores infantis dirigidas ao autor.

Essa fase do projeto, ou seja, a produção de um livro para crianças que narre, principalmente, por meio de imagens a biografia de Monteiro Lobato, iniciou-se em 2012 e exigiu a pesquisa do conceito de livro ilustrado, pesquisa iconográfica para o estudo das ilustrações que irão compor o livro, pesquisa de recursos técnicos para a elaboração das ilustrações, desenvolvimento de um roteiro a fim de nortear a narrativa e, também, uma pesquisa tipográfica que subsidie a tipografia utilizada no projeto gráfico do livro.

Esse artigo aborda os estudos necessários para a elaboração das ilustrações, ou seja, a pesquisa do conceito de livro ilustrado, a pesquisa iconográfica, o desenvolvimento do roteiro e os recursos técnicos empregados na criação das ilustrações.

Segundo Linden (2011), livros ilustrados são obras na qual a imagem é preponderante em relação ao texto, que pode inclusive estar ausente e, nesse caso, costumam ser chamados no Brasil de livro imagem. Nos livros ilustrados, a narrativa articula texto e imagens, sem que haja a priori uma hierarquia entre ambos, ou seja, texto e imagens convivem em harmonia e são interdependentes.

A diagramação, no livro ilustrado, tem a finalidade de articular texto e imagens. Portanto, os textos dependem do suporte e do tamanho das imagens e, geralmente, devem, na medida do possível, acompanhá-las. “Além disso, a leitura se elabora por idas e vindas entre a mensagem do texto e a da imagem; um texto curto permite manter um ritmo de leitura relativamente equilibrado entre as duas expressões” (LINDEN, 2011, p.47).

A obra de Linden (2011) forneceu subsídios importantes para o início do trabalho de ilustração do livro *Um pirulito para Lobato*. Percebeu-se que se tratando de uma biografia da vida de um personagem com múltiplas facetas como Monteiro Lobato, era necessário um texto-roteiro que pudesse nortear a criação das ilustrações. Também,



não era possível pensar a criação dessas imagens sem tomar algumas decisões relativas ao projeto gráfico do livro. Além disso, a realização de pesquisa iconográfica referente a obra de Lobato, com destaque para a literatura infantil, imagens históricas da cidade de São Paulo e outras imagens que pudessem contribuir para a formação de um repertório imagético para a criação das ilustrações mostrou-se imprescindível para dar continuidade ao trabalho.

A pesquisa iconográfica abrangeu a busca e seleção de imagens relacionadas ao estudo de ilustrações e projeto gráfico do livro infantil *Um pirulito para Lobato*, tais como: interiores de bibliotecas, mapas e fotografias da cidade de São Paulo entre os períodos 1882-1948 (nascimento e morte do escritor), ilustrações e capas dos livros de Monteiro Lobato e de outros autores contemporâneos às publicações de Lobato. Pesquisaram-se, também, texturas diversas, inclusive, com a digitalização de tecidos.

Concluída essa etapa, iniciaram-se os primeiros estudos do projeto gráfico do livro *Um pirulito para Lobato* a fim de ancorar a criação das ilustrações. Nesse momento, surgiram algumas questões:

Qual o formato do livro?

- Retangular? (vertical ou horizontal);
- Quadrangular?

Qual o tamanho?

Quantas páginas?

Qual o tipo de papel?

Qual a espessura das folhas?

Como será apresentado o texto no livro?

- Narrativa, diálogo ou os dois?

Qual a organização do texto no livro?

- Separado das imagens (mesmo que seja uma moldura)?
- Integrado às ilustrações, com o cenário como pano de fundo?

Para tentar responder a essas questões selecionaram-se dois livros - *A river of words: the story of Willian Carlos Williams* e *Looking at Lincoln* - que já tinham sido objeto de análise pelo grupo de pesquisa Lobato: uma biografia. O formato desses livros serviu como referência para elaborar o projeto gráfico do livro *Um pirulito para Lobato*.

O livro de Jen Bryant, *A river of words: the story of Willian Carlos Williams*, publicado em 2008, possui formato retangular vertical medindo 23,5 cm de largura e 26 cm de altura, capa dura com sobrecapa, trinta e seis páginas com três ilustrações ocupando página dupla. Os textos da narrativa são escritos em letra bastão, fonte helvética e separados das ilustrações, ou seja, não há texto ocupando ou sobrepondo as imagens. As páginas apresentam ilustrações que empregam diversas técnicas e materiais, por exemplo, lápis de cor, tinta, papéis recortados etc.

O livro *Looking at Lincoln*, de Maíra Kalman, publicado em 2012, apresenta formato retangular vertical, medindo 23,5cm de largura e 28,5 cm de altura, capa dura com sobrecapa, quarenta e quatro páginas com seis ilustrações que ocupam página dupla. Sendo que, as ilustrações em página dupla revelam momentos importantes da trajetória de Lincoln e são intercaladas por fragmentos da vida do presidente norte-americano.

O livro termina com três ilustrações, seguidas, em página dupla:

- A primeira encerra a biografia, representando o funeral de Lincoln.
- As outras duas trazem momentos alegres, representando a memória do presidente americano por meio da representação do parque que localiza-se em frente ao Memorial Lincoln e do interior desse memorial.

Os textos da narrativa do livro *Looking at Lincoln* são divididos entre as informações que a personagem retira dos livros e as suas impressões acerca desses dados. Existe a distinção tipográfica entre as informações e as impressões, ou seja, a utilização de letras bastão serifadas para as informações retiradas dos livros e letras manuscritas para as impressões da personagem. Muitas vezes, o texto aparece dentro da ilustração.

A análise dessas duas obras norteou as decisões acerca do formato e do projeto gráfico do livro *Um pirulito para Lobato* que auxiliaram na criação das ilustrações desse livro cujo tema é a biografia de Monteiro Lobato.

Apesar dos livros analisados apresentarem um formato retangular vertical, optou-se no livro *Um pirulito para Lobato* pelo formato retangular horizontal, medindo 26 cm de largura e 23,5 cm de altura. Essa opção justifica-se pelo uso de ilustrações em página dupla que necessitam de um maior espaço de largura.

Portanto, o projeto gráfico do livro sobre Lobato terá como referência a estética do livro de Bryant (2008), principalmente, em relação ao emprego de diversas técnicas e materiais nas ilustrações e a forma narrativa do livro de Kalman (2012).

Para agilizar o processo de criação das ilustrações do livro, optou-se pela elaboração de um roteiro que indicasse a narrativa proposta para o livro *Um pirulito para Lobato*. Assim, a parte textual do livro será feita após a finalização das ilustrações, pois a ideia é que a imagem seja preponderante em relação ao texto.

O roteiro desenvolvido pela professora Ana Lúcia Reboledo Sanches, integrante do grupo de pesquisa *Monteiro Lobato - uma biografia*, forneceu a narrativa que ancorou a produção das ilustrações. Dividido em sete capítulos, ele narra a história de uma menina chamada Amália e sua aventura que se inicia com uma visita à biblioteca da escola e o contato com o funcionário Iomar. Ele a instiga a percorrer as estantes dessa biblioteca onde Amália tropeça em um fio dourado que a leva a um dos personagens de Lobato, o Visconde de Sabugosa. O personagem mais intelectual da



obra infantil de Monteiro Lobato conduz Amália em uma viagem no tempo pelo universo do escritor.

A leitura desse roteiro, extremamente imagético, permitiu a elaboração do storyboard pela aluna de Iniciação Científica Maria Stella de Oliveira Souza Braga a fim de que fosse possível estabelecer um fio condutor para as ilustrações do livro. Também, a partir dele estabeleceu-se o número de páginas do livro *Um pirulito para Lobato*, o qual terá quarenta e oito páginas, todas ilustradas, com quatro ilustrações ocupando página dupla.

A análise do storyboard permitiu a visualização das ilustrações e os ajustes necessários para que elas refletissem o universo proposto pelo roteiro do livro.

A ilustração tem sempre um propósito, nada é casual e a pura contemplação da imagem não faz parte de sua especificidade. Isso não impede que o leitor tenha sua própria leitura da imagem, embora esteja em jogo a capacidade do ilustrador de materializar a sua visão do texto em uma forma concreta e palpável que sempre particulariza a interpretação. O ilustrador é co-autor ou primeiro leitor da obra, o que delinea, de uma certa forma, a leitura do receptor. A ilustração não deve ser vista isoladamente, mas no conjunto da obra e na sua associação - direta ou indireta - ao texto. Segundo um ilustrador, a boa ilustração é aquela que revela uma significação entre os personagens e os objetos representados, muito acima da mera reprodução ou do desenho bem feito (ROLLA, 2006, p.4).

A criação das ilustrações sem ter o texto final do livro como referência fez com que fosse descartada a possibilidade de interação física entre imagem e texto, ou seja, o texto aparecer dentro da ilustração. Pois, isso dificultaria e limitaria o processo criativo do ilustrador. Portanto, pretende-se colocar o texto na parte inferior das páginas, mesma forma utilizada no livro de Kalman (2012). Como a ideia do livro é ser muito mais imagético do que textual, com textos curtos que complementam a narrativa por meio das ilustrações, isso não será um problema para o projeto gráfico do livro *Um pirulito para Lobato* que se propõe inovador e contemporâneo. Pois, “no livro ilustrado, é possível definir uma regra *a priori*. Cada obra propõe um início de leitura quer por meio do texto, quer da imagem, e tanto um como o outro pode sustentar a narrativa” (LINDEN, 2011, p.122).

Mas, o intuito de produzir um livro para narrar a trajetória de vida e obra infantil de Monteiro Lobato por meio de imagens com pouco texto, baseia-se no conceito de Linden (2011, p. 86), no qual “a ideia é que o livro ilustrado transcende a questão da copresença por uma necessária interação entre texto e imagens, que o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e, sim, emerge a partir da mútua interação entre ambos”.

A partir desse conceito contemporâneo de livro ilustrado proposto por Linden (2011) houve uma sistematização do processo de criação das ilustrações para a obra *Um pirulito para Lobato*.

Na primeira etapa, realizaram-se estudos em papel, com o uso de lápis de desenho e caneta hidrográfica preta, dos personagens principais do livro - Amália, Iomar, Visconde de Sabugosa e Borboleta de asas de fogo -, e de alguns aspectos dos cenários - janelas, escada caracol, biblioteca e cafezal.



Fig. 1 – Estudo da personagem Amália realizado por Maria Stella Souza Braga



Fig. 2 – Estudo dos personagens Amália e Iomar realizado por Maria Stella Souza Braga

Na segunda etapa, realizaram-se pesquisas para a produção das ilustrações em meio digital:

- Digitalização de papéis diversos, tecidos, ilustrações relativas aos personagens e cenários em papel.
- Experimentação dos recursos da mesa digitalizadora Cintiq para a elaboração das ilustrações.
- Estudo prático do software para ilustração Corel painter 12, principalmente, a experimentação dos instrumentos de desenho e a colorização aplicada na ilustração da personagem Amália.
- Estudo de soluções para a migração de ilustrações realizadas no Corel painter 12 para tratamento no Photoshop CS6 e para finalização no Illustrator CS6.

A escolha da mesa digitalizadora Cintiq deu-se pela decisão de elaborar ilustrações a traço no papel e a posterior colorização digital. O equipamento simula o trabalho sobre um suporte tradicional, por exemplo, o papel, por meio de uma caneta digital que desenha e funciona, também, como um mouse quando tocada na tela da Cintiq. Ele é ideal para o uso do software Corel painter que simula diversos materiais

(tinta a óleo, aquarela, etc.), instrumentos artísticos (lápiz, crayons, canetas hidrográficas, pincéis etc.), além da textura do papel.

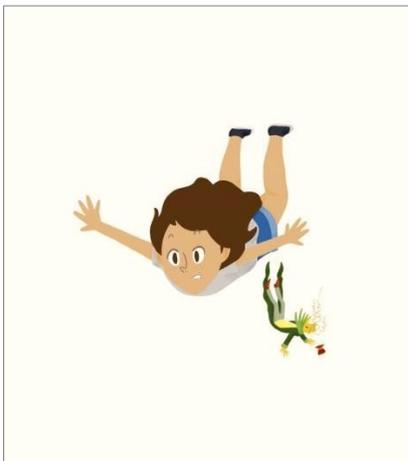


Fig.3 – Colorização digital dos personagens Amália e Visconde (Maria Stella S. Braga).



Fig.4 – Colorização digital da personagem Amália (Maria Stella S. Braga).

Em um primeiro momento decidiu-se que as ilustrações seriam colorizadas no Corel painter versão 12, tratadas no software de tratamento de imagens Photoshop CS6 e finalizadas no software vetorial Illustrator CS6. Entretanto, as experiências nesse sentido revelaram problemas técnicos com por exemplo a dificuldade em migrar as ilustrações com uma resolução que atendesse as necessidades de manipulação das imagens. Assim, verificou-se que a melhor opção, devido a natureza das ilustrações que simulam a criação com suporte, materiais e instrumentos tradicionais é produzir as imagens, totalmente, no Corel Painter e depois finalizá-las no software de edição In Design, desenvolvido pela Adobe Systems para diagramação e organização de páginas.

O processo de ilustração do livro *Um pirulito para Lobato*, descrito nesse artigo, demonstra que nesse projeto, o texto, as ilustrações e o projeto gráfico formam um conjunto indissociável, no qual o significado da obra surge a partir da interação entre texto e imagem.

Referências

- AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Márcia e SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia**. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- BRYANT, Jen. **A river of words: the story of Willian Carlos Williams**. Illustrated by Melissa Sweet. Michigan: Eerdmans Books for Young Readres, 2008.
- LINDEN, Sophie van Der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- KALMAN, Maíra. **Looking at Lincoln**. New York: Nancy Paulsen Books, 2012.



NARDI, Bárbara Zardo de; LINDNER, Luís Henrique. **Desenvolvendo Bia**: construção de personagem e ilustração para livro infantil. 2013. Disponível em: <<http://www.nest.ceart.udesc.br/wp-content/uploads/2013/06/Artigo07.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

NIKOLAJEVA, Maria e SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ROLLA, Angela da Rocha. **Literatura infantil: intertextualidade e narrativa**. 2006. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2006/artigos/letras/113.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014.



REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA

Daniela Maria Segabinazi(UFPB)

dani.segabinazi@gmail.com

Angélica Fabiana Linhares Saldanha (UFPB)

angelica.linhares@gmail.com

Introdução

Nos últimos anos vivenciamos a proliferação de eventos científicos, pesquisas, publicações de inúmeras obras com temáticas étnico-raciais, com a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo pedagógico do ensino básico brasileiro. Devido a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que recentemente completou seus quatorze anos, é notável a mudança de posturas no âmbito editorial, inclusive pelo surgimento de autores e editoras especializadas na publicação de livros voltados para a temática étnico-racial. Se por um lado, esta tendência e aumento de livros voltados a temática é positiva, por outro, observamos o grande número de obras sem qualquer valor estético e, digamos, meramente “utilitárias”.

Ao falarmos de relações étnico-raciais, é imprescindível suscitar questionamentos acerca das mudanças necessárias no âmbito educacional, especialmente no nosso papel de mediadores do conhecimento. Estamos nós, enquanto docentes, preparados para trabalhar de maneira crítica e inovadora essa temática? Ou incorremos em visões ainda eurocêntricas, preconceituosas e arraigadas de racismos? Estamos preparados para trabalhar com as obras já distribuídas pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), observando não só a temática étnico-racial, mas também as questões de ordem estético-literárias? São perguntas que tornam-se urgentes no meio educacional do nosso país, pois necessitamos de professores capacitados, que eduquem pela arte e que não perpetuem preconceitos, que conquistem leitores, sejam crianças ou jovens.

No campo da literatura, foi o gênero infanto-juvenil que abraçou de forma mais consistente as relações étnico-raciais, com o aumento de obras literárias que abordam a temática, muitas delas disponibilizadas nas escolas pelo PNBE, facilitando o acesso para docentes e discentes do ensino básico.

Importante salientar, o caráter enriquecedor da literatura na fase infantil e juvenil, enfatizando o fascínio que histórias, personagens, tendem a exercer sobre a criança. Segundo Nelly Novaes Coelho (1993, p.14), a seu ver, “É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens”, e, acrescenta ainda que “A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade-em-transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto estimulado pela Escola”.



Logo, portanto, compreendemos a responsabilidade de todos nós, educadores, quanto a sensibilização e conscientização das relações étnico-raciais, no combate a estereótipos negativos e saturados e a mediação da literatura para crianças e jovens no âmbito escolar, entendendo que a literatura é meio de representação, reprodução de sentidos e valorização de identidades.

Esta proposta de trabalho surgiu da participação do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba, que tinha por título “Guia de obras de literatura infanto-juvenil para a educação fundamentada nos direitos humanos”. O objetivo inicial foi avaliar obras literárias com a temática sugerida pelo título, de autoras e autores brasileiros, publicadas entre 2003 e 2012, e, também, identificar como o mercado editorial correspondeu à obrigatoriedade da lei nº 10.630/03.

Assim, para a execução do projeto, realizamos a leitura de 69 livros com as temáticas africana, afro-brasileira e indígena, para, posteriormente, trabalhar nas escolas da capital paraibana, João Pessoa; além de produzir material escrito para distribuir aos professores da rede pública e privada de ensino básico, e propor aos professores um questionamento diário sobre as obras que são parte do cotidiano escolar de crianças e jovens. Com incentivo financeiro do CNPq, foram compradas obras que atendiam os interesses do projeto e que serviram de arcabouço teórico para a pesquisa.

Durante e após as leituras, analisamos e selecionamos obras que atendiam a função pedagógica, mas que se destacavam pela qualidade estético-literária: obras que conquistam o leitor (crianças e jovens), que educam pela arte e que não perpetuam preconceitos, ou seja, que são elaboram discursos emancipatórios para a formação do sujeito leitor. Desse modo, de acordo com Benedito Antunes (2013), a literatura de qualidade para o público infanto-juvenil,

(...) é aquela que emancipa, isto é, proporciona o verdadeiro prazer estético, com variantes emocionais, expressivas e críticas capazes de se transformarem em conhecimento. Dessa perspectiva, a literatura com fins pedagógicos explícitos, voltados para a transmissão de determinado saber pontual, em geral orientado por uma visão ideológica, representaria o oposto da boa literatura. (ANTUNES, 2013, p.13)

Do projeto que trabalhamos por dois anos, surgiu como material impresso, o catálogo *Índios e negros na literatura infantil/juvenil brasileira (catálogo de obras)*, que esboçamos um pouco da análise das obras selecionadas por nós, pesquisadoras, e foram distribuídos na cidade de João Pessoa e Campina Grande, no Estado da Paraíba, para uso de professores nas escolas públicas. Os livros indicados no catálogo fazem parte do universo de obras que buscam o equilíbrio entre a intenção pedagógica e qualidade estética que citamos.

A literatura infantil africana e afro-brasileira

Para falarmos de literatura infantil africana e afro-brasileira, necessário fazer uma pequena introdução sobre as questões mercadológicas que pairam sobre a literatura infantil em geral. A literatura infantil é considerada um gênero literário de fundamental importância para o desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto afetivo não só para crianças, mas, também para jovens e adultos. De acordo com Andruetto (2012), no que diz respeito a literatura infanto-juvenil, vem surgindo discussões e questionamentos sobre a forma de produzir esse gênero literário que é tão discutido nos dias atuais, seja nas escolas, entre professores, pais, bibliotecários, governo e, especialmente, no mercado editorial.

Segundo a autora, a produção literária infantil e juvenil atual precisa ser criteriosamente analisada e questionada, pois, para atender as demandas do mercado, com interesses lucrativos, que acabam beneficiando somente o mercado capitalista, o texto literário sofre com a desqualificação estética em detrimento da demanda utilitária, educativa e de políticas públicas. Dessa forma dá lugar a um consumo desnecessário que se vê transformado em material descartável e pondo em xeque a qualidade literária infanto-juvenil brasileira.

Lamentavelmente, a disputa para constar na lista do PNBE e por lucros excessivos com a venda de livros de literatura infantil se transformou em algo bastante presente nas publicações, a ponto de restringir às obras à serventia de um modelo a ser oferecido para o mercado escolar e não para atender às necessidades essenciais da função da literatura no processo de formação do leitor infantil e juvenil. A forma completamente banalizada que a literatura infantil vem sendo tratada, tendo que seguir um padrão conforme a demanda, a “moda” ou um determinado estereótipo, proporciona, cada vez mais, o surgimento de escritores preocupados apenas com a venda de livros. Andruetto (2012) afirma que:

Tenho ouvido constantemente de escritores desse campo, a justificativa pela baixa qualidade de um texto. ‘Acontece que vivo disso’, e também já ouvi ilustradores se justificarem por ter posto seu ofício a serviço de textos muito pobres com frases como, ‘Tinha que pagar a conta de luz’. (ANDRUETTO, 2012, p. 59)

A autora ressalta de forma consciente os caminhos por onde vão seguindo muitos escritores da literatura infantil, atuando nesse como meros subordinados das expectativas do mercado, fazendo parecer que fazem dessa prática apenas um “ganha pão”.

A disputa mercadológica também atinge a intitulada literatura infantil africana e afro-brasileira, pois, após a publicação da lei, despertou o interesse das editoras que



muitas vezes apela pelo conhecido “livro por encomenda”, e muitas vezes sem qualquer qualidade literária. Mas, por que a preocupação com obras de temáticas africanas ou afro-brasileiras? Por que essa literatura infantil tem sido tão discutida e questionada?

Em grande parte da história de nossa literatura infanto-juvenil os personagens negros estiveram ausentes das produções destinadas às crianças e jovens. Quando presentes nas histórias eram representados como antagonistas ou serviçais, inferiorizados se comparados aos brancos. Por longos tempos, existiu um eurocentrismo curricular, estético e temático que pode ser observado em grande parte da produção literária infantil e juvenil brasileira, veiculada como único padrão sociocultural em detrimento dos demais.

Por vezes prevaleceu a estereotipia em face dos personagens negros, das religiões africanas, de sua cultura, uma estigmatização e redução do negro a papéis secundários e preconceituosos nas narrativas. Sem falar na pequena publicação que tínhamos de obras com personagens negros e, menos ainda, como protagonistas, anteriormente a publicação da lei nº 10.639.

É notável, que houve aumento de publicações de obras literárias infanto-juvenis contendo protagonistas e personagens negros, ou situando-os em espaços diversificados como a África e a diáspora no pós-lei. A literatura infantil africana e afro-brasileira é um gênero que detém obras nas quais identificamos mudanças de posturas quanto à função e caracterização do negro e seu espaço, que veio romper com determinadas estereotipias do segmento étnico-racial negro e situá-lo em condições de valorização.

Podemos identificar na contemporaneidade uma quantidade significativa de produções literárias infantis e juvenis, cuja marca não reproduz o eurocentrismo, mas que revela as relações étnico-raciais, o universo africano e afro-brasileiro de modo inovador. São marcas predominantes desta literatura: a representação do espaço social africano resgatando a resistência, história e memória de lideranças negras; a África e suas cosmologias, a sabedoria dos ancestrais, a afetividade e solidariedade das famílias, as histórias de amor, a afirmação identitária; a religiosidade de matriz africana, os mitos, lendas e fábulas; o espaço social brasileiro e a resistência de negros como Zumbi dos Palmares, Ganga Zumba, entre outros; o cotidiano de famílias de negros no Brasil em situações diversas e sua afirmação identitária.

Consideramos obras inovadoras e que se enquadram na literatura infantil e juvenil africana e afro-brasileira se levarmos em consideração alguns aspectos, como a função de destaque para personagens negros, inter-relação com espaços sociais de África e diáspora, ausência de estereotipias e inferiorização de personagens e aspectos da cultura, identificação de fenótipos como valorização nos personagens, ressignificação, valorização e resgate da cultura negra.



No estado da Paraíba, através da disciplina Estágio Supervisionado III – Literatura Infanto-Juvenil, da graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) virtual pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), ministrada pela professora Doutora Daniela Maria Segabinazi, apresenta em um dos módulos a discussão sobre a literatura africana e afro-brasileira.

No módulo, os alunos levam questionários para professores de língua portuguesa de escolas públicas de 23 cidades pólos, da UFPB virtual, e questionam se conhecem a Lei nº 10.639/03, se a aplicam em sala de aula, se utilizam os livros de temática africana e afro-brasileira, distribuídos pelo PNBE, nas aulas e como trabalham e discutem a temática com os discentes, entre outras questões. Os dados obtidos pelo estudo, na disciplina, infelizmente apontam uma realidade negativa na Paraíba, pois um grande número de docentes desconhecem a lei, e a pequena quantidade que conhece, ainda trabalha de forma tímida a literatura afro-brasileira nas escolas em que atuam.

O trabalho pedagógico com a obra infantil e juvenil, evidenciado pelos alunos, mostra um apego muito forte ao uso utilitário dessa literatura, que por vezes não segue nenhum critério de seleção estético, restringindo o uso do texto para compor a exigência de um conteúdo ou projeto de trabalho na escola. É lamentável constatar também, que a discussão sobre questões étnico racial é pouco discutida nas escolas e, mais preocupante, é perceber que os livros distribuídos pelo PNBE são desconhecidos pelos professores e, portanto, não explorados.

Apesar do número considerável de eventos, muitos promovidos pelo NEABI/UFPB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), e de outros segmentos acadêmicos, observamos uma disparidade entre as discussões da Academia e a prática pedagógica nas escolas, especialmente as públicas, portanto, necessitamos ainda de mais capacitação para professores e um melhor acesso as produções sobre as relações étnico-raciais.

Obras selecionadas: o espelho dourado, de Heloisa Pires de Lima e Os ibejis e o carnaval, de Helena Theodoro

As obras *O Espelho Dourado* (2003) de Heloisa Pires de Lima, com ilustração de Taisa Borges, e *Os Ibejis e o Carnaval* (2009) de Helena Theodoro e ilustração de Luciana Justiniani Hees, são obras literárias consideradas como um bom material literário a ser trabalhado nas escolas. Além disso, também entendemos que essas obras atendem as prerrogativas legais e estéticas que desejamos no trabalho com a formação de um leitor mais crítico e compreensivo a respeito da temática étnico-racial.

Desse modo, ao selecionarmos as obras, entendemos que alguns critérios literários foram essenciais para qualificá-las, como: personagem, linguagem, temática, ilustração e o modo discursivo, este evidenciado pela figura do narrador e o seu ponto de vista, isto é, a focalização da narrativa.

A história *O Espelho Dourado* (2003), de autoria de Heloisa Pires de Lima, publicado pela editora Peirópolis, da “Coleção o pescador de histórias”, faz uma viagem pela África, o misterioso continente de riquezas, diversidade, imaginário e também contradições. A obra é apresentada pelo Griot, termo do vocabulário franco-africano, utilizado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista, que pela tradição espalhava as histórias dos povos e famílias, que aparece como O pescador, aquele que cria ou narra histórias do passado.

Feito serpentes, os rios passeiam pelos continentes. E alguns, muito coloridos, existem sobre a África. Sobre eles, um barco mais colorido ainda. E dentro dele um pescador. As correntes fluem na terra igual ao sangue nas artérias que trazem a energia vital. O pescador descansa à beira da fonte e, às vezes, pesca uma história, que é um jeito de se alimentar com as ideias do lugar. (LIMA, 2003, p.7)

O narrador onisciente, o Griot, conta com detalhes e muita simbologia, a história da princesa Nyame que se passa no reino medieval de Gana, país africano, e remete a crença do povo Achanti em que os antepassados habitavam um mundo paralelo “o país do lado de lá”, em que a imagem era espelhada no mundo dos vivos. Os vivos podiam ainda se encontrar e falar com os mortos através dos sonhos, para pedir ajuda e orientação.

A metáfora do espelho traz à tona a linguagem simples, porém metafórica da obra, resgata também uma marca importante da cultura africana, o contato e respeito dos vivos pelos ancestrais, “Nyame estava solta, mas em um lugar sem saídas. Só podia sonhar, embora já estivesse perdendo suas esperanças. Ainda bem que tinha a avó que visitava seu pensamento” (LIMA, 2003, p.14).

O livro apresenta de modo fascinante a história de amor entre Nyame e um valente guerreiro Achanti, e assim visualizamos a temática principal da obra. Resgata as lutas e disputas entre os povos de África, as riquezas naturais e o poder de povos outrora esquecidos e marginalizados pelas colonizações ferrenhas que sucederam no continente. Narra de forma muito bela o casamento da princesa Nyame e a felicidade de seu povo:

O casamento aconteceu em um dia de grande felicidade no reino. O cabelo de Nyame foi trançado com fios de ouro, e ela foi vestida com muita beleza: colares, pulseiras, brincos de ouro que combinavam com os bordados cujas cintilantes tonalidades formavam desenhos de escamas em seu vestido [...] Uma chuva de ouro em pó, soprada pelos nove exércitos da nação corou a cerimônia. Na festa havia muita dança, música e comidas que mostravam o tempo de fartura. E foram anos de felicidade e união poderosa...Tempos depois, desceu miraculosamente do céu um trono de ouro maciço. (LIMA, 2003, p. 18-19)

Na citação acima, evidenciamos na linguagem a insistência em se remeter ao ouro, ao dourado, aos adjetivos que evidenciam um excessivo brilho que pode ser associado a riqueza, a fartura, a alegria, a felicidade plena do povo Achanti. A grandeza e importância daquele povo em África. *O Espelho Dourado* (2003) evidencia os costumes e lendas da cultura africana, que contribui para a desconstrução de imagens preconceituosas e negativas de África, elevando assim a importância e a riqueza da cultura do povo africano. É uma narrativa que contempla os aspectos da Lei nº 10.639/2003, apesar de ter sido publicada concomitante a lei, e reflete a temática das relações étnico-raciais, valorizando de maneira significativa a história e cultura africana e afro-brasileira.

A história de amor de Nyame e o guerreiro Achanti é narrada com uma linguagem de puro lirismo: “Falavam de coisas insignificantes como o voo de uma mosca, a cor de uma linha num tear, as bolinhas nas penas de uma galinha” (LIMA, 2003, p. 12). A obra em seu todo, contribui para o despertar do imaginário do infante e a curiosidade pelo espaço geográfico africano, tornando-o belo, e, assim, desrealizando a construção dada pela mídia, que negativamente ressalta os problemas socioeconômicos e até mesmo aspectos geográficos a partir de imagens áridas e inóspitas.

As ilustrações na obra contribuem de forma significativa para a valorização de África e dialogam com o texto. São imagens que remetem a história narrada, e dialogam com o texto verbal especialmente pelo jogo de cores feito pela ilustradora a partir da capa até a última página. As cores são representativas e simbólicas, o dourado e o amarelo contrastam com o vinho e os tons de róseo. São cores fortes que contribuem para representar a soberania e riqueza do povo Achanti, presente no enredo da obra. As imagens possuem ainda, uma relação dinâmica com as figuras geométricas. Na orelha do livro encontramos uma parte laminada de cor dourada que se remete ao espelho, tão citado e grande chave metafórica.

Quanto ao material gráfico-editorial, observamos que a escolha das cores para o texto escrito e para algumas páginas, em alguns momentos podem dificultar a leitura. O livro, todavia, dispõe de elementos que contribuem para o enriquecimento da história como o glossário ao final, a presença de paratextos que contextualizam a obra, bem como a vida da autora e ilustradora e, ainda, propostas de atividades que exploram a metáfora do espelho. Consideramos também adequadas o tamanho da fonte e material de impressão do livro.

Os Ibejis e o Carnaval (2009) de Helena Theodoro, da editora Pallas, é uma narrativa curta, protagonizada pelos ibejis, nome africano que designa os gêmeos: Neinho e Lalá, personagens da obra. São crianças cheias de curiosidade, questionam a avó sobre a festa do carnaval, sua origem, instrumentos e personalidades importantes. A obra traz como temática, diversos aspectos do carnaval e assim, da cultura afro-brasileira, como a batucada, o samba, os cantos e mitos da cultura africana e afro-brasileira.



É através da curiosidade e imaginário infantil dos personagens que são desvendados de forma lúdica, as diversidades da celebração carnavalesca, “Carnaval é a festa do povo! É quando as escolas contam suas histórias e mostram o valor da nossa gente” (THEODORO, 2009, p.14), diz a menina Lalá; enquanto pela voz de Neinho o pequeno leitor passa a conhecer a diversidade da festa: “carnaval não é só escola de samba, tem os blocos afro da Bahia, blocos de embalo aqui do Rio de Janeiro e até os afoxés” (THEODORO, 2009, p. 14).

A autora traz a representação de nomes importantes na sua narrativa, e homenageia figuras ícones do carnaval, como o mestre-sala Ronalinho do Salgueiro e a porta-bandeira Selminha Sorriso, além de Mestre Dionísio, além de mencionar blocos carnavalescos brasileiros como o tradicional Cordão do Bola Preta e a escritora Lygia Bonjunga Nunes.

A narrativa destaca ainda na sua linguagem, a presença da oralidade, que é transmitido pelos antepassados, no caso a avó de Lalá e Neinho para contar passagens da nossa famosa festa popular e explica como a sabedoria oral é passada por meio de histórias, de geração em geração. Contudo, e não só a oralidade se faz presente, a avó dos ibejis também lê histórias que dizem respeito a nossa cultura afro-brasileira.

Ao final do livro, encontramos um extenso glossário que descreve termos como os instrumentos de percussão, os ritmos, os diferentes blocos, a origem da festa e breve histórico das pessoas citadas, possibilitando um melhor entendimento e pode ser utilizado como atividade de pesquisa em sala de aula para os infantes. O livro possui lindas ilustrações de Luciana Justiniani Hees, com cores e desenhos criativos e com boa diagramação, que dialoga com o texto e possui uma boa interação com os alunos.

A narrativa resgata a cultura afro-brasileira presente na festa do carnaval, *Os Ibejis e o Carnaval* (2009) e mostra-se como uma fundamental ferramenta para os educadores que desejam trabalhar com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e também se consagra como uma importante forma de resistência da nossa cultura negra.

Considerações finais

As discussões expostas a partir da análise das obras *O Espelho Dourado* e *Os Ibejis e o Carnaval*, certamente fortalece o debate sobre literatura e diversidade, como o diálogo com as relações étnico-raciais em todas as áreas no meio acadêmico e científico, visto que as pesquisas ainda se mostram tímidas, comparadas aos anos de publicação da lei nº 10.639/2003, que surgiu para fomentar os estudos e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no nosso país.

Assim, nessa análise, buscamos estabelecer questionamentos que enfocassem a temática para uma melhor reflexão sobre o assunto, mas também, elementos que a narrativa literária apresenta como necessários a um bom trabalho para a formação de



leitores, na sua dimensão estética e ética. Um trabalho que docentes, enquanto mediadores e canal de conhecimento para crianças e jovens, devem realizar; e, para tal, conhecer obras literárias que valorizem negros, brancos, índios, pardos, etc. Por fim, é imprescindível, ainda, que tenhamos um olhar crítico sobre os livros e temáticas trabalhadas em sala de aula, para que tenham valor social e, sobretudo, estético, sob pena de menosprezar a literatura a “pretextos” como fazem alguns livros didáticos e porque não dizer, paradidáticos.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. Se maravilhando com os contos de fadas IN: **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Ática, 1993.
- LIMA, Heloisa Pires. **O Espelho Dourado**. São Paulo: Peirópolis. 2003.
- THEODORO, Helena. **Os Ibejis e o Carnaval**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

IMAGENS DE PENSAMENTO PARA A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA: O RIZOMA E A PROVOCAÇÃO DE SENTIDOS

Daniela Bunn (CFNP)
danibunn@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar e exemplificar um projeto de produção textual desenvolvido com setenta alunos, nas aulas de Técnica de Redação, em uma escola da rede pública de ensino e fornecer uma metodologia de trabalho com base em uma imagem de pensamento: o rizoma. Ao assumir o rizoma como uma imagem de pensamento, pretende-se discutir algumas provocações propostas em sala de aula. O que o aluno entende como tarefa ou trabalho escolar, o professor, embebido por esta filosofia, pode entender como uma provocação de sentidos. Uma provocação que, como um rizoma, não parte de um segmento compartimentalizado, parte do *meio*. É o meio do processo o ponto de foco, não o ponto de partida ou o ponto de chegada.

Como provocar conexões e pensamentos criativos com a língua e a literatura, a partir de diferentes gêneros textuais, é a proposta de trabalho: máquinas de escrita, dobras, correspondências, transversalidade. Numa prática que opera por rizomas, por mapas, a cartografia de trabalho entende textos literários ou não-literários como coextensivos, por isso podem transitar em diferentes platôs (literatura, artes plásticas, publicidade, música, cinema). Nesta proposta rizomática de ensino opera-se sem medo de *abandonar* o plano inicial e seguir uma nova linha de fuga. É trabalhoso? Sim.

Ao pensar na produção escrita, pensamos logo na ideia de ligações e provocações de sentido. Neste ínterim, entra em cena também a intertextualidade percebida e praticada pelos alunos. A partir de alguns exemplos veremos como os resultados da proposta são positivos e como os alunos internalizam a intertextualidade como modo de composição. Para tanto, e baseados na faixa etária, escolhemos como temática de trabalho os contos de fadas. Segue um pequeno comentário do aporte teórico utilizado, a sequência de atividades propostas e os resultados, de forma ilustrativa.

Linhas teóricas

Dois termos são importantes para este contexto: o termo *intertextualidade* e o termo *rizoma*. O termo *intertextualidade*, utilizado a partir de Julia Kristeva, teve origem com os estudos literários de Bakhtin e sua ótica dialógica e polifônica. Refere-se, fundamentalmente, ao modo pelo qual se estabelecem o diálogo e a interatividade entre

os textos. A definição de Kristeva é conhecida, não cabe transcrevê-la, porém relembramos Platão e Fiorin, em *Para entender o texto* (1990) que pode servir como auxílio para compreensão do termo por parte dos alunos:

Com muita frequência um texto retoma passagens de outro. Quando um texto de caráter científico cita outros textos, isto é feito de maneira *explícita*. O texto citado vem entre aspas e em nota indica-se o autor e o livro donde se extraiu a citação. Num texto literário, a citação de outros textos é *implícita*, ou seja, um poeta ou romancista não indica o autor e a obra donde retira as passagens citadas, pois pressupõe que o leitor compartilhe com ele um mesmo conjunto de informações a respeito de obras que compõem um determinado universo cultural. Os dados a respeito dos textos literários, mitológicos, históricos são necessários, muitas vezes, para compreensão global de um texto.

É importante mostrar aos alunos essas formas intertextuais, pois o trabalho do professor é também desenvolver no aluno a capacidade de identificar um intertexto. A intertextualidade, como fenômeno produtor de sentidos, pode se dar entre textos expressos por diferentes linguagens e talvez seja isso o que mais chame a atenção dos alunos: cinema, música, artes plásticas, propagandas, quadrinhos, literatura – linguagens que formam uma grande cadeia de significados.

Já o *rizoma*, imagem proposta por Deleuze & Guattari (os teóricos optam pela palavra *imagem* ao invés da palavra metáfora, por julgar que esta enfraquece os conceitos), no fim dos anos 1970, contrapõe-se a imagem tradicional do conhecimento de forma arbórea e hierarquizada (solo/tronco/ramos). Em botânica, chama-se *rizoma* a um tipo de caule subterrâneo ou aéreo que cresce horizontalmente. O rizoma nada mais é do que a *extensão que une diferentes brotos e permite seu domínio em um território amplo, interligado, formando uma rede de ligações produtivas*. Esta imagem remete ao ensino e ao trabalho cotidiano em sala de aula, uma cartografia densa, conectada aos saberes socializados. Segundo Deleuze & Guattari o rizoma segue alguns princípios: o da *conexão*, qualquer ponto se conecta a qualquer outro; o da *heterogeneidade*; o da *multiplicidade* e *ruptura*; e o da *cartografia* e da *decolomania*, os mapas podem ser copiados, reproduzidos e o rizoma prolifera.

Ao pensarmos na proposta desenvolvida com alunos do 6º. ano, pensamos nas conectividades do rizoma e como tal, começamos do meio, pois o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, pois é no meio que as coisas atingem velocidade, afirmam os filósofos. No projeto desenvolvido, começamos com propagandas brasileiras e internacionais que utilizam os contos de fadas como ponto de apoio. Em seguida, partimos para memórias de leituras dos contos, leitura de versões de Perrault e dos irmãos Grimm e de diferentes versões contemporâneas. O projeto envolveu 70 crianças que puderam ler diferentes versões, discuti-las, teatralizá-las. Os



sentidos foram provocados. A ideia de rizoma perpassa a metodologia ao se tratar de diferentes formas de representação dos contos e sua intertextualidade: quadrinhos, música, poesia, ilustração, propaganda, contos, releituras, etc. Afinal, não sabemos por quais signos exatamente um estudante aprende e deixá-lo em contato com diferentes formas amplia sua possibilidade de experimentação.

Esta é a cartografia do professor e a maneira de provocar sentidos. Tudo é coextensivo a tudo e a partir daí os alunos começam a fazer suas conexões e criar seus textos. Como provocar conexões e pensamentos criativos com a língua e a literatura, a partir de diferentes gêneros textuais, é a proposta de trabalho: máquinas de escrita, dobras, correspondências, transversalidade. Nesta proposta rizomática de ensino opera-se sem medo de *abandonar* o plano inicial e seguir uma nova linha de fuga. No caso da literatura, por exemplo, podemos pensar como Deleuze, é não perguntar o que um livro quer dizer, *mas com o que ele funciona*, com o que se articula. Desse modo entendemos muitas das tarefas quotidianas como *provocações* de sentidos, partindo do *meio*, provocando conexões e pensamentos criativos com a língua e a literatura, no trabalho com diferentes gêneros textuais. Importa fazer rizoma, viabilizar conexões, fazer rizoma COM os alunos, ENTRE os alunos, entre professores, manter projetos abertos. É um exercício de produção de multiplicidade e o modelo de realização é o rizoma.

A proposta de atividade e os resultados

A partir do eixo *intertextualidade*, aplicamos uma atividade de produção textual com o 6º ano que contemplou literatura, especificamente os contos de fadas. A atividade tinha como objetivo ampliar o trabalho com a escrita e a capacidade de articular um conto conhecido com um elemento estranho ao contexto. Com foco nas ideias de Deleuze sobre desterritorialização e reterritorialização, a proposta seguiu a seguinte lógica: contexto, leitura e discussão de texto literário (territorializar), saída do texto para agregar inferências ou elementos de estranhamento (desterritorializar), volta ao texto reconstruindo-o de forma verbal e não-verbal (reterritorializar). Os resultados foram interessantes, os alunos conseguiram expressar intertextualidade a partir da reinvenção e inclusão de elementos estranhos nos textos produzidos.

A proposta textual partiu do livro “Gramática da Fantasia” (1982), do italiano Gianni Rodari. A atividade, intitulada *binômios fantásticos*, consiste na inserção de um elemento fantástico, portanto estranho, uma palavra ao acaso, pré-determinada ou não, ativadora de criatividade em uma sequência canônica de elementos. O exemplo citado pelo escritor foi: menina, bosque, flores, lobo, avó, **helicóptero**

Coincidentemente encontramos essa proposta no livro *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009). Segue a proposta na íntegra, com suas sete possibilidades de criação:

Produção de texto

Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir.

- a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:
- menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
 - Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
 - Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de rock — bruxa boa
 - João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
 - Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
 - Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
 - Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile
- b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.

Figura 1: Recorte de exercício do livro didático *Português Linguagens* (2009)

As etapas do processo

No primeiro momento, trabalhamos com o repertório dos alunos, quais contos eles conheciam, quais mais gostavam, como tinham tomado conhecimento das histórias (de forma oral ou escrita), como eles viam os personagens (protagonistas e antagonistas) e com quais mais se identificavam. A maioria das meninas se identificava com as princesas e os meninos com o lobo, o caçador ou o porquinho da casa de tijolos.

No segundo momento, trabalhamos com os contos nas versões dos compiladores Grimm, Perrault e Andersen, a noção de autoria, a literatura oral, a importância da contação de histórias, tudo isso ilustrado por desenhos de Gustave Doré e outros ilustradores clássicos. O estranhamento entrou em ação tanto ao saberem das versões mais antigas, sangrentas e assustadoras, como ao observarem as imagens - as diferentes feições de Chapeuzinho Vermelho e do Lobo que ainda não estava antropomorfizado, como representou mais tarde Ziraldo, na ilustração de “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque.

O terceiro momento foi permeado por releituras dos contos. No total lemos quinze releituras, de diferentes escritores brasileiros e estrangeiros, que traziam uma modernidade para os personagens e os enredos: Chapeuzinhos contrabandistas de doces, como no texto teatral de Jô Soares, na pré-história ou em Minas Gerais, como nas releituras de Flávio de Souza. Os alunos foram divididos em grupos, leram e prepararam

a leitura para os demais colegas, muitos teatralizaram as histórias. Sempre que possível os alunos tiveram contato com livros, puderam manuseá-los e observar as ilustrações individualmente. Os alunos também tiveram oportunidade de trazer para sala de aula seus livros de contos de fadas, uma possibilidade para o professor conhecer um pouco da biblioteca do aluno.

No quarto momento, fizemos um trabalho específico com a intertextualidade. Todos os alunos leram o conto “Cara de Coruja”, de Monteiro Lobato, que narra uma grande festa na qual vários personagens dos contos aparecerem no sítio, cada qual com especificidades interrogadas pela impetuosa Emília: sapato de vidro aperta? Tem caçador ou não tem na tua história?

Após esses momentos preparatórios de leitura os alunos puderam escrever seus próprios contos e ilustrá-los. Partiu-se então da proposta do livro didático no qual o aluno teria que escrever um conto escolhendo uma das sete possibilidades apresentadas, cada uma contendo um elemento de estranhamento. O projeto de trabalho com os contos de fadas utilizou metade do trimestre. Não é atividade para uma aula, para ser feita às pressas, requer tempo, estudo e pesquisa por parte do professor.

Trazemos como exemplo quatro ilustrações e um texto escrito que demonstram a facilidade de escrita e ilustração dos alunos depois de todo o trabalho introdutório:



Figura 2: Ilustração do texto *Chapeuzinho Vermelho e o helicóptero*



Figura 3: Ilustração do texto *Cinderela e o chulé*



Figura 4: Ilustração sobre a temática *Pinóquio, Lobo Mau e o extraterrestre*

Tanto na Figura 4, como na produção textual referente a ela, vemos a interferência nítida dos filmes de ação: após a invasão de alienígenas, Chapeuzinho salva o mundo com a ajuda do FBI. O texto também realiza um mescla com o enredo da versão de Jô Soares, trabalhado em sala.

Nas Figuras 5, 6 e 7 (texto e imagem) vemos uma quebra, uma Chapeuzinho com roupa rosa e um bom uso da intertextualidade com a música em moda na época (“Camaro Amarelo”), e também com o texto de Jô Soares, lido em sala. Além disso, o texto é atualizado e Chapeuzinho deve ter cuidado ao falar com estranhos na internet. No próprio título a aluna demonstrou apreensão do termo “versão”. O texto está apresentado na íntegra, após a reescrita.



Figura 5: Ilustração para o texto *A nova versão da Chapeuzinho* (Chapeuzinho Vermelho, o helicópteto e o Camaro Amarelo)

A nova versão da Chapeuzinho Vermelho.

Era uma vez uma menininha muito rica chamada Chapeuzinho Vermelho. Como todo mundo, ela adorava acessar as Facebook e sua mãe sempre recorrendo a ela:

- Minha filha, tenha muito cuidado ao conversar com estranhos na internet e pessoalmente.

Mas, não adiantava, Chapeuzinho sempre desobedecia. Num belo dia, Chapeuzinho foi na casa da sua avó que ficava no bosque quando, de repente ela encontrou o feio Lobo (um lobo que ela tinha conhecido na internet). Era muito rico e perguntou para Chapeuzinho:

- Minha queridíssima Chapeuzinho Vermelho, você gostaria de dar uma volta no meu Camaro amarelo?

- Sim!

E assim, Chapeuzinho explicou o endereço da casa da sua avó. Quando chegaram perto da casa, ela reconheceu o feão Lobo, saiu correndo e ficou perdida. Ele, então fugiu.

Chapeuzinho pegou o seu celular, que tinha GPS, e ligou para o 190. Os policiais foram resgatar ela de Ibiúta e a levaram para a casa de sua avó.

Depois de tudo que aconteceu ela toma muito cuidado ao conversar com estranhos, inclusive na internet.

Figuras 6 e7: Texto *A nova versão da Chapeuzinho*

Cada um dos setenta textos produzidos apresentava sua peculiaridade, bem como seus problemas de escrita e organização de ideias. O que mais foi levado em conta nesta atividade foi a criatividade dos alunos e a organização coerente do texto.

Segue um resumo das etapas do projeto desenvolvido:

- 1) Trabalho com contos de fadas/memória/personagens (atividade de identificação);
- 2) A história dos contos de fadas/compiladores;
- 3) Trabalho com quinze releituras optando sempre por levar o livro para sala de aula, quando possível (Chico Buarque/Jô Soares/Flavio de Souza, etc);
- 4) Trabalho com intertextualidade e o estranhamento (textos verbais e não-verbais); leitura de “Cara de Coruja”, de Monteiro Lobato;
- 5) Produção textual/ilustração (resultado).

Ao modo rizomático, mesclamos ao repertório do aluno a inserção dos clássicos na mídia e no cotidiano e provocamos a *intertextualidade*. Essa atividade proporciona bons resultados e contribui para o ensino de língua portuguesa e o exercício de produção textual e aguça o olhar crítico do aluno perante a intertextualidade como uma estratégia.

Considerações finais

Ao rever o ponto de questão, uma metodologia de trabalho baseada na imagem do rizoma, numa fonte de conexões entre diferentes linguagens, repensamos o material produzido e encontramos pontos de encontro entre o texto literário e a realidade de cada aluno. Dessa forma, os resultados das experiências de escrita foram muito positivos, os alunos apreenderam a noção de intertexto, de versão, de estranhamento e recriaram suas próprias versões dos contos de fadas de uma maneira criativa e, ao mesmo tempo, divertida a partir da provocação de sentidos proposta pelo professor.



Referências

- CEREJA; MAGALHÃES. **Português Linguagens**. 6º ano. SP: Saraiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. reimpr. Trad. Ana L. de Oliveira e Lucia C. Leão. R de Janeiro: Editora 34, 2002. v. 2.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto: Leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.
- RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.



LITERATURA INFANTIL EM AMBIENTE DIGITAL: UM ESTUDO DA NARRATIVA INTERATIVA EM BOOK APP INFANTIL

Deglaucy Jorge Teixeira (UFSC)
deglaucyjorge@gmail.com
Ana Cristina N. G. Müller (UFSC)
aninhagomesmuller@gmail.com
Dulce Márcia Cruz (UFSC)
dulce.marcia@gmail.com

Introdução

Com o advento do computador e da internet, nasceu outro universo contador de histórias que antes ficava a cargo do cinema ou do livro literário. Contar histórias faz parte da humanidade e é por meio delas que o ser humano se constitui como sujeito e como sociedade, além de se reconhecer neste processo dinâmico (MURRAY, 2003). Quem não se lembra das histórias de herói, aventura ou suspense contadas durante a infância e adolescência? Essas histórias se desenvolvem por meio de vários aspectos: personagens, desenvolvimento da trama, clímax, desfecho etc. Na leitura dos livros, as cenas são criadas na mente do leitor como fruto da imaginação. No cinema quase tudo já está construído, o que faz com que algumas pessoas prefiram o livro ao filme. O mundo muda, as tecnologias de contação de histórias mudam e isso afeta a evolução da humanidade.

[...] No início da era cristã, os leitores do códex tiveram que se desligar da tradição do livro em rolo. Isso não fora fácil, sem dúvida. A transição foi igualmente difícil, em toda a parte da Europa do século XVIII, quando foi necessário adaptar-se a uma circulação muito mais efervescente e efêmera do impresso. Esses leitores defrontaram com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leitura inéditas (CHARTIER, 1999, p. 93).

Chartier (1999) se pergunta se haveria um novo leitor que se cria com as novas tecnologias de escrita e leitura. Neste cenário, a proposta desta pesquisa é investigar como as narrativas digitais são desenvolvidas no *book app* infantil. O questionamento ocorre porque o universo digital proporciona maior possibilidade interativa, em que o leitor pode participar diretamente da história. Isso pode envolver ou distrair sua atenção ao conteúdo principal. O intuito deste artigo é verificar se as possibilidades de interação estão sendo utilizadas de forma satisfatória em dois *book apps* infantis com o tema Copa do Mundo e futebol no Brasil. A análise ocorreu com base nos três conceitos estéticos propostos por Murray (2003) para uma narrativa digital interativa mais efetiva: **imersão**, **agência** e **transformação**. A escolha dos objetos de estudo com esse tema se



justifica por ser um dos assuntos que mais se explorou nas mídias brasileiras até junho de 2014, época em que ocorreu a Copa do Mundo de Futebol, tendo o Brasil como país sede deste evento.

Literatura infantil em livro digital interativo (Book app)

Para Coelho (2000), a literatura infantil é a arte criativa que representa o mundo em que vivemos, do homem e também da vida e isso ocorre por meio das palavras juntamente com os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideologias e sua possibilidade ou não de realizar-se. A capacidade de tecer e estimular novas conexões entre inúmeros fenômenos deve-se a um bom livro de literatura, em que o projeto gráfico é fundamental tanto para adequar ao público como para potencializar seu apelo visual, especificidades presentes somente nos livros que possuem concepção de cunho criativo (CADEMARTORI, 2010).

Uma das características dos livros infantis refere-se à sua temática, utilização de cores, formas e ilustração, podendo ser de vários materiais, como: de papel, de pano, plástico, madeira etc. Além disso, para as crianças menores os livros podem ser considerados brinquedos (LINS, 2002). Segundo Cecília Meireles (1984), Literatura Infantil é, antes de tudo, o que é escrito para elas e, principalmente, o que elas lêem com utilidade e prazer. Não existiria, portanto, uma Literatura Infantil a priori, mas posteriormente. Nos dias atuais o livro ilustrado passa por uma ampla agitação de cunho criativo e sua dimensão visual é muito elaborada (LINDEN, 2011). Em plena era digital, onde as crianças crescem usando computadores conectados à internet, assistindo filmes 3D, jogando videogames em tablets ou smartphones, o livro digital poderá exercer o papel como literatura em suporte com interatividade e multimídia para que desperte as crianças ao ato de ler.

Book app infantil

Os livros digitais criaram oportunidades para explorar novas formas de narração como diferentes suportes literários e novas experiências de leitura para as crianças. Entretanto, em muitos aspectos, o rápido avanço da tecnologia não tem sido acompanhado pelas pesquisas focadas no entendimento de narrativas na especificidade do livro interativo em ambiente digital. O livro digital ou eletrônico (*ebook*) pode ser considerado um termo genérico, pois além de ser o próprio conteúdo, também disponibiliza esse conteúdo em diversos formatos, como: ePub, PDF, aplicativo (APP) etc. (DUARTE, 2010).

Livro Digital é um livro em formato de arquivo ou programa que pode ser lido em um dispositivo computacional. Geralmente contém textos, imagens e ainda recursos de multimídia e interatividade (FLATSCHART, 2014). As formas de interação estão muito além do formato códice, pois utilizam vários recursos que são permitidos pelo dispositivo digital (SPALDING, 2012). Geralmente, para a leitura desses livros, é necessária a instalação de um *software* em um dispositivo eletrônico, como: *notebook*, computador fixo, *tablet*, *smartphone*, ou algum equipamento que se adequa a este tipo de leitura.



Podemos considerar que o livro digital que possui formato de aplicativo (*Book app*) trata-se também de um software executável. Basta clicar no ícone do livro na tela do dispositivo e o leitor acessa um universo de possibilidades interativas: ilustrações que ganham vida; efeitos sonoros e visuais que vão surgindo com o avanço na narrativa; cenários que podem ser reconfigurados pelo leitor e finais que dependem de sua vontade. Para Farbiarz (2008) é o *design*, a tecnologia e a multimídia interativa que proporcionam novas maneiras de abordar o *ebook*. Com isso, as páginas são consideradas terras híbridas que auxiliam na construção do livro digital com tipografia, representação visual, acústica e movimento.

Ancorado no pensamento de Lévy (2001) e Pires (2005), Farbiarz (2008) alega que, mesmo em uma estrutura linear, o leitor pode estabelecer ligações mentais não lineares com distintos textos, baseado em seu repertório e fatos vividos, construindo dessa forma, sua própria trama da história. Portanto, faz parte do texto interativo as escolhas do leitor no livro digital, além do trajeto percorrido e a criação da estrutura hipermediática.

A partir do avanço das tecnologias digitais portáteis como *tablets* e *smartphones*, os *book apps* de literatura infantil vêm se adequando ao meio *touchscreen* conforme as potencialidades interativas permitidas pelo sistema operacional e pelo dispositivo. Com isso, o movimento do giroscópio e o controle de tocar e arrastar com o dedo se tornaram mais atrativos que a movimentação de objetos mediada pelo mouse ou pelo teclado (YOKOTA, 2014).

A apropriação das mídias e potencialidades do meio digital como som, animação e interatividade permitiu uma narração mais expressiva das histórias. Além do texto e da imagem, presentes nos tradicionais livros infantis impressos, outros recursos multimídia, advindos da narrativa digital interativa, foram incluídos nos *book apps*, como quebra-cabeças, brincadeiras interativas no fluxo da história, jogos, desafios e outras possibilidades de interação direta com o dispositivo. Com o advento da literatura digital, a participação do leitor pode ser algo fundamental para que a história seja mais atrativa e que desperte o interesse de quem a lê. Por esse motivo, as narrativas devem ser bem elaboradas para permitir que o leitor participe e faça escolhas a partir da sua interpretação e envolvimento. Além do engajamento por meio da imaginação do leitor, que o formato impresso já proporciona, o formato digital pode proporcionar um envolvimento físico e uma imersão mais profunda na história.

Narrativa digital interativa

Contar histórias é uma atividade praticada pelos povos através das gerações. Todos contam/escrevem ou ouvem/lêem narrativas em vários suportes: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, livro, gibi, desenho animado etc. (GANCHO, 2006). O que interessa muitas vezes para quem assiste ou lê essas histórias é a forma como ela é desenvolvida, seja por meio de seus personagens (herói, anti-herói), clímax, desfecho, possibilidade de interação, escolhas permitidas ao leitor etc.

O termo narrativa pode ser utilizado para designar o próprio ato de contar histórias, a narração; o conteúdo deste ato; ou ainda, como modo do discurso (o drama está nesta categoria). A história em si é o conjunto de acontecimentos narrados e a forma como é narrada denomina-se enredo. Logo, narrativa é o conjunto composto de história e enredo (NOGUEIRA, 2010). Para Ryan (2002), a narração pode acontecer de forma verbal - a narração em si e por meio de interpretação com gestos e diálogos - a narração dramática.

Como o foco desta pesquisa é o discurso, ou seja, a forma como é contada a história e não o seu significado, optou-se por assumir a palavra “narrativa” como sinônimo de narração dramática. Isso porque, no ambiente digital, a integração de mídias, como imagens, sons, texto, animação e interatividade, configuram uma narrativa mais participativa, com dramatização de personagens animados e com um papel mais ativo do leitor, que rompe a linearidade do fluxo da história. De acordo com Murray (2003), com o amadurecimento do meio digital, os recursos das narrativas digitais interativas se aproximam cada vez mais dos videogames, assumindo representações estéticas mais complexas. De acordo com a autora, para que a narrativa digital seja interativa é necessário que contemple algumas categorias estéticas específicas.

Categorias estéticas da narrativa interativa

Cruz (2007) afirma que há uma aproximação mais acentuada entre as narrativas tradicionais e o computador. Os espaços que antes eram limitados a artistas criadores, agora estão abrindo portas para os pesquisadores em computação. Estes estão interessados em projetos que criam outros espaços de entretenimento, proporcionando a expansão da representação. As narrativas interativas integram três categorias estéticas que corroboram para engajar o leitor na história, a saber: **imersão**, **agência** e **transformação** (MURRAY, 2003).

Imersão

A imersão é uma metáfora que deriva da sensação de um mergulho na água, ou seja, estar completamente envolvido em outra realidade. Em ambiente digital, a característica participativa implica em interação com as coisas possibilitadas por esta outra realidade. Para controlar a imersão na ficção, Murray (2003) propôs estruturar a participação do leitor como uma visita. Isso impôs limites entre o mundo virtual e mundo real. Desta forma a tela funciona como a quarta parede do teatro e, em caso de dispositivos *touchscreen*, os gestos e toques na tela são os controles que permitem o leitor entrar e sair da experiência imersiva. Nesta visita, os eventos dinamicamente dramatizados, com possibilidade de interferência do leitor, prolongam o nível de imersão que não seria possibilitado apenas pela história.

Neste contexto, segundo Ryan (2009), é importante diferenciar os tipos de imersões. A imersão lúdica, que pressupõe uma participação ativa do leitor, está ligada à concentração profunda no desempenho de uma tarefa, independente do contexto ficcional da história. E a imersão narrativa, que está relacionada à admiração e à construção mental do universo da história. Esta, ainda se subdivide em: espacial, epistêmica, temporal e emocional. A imersão

espacial corresponde ao “senso de lugar”, ou seja, a exploração do ambiente por meio de movimentos possibilitados pelos recursos visuais, animações e *affordances*³² digitais.

A imersão epistêmica corresponde à investigação, ao desejo de desvendar o mistério da história. A imersão temporal está relacionada a três efeitos da narrativa: curiosidade, surpresa e suspense. A imersão emocional está ligada à empatia entre o leitor, o protagonista e o sistema narrativo. Estes quatro tipos de imersões narrativas apresentam variáveis graus de relacionamentos com a participação ativa do leitor na imersão lúdica.

Agência

Quanto mais imersivo for o ambiente, mais possibilidades ativas terá o leitor. A competência de efetuar ações significativas em ambientes narrativas deve-se à agência. Estas ações vão além da interatividade no sentido de participação ou atividade. O efeito de agência determina o curso da narrativa e está diretamente relacionado com a intenção e gratificação do leitor mediante suas ações. Independente do conteúdo do espaço explorado, a navegação intencional é outra forma de agenciamento. Ao seguir pistas, mapas, links internos ou entradas para outras páginas, o envolvimento surge pelo simples prazer das repetidas chegadas como consequência do resultado da movimentação do leitor.

Em narrativas interativas é possível confundir o leitor com um coautor. Mas, existe uma distinção entre encenar o papel no ambiente e a autoria original do ambiente. O leitor pode ser reconhecido como um autor derivado, ou seja, autor da sua performance dentro de um sistema de autoria procedimental com possibilidades pré-estabelecidas. Para Murray, (2003, p. 150) “O interator não é o autor da narrativa digital, embora ele possa vivenciar um dos aspectos mais excitantes da criação artística - a emoção de exercer o poder sobre materiais sedutores e plásticos. Isso não é autoria, mas agência”.

Contudo, a autoria procedimental significa escrever as regras de agenciamento. Isso envolve a criação de normas pelas quais o texto aparece, as formas de envolvimento do leitor, as propriedades dos objetos, os relacionamentos dos elementos no mundo virtual e diversas possibilidades narrativas.

Transformação

A transformação é uma experiência possibilitada pela interação do leitor no ambiente digital que resulta em mudanças de formas, elementos ou conteúdos. Pode proporcionar um reagrupamento de percursos, navegações alternadas em padrões do tipo mosaico e até alterar de forma significativa o ambiente e o fluxo da narrativa. Existem três formas de identificar esta categoria: transformação por máscara, variada e pessoal. Sendo que as duas primeiras podem ser consideradas como meio para conseguir a terceira (TANENBAUM, 2007). A transformação pessoal implica no próprio comportamento do usuário que assume uma máscara ou transforma sua identidade para explorar um mundo multisequencial.

³² *Affordance* se refere a propriedades de um objeto que determinam de que maneira o objeto poder usado, fornecendo fortes indicações para seu uso (NORMAN, 2006).

Destas três categorias estéticas, a agência tem sido a maior preocupação para o projeto de narrativa interativa, pois esta deve trazer resultados significativos às decisões e escolhas do leitor. A facilidade de agenciar uma narrativa pelo leitor é um dos principais critérios para determinar seu sucesso ou fracasso. Com isso, é fundamental estruturar os eventos e condições do enredo para apoiar o agenciamento do usuário/leitor sem sacrificar a coerência narrativa (TANENBAUM, 2007). Murray (2003, p. 166) afirma que:

Como Sherazade e Jesus bem sabiam, contar histórias pode ser um poderoso agente de transformação pessoal. As histórias certas podem abrir nossos corações e mudar aquilo que somos. As narrativas digitais acrescentam um novo e poderoso elemento a esse potencial, oferecendo-nos a oportunidade de encenar as histórias ao invés de simplesmente testemunhá-las.

Para Tanenbaum (2007), ao projetar sistemas digitais com objetivo específico de facilitar a transformação pessoal do usuário (leitor) e de se autotransformar em respostas às suas ações, é possível encontrar sensibilidades estéticas capazes de direcionar um projeto de narrativa interativa.

Procedimentos metodológicos

A partir do referencial teórico apresentado, investigou-se o uso efetivo dos recursos interativos em dois *books apps* com o tema da Copa do Mundo no Brasil. Analisou-se de forma qualitativa e descritiva a utilização dos elementos audiovisuais (som, imagem) e interativos (participação do leitor na história) que corroboram com a estética da narrativa digital interativa e prolongam o nível de imersão à história.

Descrição e Análise

O primeiro a ser analisado foi o *book app A Soccer (or Football) Sleepover in Brazil*, com 27 páginas (telas), indicado para crianças de 4 a 8 anos de idade. Este *ebook* inclui texto verbal, ilustrações, narração com destaque de palavras, animação, música, interatividade e elementos de games em suas atividades lúdicas.



Figura 1: a) Tela de abertura. b) Tela de sumário.
Fonte: *A Soccer (or Football) Sleepover in Brazil*.

O *ebook* conta a história de dois garotos americanos que viajam para o Brasil e depois da Copa do Mundo de Futebol em 2014 se reúnem para jogar futebol à noite. Em meio à trama, surgem curiosidades sobre o Brasil e sobre o Futebol. O *book app A Soccer (or Football) Sleepover in Brazil* apresenta três opções de leitura: ler sozinho, leitura acompanhada de narração sem destaques de palavras e leitura com narração e destaques de palavras. Adotou-se a última opção para análise, pois engloba maiores quantidades de recursos do meio digital.

De acordo com as categorias estéticas da narrativa digital interativa, identificaram-se as potencialidades de imersão espacial na navegação, que ocorre de forma linear ou por meio do sumário, que permite selecionar uma tela específica (Figura 1a). A imersão lúdica foi evidenciada em três telas que possibilitam a ação interativa por parte do leitor (Figura 2), onde o leitor pode arrastar o avião em um mapa mundi, dos Estados Unidos ao Brasil, ou arrastar a bola para o gol e ainda é possível arrastar as bandeiras de quatro nações para colar nas camisetas dos respectivos jogadores. A imersão narrativa já está intrínseca ao próprio texto verbal.



Figura 2: a) Tela com interatividade de arrastar o avião.

b) Tela com interatividade de arrastar bandeiras.

Fonte: *A Soccer (or Football) Sleepover in Brazil*.



Figura 3: a) Narrativa com destaque e hiperlinks.

b) Tela com animação do personagem.

Fonte: *A Soccer (or Football) Sleepover in Brazil*.

A categoria agência foi evidenciada pela navegação intencional página a página, por meio das palavras destacadas como hiperlinks que funcionam como glossário



(Figura 3a) e por meio das atividades de arrastar elementos. Na categoria transformação foi observada nas mudanças de tela (páginas), resultados das atividades interativas e animação do personagem (Figura 3b).

O segundo *book app*, *Road 2 - Rio the Adventure Storybook* (Figura 4), indicado para crianças com idade a partir de 4 anos. Este *ebook* contém texto verbal, ilustrações, narração e música.



Figura 4: Tela de abertura e tela inicial do *book app* Road 2 rio – The adventure.

Fonte: *Book app* Road 2 rio – The adventure.

Road 2 - Rio the Adventure Storybook conta a história de Rico, um menino pobre que, com a ajuda de dois amigos, Felipe - um tucano e o Pedro - uma bola de futebol, viaja pelo Brasil e se prepara para um torneio de futebol no Rio de Janeiro. Neste *book app* a navegação também ocorre de forma linear em um espaço restrito ao texto verbal, o que favorece uma imersão espacial (Figura 5).



Figura 5: Telas da narrativa do *book app* Road 2 - Rio the Adventure Storybook.

Fonte: *Book app* Road 2 - Rio the Adventure Storybook.

Também é possível acontecer imersão por meio do texto da narrativa. A categoria agência ocorre como resultado da navegação. E a categoria transformação foi observada com a mudança do texto verbal, também como resultado da navegação.

A análise dos *ebooks* mostrou que, em um livro, a forma como as informações estão organizadas e representadas podem variar de acordo com o suporte. O ambiente digital



possibilita estruturas de informações em hipermídia e, de acordo com o dispositivo, interatividade por meio de uma interface *touchscreen*. Os livros digitais foram analisados em um computador portátil, o *iPad*, que permite uma variedade de recursos multimidiáticos e interativos para envolver o leitor em uma narrativa excitante propiciada pelo ambiente digital e pelos recursos tecnológicos do dispositivo computacional. No primeiro *book app* analisado *A Soccer (or Football) Sleepover in Brazil* observou-se que apesar dele possuir características de imersão lúdica e permitir o agenciamento do leitor em atividades como arrastar objetos interativos, o resultado não traz significado à narrativa e as transformações ocorridas não interferem no fluxo da história. Em algumas situações, como clicar para ouvir a música, a transformação do ambiente pode distrair o leitor da narrativa.

No segundo *book app* analisado, *Road 2 - Rio the Adventure Storybook*, a organização das informações segue a metáfora de um livro ilustrado tradicional. Poucos recursos do ambiente digital foram explorados na narrativa. Desta forma, o nível de envolvimento do leitor pode ficar restrito à imersão narrativa e à categoria de transformação observada apenas como resultado do agenciamento do leitor em passar as páginas (mudança de tela). Desta forma, o *book app A Soccer (or Football) Sleepover in Brazil* mostrou-se mais adequado ao meio digital, entretanto a interatividade, a animação e a forma como a música foi apresentada não tiveram significado no contexto do fluxo narrativo. Por outro lado, o *book app Road 2 - Rio the Adventure Storybook*, apesar de mostrar-se menos adequado ao meio digital, por utilizar mídias e navegação que mais se assemelham aos livros ilustrados tradicionais, centrou-se na imersão narrativa, evitando assim, distrações por parte de outras mídias e interatividades aleatórias.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo verificar se as possibilidades de interação estão sendo utilizadas de forma satisfatória em *book apps* infantis a partir da descrição e análise dos elementos de hipermídia e das propriedades digitais de duas narrativas que tiveram o tema Copa do Mundo e futebol no Brasil. Com a análise da congruência destes elementos no argumento, ou seja, as possibilidades de ação interativa do personagem no contexto da história, buscou-se observar se a interatividade (som, imagens, animação) foi coerente com o texto ou se foi utilizada de forma aleatória. Os resultados mostraram que não foi possível verificar uma intencionalidade e coerência no uso dos recursos utilizados. Neste sentido, percebe-se que pode ter faltado criar um roteiro que organize os elementos de hipermídia e as propriedades do ambiente digital de acordo com a estrutura da história. Assim poderia ser possível criar obras literárias mais íntegras dentro da linguagem digital do *book app* que consiga envolver o público infantil de forma lúdica e significativa.

As histórias analisadas possuem potencialidades a serem trabalhadas com o intuito de atender às características estéticas na sua totalidade, mas ainda não alcançam todas as possibilidades permitidas pelas narrativas digitais. Isso mostra que ainda são incipientes as produções digitais no Brasil e o quanto ainda é preciso investigar para se buscar um conhecimento maior das tentativas de se criar nesse novo meio expressivo. Conclui-se que esse estudo precisa ser ampliado em pesquisas futuras de forma a detalhar melhor a relação entre os três aspectos aqui analisados (imersão, transformação e agência) nas narrativas interativas das produções atuais dos *ebooks* brasileiros.



Referências

- CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CRUZ, D. M. **A Intertextualidade entre os games e o cinema**: criando estórias para entretenimento interativo. In: SILVA, Eliane de Moura; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; SOUZA, Robson Pequeno de.. (Org.). Jogos Eletrônicos: construindo novas trilhas. 1 ed. Campina Grande: EDUEP, 2007, v. 1, p. 123-142.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria. Análise. Didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- DUARTE, Márcio. Ebook: desvendando os livros feitos de pixels, Brasília: m10Design, 2011.
- FARBIARZ, Alexandre, “Entre o linear e o não linear do texto impresso ao eletrônico,” *In*: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; COELHO, Luiz Antônio L. (Org.), Os Lugares do Design na Leitura, Rio de Janeiro: Novas Idéias, p. 53-89, 2008.
- FLATSCHART, Fábio. Livro Digital etc. Rio de Janeiro: Brasport, 2014.
- GANCHÓ, Cândia Vilares. Como analisar narrativas. 9. ed. São Paulo: Atica, 2006.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro. Editora 34, 2001.
- LINDEN, Sophie Van der. Para ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, Guto. Livro infantil?: projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Rosari, 2002.
- MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MURRAY, Janet H. Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: UNESP, 2003.
- NOGUEIRA, Luís. Manuais de Cinema I: Laboratório de Guionismo. Portugal: LabCom Books, 2010.
- NORMAN, Donald A. O design do dia-a-dia. Trad. Ana Deiró). Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- PIRES, Julie de Araújo. Leitura e virtualidade: tecendo entre as linhas da narrativa. In: COELHO, Luiz Anonio Luzio; FARBIARZ, Alexandre. (Org.). Design: olhares sobre o livro. Teresópolis: Novas Ideias, 2010. p. 101-112.
- RYAN, Marie-Laure. Beyond myth and metaphor: Narrative in digital media. *Poetics Today*, v. 23, n. 4, p. 581-609, 2002.
- RYAN, Marie-Laure. From narrative games to playable stories. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies*, Nebraska, v. 1, 2009.
- SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.



SPALDING, Marcelo. Alice do livro impresso ao e-Book: adaptação de Alice no país das maravilhas de Através do espelho para iPad. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 246 p. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2012.

STICHNOTHE, Hadassah. Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. *BLFT-Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, v. 5, 2014.

TANENBAUM, Joshua; TOMIZU, Angela. 2007. Affective interaction design and narrative presentation. *In: AAI 2007 Fall Symposium on Intelligent Narrative Technologies*.

YOKOTA, Junko; TEALE, William H. Picture Books and the Digital World. *The Reading Teacher*, v. 67, n. 8, p. 577-585, 2014.



LITERATURA JUVENIL: NOVOS CAMINHOS E FORMAÇÃO DO LEITOR

Diana Navas (PUC-SP)
diana.navas@hotmail.com

A literatura infanto-juvenil contemporânea: os caminhos trilhados

As obras destinadas às crianças e aos jovens apresentam um crescimento considerável na contemporaneidade. Ao lado de um aumento do número de produções, assiste-se a um considerável “crescimento” da qualidade estética das obras destinadas ao público infanto-juvenil. Assim, se durante muitos anos a literatura infanto-juvenil esteve relegada a segundo plano, considerada como um gênero menor da literatura, como uma produção “facilitada” em razão do público a que se destina, não é este o panorama que encontramos na contemporaneidade.

Em consonância com a mudança na própria concepção de infância e adolescência, e com o universo que cerca crianças e jovens – envoltos pela tecnologia e, conseqüentemente, atraídos por outros elementos que não apenas o objeto livro – a literatura infanto-juvenil tem se apresentado como um gênero que nada deixa a desejar em relação à literatura dita “adulta”. Inseridos em um universo marcado pela comunicação rápida e pela efemeridade e quantidade de informações, os jovens ainda se deixam fascinar pelos encantos de uma boa literatura, e é justamente esse tipo de produção que parece ser destinada a eles: uma literatura que, longe de ser utilitária, revela-se rica e criativa, seja em termos macro ou microestruturais.

Se durante várias décadas a literatura infanto-juvenil optou por poupar seu público de temas como política, aborto, morte, sexo e tantos outros de forma crítica, o caminho inverso é o que encontramos na contemporaneidade. As mudanças, no entanto, não se esgotam no plano temático: desconstrução, fragmentação, diálogos intertextuais, desnudamento do processo ficcional são recursos trazidos para a composição das obras. Desta forma, visitando conceitos como o de metaficcionalidade, desenvolvido por Linda Hutcheon e discutido na literatura infanto-juvenil por Teresa Colomer; o de intertextualidade, investigado por autores como Barthes e Kristeva; além das concepções de pastiche e paródia na contemporaneidade, discutidas também por Hutcheon, buscamos evidenciar os desafios temáticos e estruturais que se delineiam nas narrativas, estabelecendo, para isso, o diálogo com quatro significativas obras: *A distância das coisas*, de Flávio Carneiro; *Retratos de Carolina*, de Lygia Bojunga; *A mão na massa* e *A moça tecelã*, ambas de Marina Colasanti, de forma a apresentar alguns dos caminhos percorridos pela atual literatura infanto-juvenil e seu importante papel na formação do leitor.



A distância das coisas: o repensar de alguns temas

Almejando contribuir com a formação de crianças e jovens críticos e conscientes, as produções literárias destinadas a esse público, em sua grande maioria, estão hoje repletas de temas considerados pela literatura tradicional como “tabus”. E isso não poderia mesmo ser diferente. Afinal, como deixar a criança e o jovem aparte de discussões que os rodeiam por meio das mais diversas mídias? Preparando-os para refletir acerca dos mais variados temas, a literatura infanto-juvenil – como é típico de toda boa literatura – incita o leitor a encarar os dilemas de seu dia a dia a partir de uma perspectiva múltipla, desautomatizada, sem a visão muitas vezes pré-determinada dos meios de comunicação de massa.

A distância das coisas, obra de Flávio Carneiro, publicada em 2008, ganhadora do prêmio Barco a Vapor, é um exemplo disso. Por meio de um narrador em primeira pessoa, conhecemos a história de Pedro, um menino que, já órfão de pai, precisa lidar com um dilema: a possível morte da mãe, morte, entretanto, de que ele suspeita, uma vez que não chegou a vê-la morta. Seguindo o modelo das histórias de detetive e por meio de uma linguagem que se aproxima da oralidade, sem descuidar, no entanto, de seu aspecto estético, acompanhamos a trajetória de Pedro, a qual se assemelha a de vários adolescentes:

O leitor é convidado a experimentar a desproteção da personagem, e é ele mesmo, em grande parte, quem deve esclarecer o problema a partir da descrição do que ocorre e do que o protagonista sente. (COLOMER, 2003, p.267)

Marcada por questões como a morte dos pais e a conseqüente solidão; a importância da amizade; o uso da Internet; o primeiro amor, dentre outros temas que fazem parte da vida dos jovens, a obra traz como principal tema o do jovem em formação: tempo de transição do espaço na família para o espaço no mundo e, justamente por isso, tempo de ansiedade, expectativa, medo e de excitação diante do desconhecido, tempo em que identificação e afirmação constituem palavras-chave não apenas na vida de Pedro, mas de todo adolescente.

Apresentado a partir de traços de sua personalidade e não de sua configuração externa, o protagonista, assim como as demais personagens, pode ser compreendido a partir de sua forma de atuação na narrativa, traço esse comum na literatura infanto-juvenil atual, com histórias centradas em problemas psicológicos, nas quais o conflito encontra-se no interior das personagens. Nelas, diferentemente do que se evidencia na literatura infanto-juvenil tradicional, a complexidade das forças interiores (positivas e negativas) prevalece sobre a dualidade maniqueísta; ambigüidade, forças contraditórias são vistas como inerentes à condição humana.

Colocou o rosto entre as mãos e ficou assim, calado. Cheguei mais perto. Eu estava com raiva porque fiquei pensando, enquanto ouvia essa história toda, que ele tinha sido o culpado pela morte de minha mãe, se ela tivesse mesmo morrido no acidente. (...)

Mas ao mesmo tempo estava com um pouco de pena dele. Tinha me tratado bem, não me chamou de louco, nem nada, parecia uma boa pessoa. (CARNEIRO, 2008, p.63-64)

A dúvida, a incerteza, a ambiguidade não são escamoteadas. As atitudes da personagem são marcadas pela imprevisibilidade, refletindo a imprevisibilidade da vida, o que, por vezes, aproxima ainda mais o leitor da obra, o qual, ao tomar contato com a solidão e os sentimentos mais íntimos de um menino de catorze anos, diante da ausência da mãe, sensibiliza-se.

Outro traço típico da contemporaneidade é a cessão da voz a protagonistas crianças ou jovens. A voz de Pedro revela-se como a de uma personagem que olha à sua volta não mais para especular imaginativamente sobre a realidade, mas para refletir sobre as relações familiares ou sociais, o que, na obra em questão, é reforçado pelo modo de expressão do narrador que, por assemelhar-se à escrita dos diários de adolescente, faz imperar o tom confessional e forte carga afetiva.

Reanima-se, também, a importância e o papel do narrador. Distinto do narrador clássico – que imprime ordem, lógica e coerência à sequência de acontecimentos, respeitando a linearidade cronológica, de modo que as relações de causa e efeito são perfeitamente visíveis, o que, conseqüentemente, amplia a distância entre o narrador e as personagens, entre o indivíduo e o mundo –, o narrador, na literatura contemporânea infanto-juvenil, elimina essa distância, substituindo o intermediário pela presença direta do fluxo psíquico, de modo que cria um mundo ficcional autônomo sem aparecer de modo visível, experiência essa em consonância com o contexto em que se insere a obra:

Uma época com todos os valores em transição e por isso incoerentes, uma realidade que deixou de ser um 'mundo explicado', exigem adaptações estéticas capazes de incorporar o estado de fluxo e insegurança dentro da própria estrutura da obra. (ROSENFELD, 1976, p.86)

O mundo é apresentado como uma experiência subjetiva, da qual o leitor é convidado a partilhar por meio de uma visão microscópica, que recusa retratos generalizados de tempo, espaço e personagens.

Por meio de um enredo que não segue uma sequência cronológica, em que saltos, antecipações, retrospectivas, cortes e rupturas do tempo e do espaço em que se desenvolvem as ações são notáveis, a narrativa, assim como ocorre em várias outras obras infanto-juvenis, aponta para um aspecto ressaltado por Colomer:

a narrativa infantil e juvenil atual tem complicado alguns aspectos da enunciação do discurso. Tem-no feito, especialmente, nos que se encontram mais relacionados com a narrativa psicológica e com as mudanças provocadas pela fragmentação e fusão de histórias. (COLOMER, 2003, p.336)



Além disso, a escrita no ritmo ágil do raciocínio, por meio da qual o protagonista parece dialogar com o leitor, evidencia a importância do narratário, figura de destaque na atual literatura destinada a crianças e jovens.

(...) se o texto não resolve as ações e evita a ordem casual, o leitor será forçado a exercer uma atividade mais intensa e reflexiva para conseguir um significado coerente. Terá sido convertido, portanto, a tomar parte no texto e atuar como elemento organizador. (COLOMER, 2003, p.110)

Diante da fragmentação, os elos entre os capítulos devem ser estabelecidos pelo leitor, fato esse que não só atende a uma nova configuração literária, como também auxilia o leitor a compreender textos progressivamente mais complexos.

Outra marca da narrativa de Flávio Carneiro e que também aponta para uma tendência da literatura infanto-juvenil contemporânea é a recorrência à intertextualidade. Na construção da narrativa, o autor transita com familiaridade e desenvoltura pelo universo adolescente, recorrendo a livros e filmes de grande popularidade entre o público para o qual se destina a obra. Tal fato é delegado à Sofia, mãe de Pedro, que, ao longo da obra, oferece diferentes narrativas, escritas ou fílmicas ao filho, constituindo-se *A distância das coisas* como uma história construída a partir de outras histórias.

Ao final da trama, o garoto descobre que sua suspeita tinha fundamento: a mãe não estava mesmo morta. Encontrava-se internada, sem conseguir falar, em uma clínica de reabilitação em virtude do grave acidente sofrido. O tio, na ocasião, confessa ter omitido a situação como forma de preservar o jovem do contínuo sofrimento da mãe. Pedro, entretanto, opta por enfrentar o desafio que a vida lhe impõe – o que serve como incentivo aos jovens leitores, que também se deparam com difíceis situações – e, mesmo sem a mãe o reconhecer, insiste em lhe demonstrar seu amor. Em uma de suas visitas, o jovem narra à mãe – professora de literatura e apaixonada por livros – uma história que ela lhe contara na infância, e, nessa ocasião, a mãe pronuncia Christopher – nome do protagonista da história. Com uma bela metáfora da literatura como forma de resgate da vida, a narrativa se encerra, não com um final feliz, mas com um final em aberto, oferecendo ao leitor a possibilidade da esperança e, ao mesmo tempo, não o iludindo com a facilidade típica dos finais felizes que não coincidem com a realidade vivida.

A representação da família é também um dos temas comuns à literatura infanto-juvenil hoje. Trata-se, na obra, de uma representação crítica de uma instituição em crise, com seus valores sendo questionados. Após a morte de Sofia, a família de Pedro, limitada à figura do tio, é espaço de opressão e de limitações para o narrador protagonista. Daí a necessidade de romper com o universo de valores a ela associados para poder emancipar-se. Não condicionado pelo universo que o cerca, o protagonista,



apesar das consequências da (des)ordem familiar, é capaz de interferir nos rumos de sua existência, de conquistar seu espaço, de lutar pela preservação da sua individualidade, de construir seus caminhos e enfrentar os obstáculos configurados pelo meio familiar.

A morte, tema fortemente presente na obra, é abordado de forma não dramática, melancólica, catastrófica. Diferente do que ocorre nas narrativas tradicionais, em que a morte é apresentada como castigo ou punição, ou mesmo como forma de eliminar uma personagem indesejada, em *A distância das coisas*, a morte é tratada de forma espontânea e cotidiana, com naturalidade e maturidade. Consciente de que a morte é a única situação que não temos como evitar, Pedro a compreende como um fechamento natural de um ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda. E é a partir dela que reelabora suas emoções, experimenta novas formas de relacionamento, busca caminhos próprios, fortalece-se, modifica-se e cresce em seu interior, sendo capaz de lidar com as contradições.

Por meio desta breve análise, podemos observar em *A distância das coisas* o tratamento típico da narrativa contemporânea, na qual incertezas, dúvida e fragmentação geral da psique do narrador protagonista são incorporadas à estrutura narrativa. Deparamo-nos como uma obra que se assume como efetivo produto da linguagem, não oferecendo ao leitor um terreno sólido para se deslocar, mas, antes, um espaço movediço, cambiante, em busca de possíveis sentidos.

Retratos de Carolina: o desnudamento do processo ficcional

Desconstrução, fragmentação, desnudamento do processo ficcional, reescritura de histórias tradicionais: essas são algumas das tendências observáveis na literatura contemporânea destinada ao público adulto. Se imaginarmos que a literatura infanto-juvenil permanece linear, com enredo e personagens bem definidos, apresentando uma estrutura fechada – justamente por ser esta a forma mais “facilmente compreendida” por crianças e jovens –, estaremos completamente enganados.

Se pensarmos em obras como *Retratos de Carolina* ou *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, poderemos compreender como o desnudamento do processo de *poiesis*, do fazer ficcional, revela-se como um recurso instigante na construção do enredo e como um desafio ao leitor em seu processo de (re)construção da obra.

Retratos de Carolina, obra publicada em 2002, narra a história de Carolina em diferentes fases de sua vida. Estamos, como sugere o título, ao longo dos capítulos, expostos a “flashes” que revelam a vida da protagonista aos 6, 15, 20 e 25 anos de idade, desenhando autorretratos que focalizam a infância, adolescência e maturidade da personagem. Os intervalos existentes entre esses “capítulos” da vida cabem ao leitor construir. O enredo, apenas aparentemente linear, haja vista que, em vários momentos, a linearidade é rompida através de digressões, flashbacks e pela instauração do tempo

psicológico, oferece-nos os dilemas enfrentados em cada fase da vida: a amizade e a lealdade não correspondidas; a responsabilidade na escolha da profissão; o casamento; a escolha por prosseguir ou não com uma gravidez; a perda de um ente querido e a responsabilidade em assumir os rumos da própria vida, são algumas das situações enfrentadas por Carolina, protagonista que inicia a obra criança e, ao final da primeira parte do livro, já é uma mulher. Dizemos, aqui, primeira parte porque o livro está dividido em duas partes: se na primeira temos apresentada a vida de Carolina; na segunda, deparamo-nos com o desnudamento da obra que estamos a ler. Intitulada “Pra você que me lê”, constitui-se em um capítulo metalinguístico, que rompe com as expectativas do leitor. Trata-se de um imprevisível corte da sequência narrativa para dar espaço à outra história, que, todavia, mantém estreitos laços com a história contada pelos retratos.

Nesta parte do livro, assistimos ao embate entre escritor e personagem, criador e criatura, o que ocorre a partir da reivindicação de Carolina por retratos mais coloridos e “menos frustrantes” do que os oferecidos a ela por sua autora na primeira parte. Neste momento, além de a narradora dirigir-se ao leitor, ocorre o encontro “real” entre a narradora-escritora e Carolina, encontro que se situa em um espaço atemporal extradiegético: o espaço demiúrgico da criação. Duas histórias aqui que se entrelaçam: a história dos retratos de Carolina e a do embate entre Carolina e a escritora que lhe deu vida. O texto deixa, então, de dirigir seu olhar às peripécias da fábula para se deter no processo de sua construção, o que, indubitavelmente, enreda o jovem leitor, acostumado a reconhecer a literatura apenas como mimese do produto e não do processo.

A conversa da autora ficcionalizada com o leitor virtual, como se tal conversa tomasse lugar no instante mesmo em que o texto é escrito, conversa que remete não só à intertextualidade, mas aos impasses, é uma das estratégias para aproximar o leitor da obra, uma vez que ele se torna participante, quase que um coautor da história que está sendo (re)construída. Graças à metaficcionalidade³³ é que os embates da criação são encenados dramaticamente na passagem em que Carolina reivindica uma história de amor com Discípulo, outra personagem que está a ser criada por Lygia Bojunga:

- Mas como é que fica?
- Ué: fica como ficou no teu auto-retrato. Nem mais, nem menos.
- Mas não pode.
- Por que que não pode?
- É claro que não pode! Lá ele [o Discípulo] não tem... não tem história. Não tem começo-meio-e-fim. Lá ele... ele só vive na minha imaginação; não é feito o meu pai, feito... a minha mãe, feito a Bianca...

³³Compreende-se por metaficção a ficção que explicita, de diferentes maneiras, sua condição de ficção, quebrando assim o contrato de ilusão entre o autor e o leitor.

– [...] O Discípulo fica sendo fruto do espaço da tua imaginação, dos teus sonhos. É só lá que ele vai viver. (BOJUNGA, 2002, p. 205)

A figura de Lygia Bojunga assoma na obra como autora e Carolina consciente de seu papel de personagem de uma obra literária. Criadora e criatura discutem o enredo da narrativa, decidem os passos a serem seguidos pela protagonista que, em determinado momento da narrativa, parece ter vida própria, independendo dos desígnios de sua autora. Mesclando e, ao mesmo tempo, colocando em xeque nossas concepções de realidade e ficção, Lygia Bojunga convida os leitores a repensarem o antigo pacto estabelecido pela ficção ao se iniciar a leitura de uma obra. Nela, Bojunga força seu leitor, inicialmente, a mergulhar no mundo ficcional ali apresentado e construído por meio da imaginação; na segunda parte, entretanto, parece buscar o leitor nas profundezas de sua imaginação e força-lo a reconhecer que aquilo que está a ler é ficção, que Carolina é uma construção discursiva, um ser de papel.

Desnudando o fazer poético, Lygia compartilha com o leitor os artificios dos quais se vale na construção do texto literário, desvendando os “bastidores” desse ato. Deixando as costuras à mostra na confecção de seu tecido/texto, a autora desautomatiza a leitura de jovens que estão habituados a obras que pretendem “esconder” o fato de a obra literária ser um objeto construído, não mero fruto de inspiração, mas de muita transpiração. A obra constitui-se como um dizer que se mostra, encenando-se e ganhando concretude.

Em uma era em que tudo já é mostrado “pronto” e rapidamente feito (pensemos, por exemplo, nos jogos, nos programas de televisão), em que o que é valorizado é o produto, o resultado, *Retratos de Carolina*, assim como diversas obras contemporâneas, surge como a tentativa de valorizar o processo, a apresentação dos meios utilizados para que se possa alcançar determinado resultado, o que é essencial para a formação do jovem leitor. Mais do que conhecer as “estruturas” que compõem a obra literária – personagem, espaço, tempo, enredo e mesmo a simulação de autoria –, *Retratos de Carolina* propicia ao jovem conhecer o valor do processo e mesmo o questionar da concepção de realidade e ficção.

A metaficção (...) é um agente subversor da forma canônica da literatura infantil e juvenil e converte o leitor em colaborador autoconsciente, mais do que em um consumidor facilmente manipulável. (COLOMER, 2003, p.112)

É, aliás, o suscitar do questionamento uma das estratégias da recorrência à metaficção na contemporaneidade. Ao final da narrativa, Carolina, torna-se “escritora”, escreve um diário em que relata suas expectativas, tece comentários a respeito de sua criadora e revela suas fantasias. O último retrato construído é o de “Carolina aos vinte e nove anos”. Nele, a protagonista, após vinte e três anos, reencontra Priscilla, a amiga de



infância que a traíra, mas que agora, por uma ironia do destino, é justamente quem lhe abre as portas para a realização profissional. É neste episódio que se dá a despedida entre criador e criatura, concretizada graficamente por uma imagem verbal que se afunila até culminar na palavra “tchau”, sinalizando a despedida entre obra e leitor.

Se a literatura tradicional aniquila a dúvida, negando à criança e ao adolescente que tirem suas próprias conclusões, a dúvida – visível na narrativa de cunho metaficcional – funciona como ferramenta para o combate de mentalidades conformistas, identidades reificadas e avessas à diferença. Tais narrativas oferecem a chance de exercitar o pensamento por meio da voz das personagens e do narrador, o que é feito por meio de estratégias do narrar.

A moça tecelã: o recriar de antigas histórias

A produção literária de Marina Colasanti é também exemplar das trilhas percorridas pela literatura infanto-juvenil contemporânea. Em obras como *A mão na massa* e *A moça tecelã*, a autora convida, por meio da intertextualidade, a revisitarmos antigas histórias a partir do olhar da contemporaneidade.

Como é típico nas histórias de Colasanti, em *A moça tecelã*, os contos de fadas se fazem presente. E se isso pode nos levar a pensar que suas obras se destinam apenas às crianças, estamos enganados. Os contos de fada são trazidos não como uma forma de reafirmá-los e, desta forma, enfatizar o valor da tradição. Ao contrário. Assistimos, aqui, à retomada dos contos de fada como forma de promover uma releitura a partir de um ponto de vista em que o feminino ganha voz.

O conto mostra a ‘desnaturalização’ da família patriarcal. Dentro da tradição literária, pode ser lido, portanto, como uma versão paródica dos contos de fadas. Por meio da paródia, tendência bastante visível na literatura contemporânea juvenil, Colasanti coloca-nos diante de uma tecelã que constrói sua realidade a partir dos fios e do poder que a prática de tecer lhe oferece.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. (COLASANTI, 2004³⁴)

Em uma clara analogia com o papel desempenhado pelo autor – que também cria a realidade que deseja por meio da palavra – a escritora retoma a tradição das figuras tecelãs na literatura, oferecendo-nos o retrato de uma moça que feliz vive até ser assombrada pelos velhos fantasmas dos quais também é vítima a mulher

³⁴ A obra não apresenta as páginas numeradas.

contemporânea. A moça tecelã sente que, para ser completa, precisaria de um marido, iniciando, assim, mais uma de suas criações.

Se nos contos tradicionais, como é o caso de Branca de Neve, a Bela Adormecida, a Gata Borralheira, a chegada do príncipe surge como saída para a infelicidade da princesa, não é o que ocorre, entretanto, com a moça tecelã. A chegada do príncipe, que é um capitalista egoísta, revela-se como um problema.

Ideologicamente, observamos que o espaço da mulher é violado e, na perspectiva estética, o leitor percebe que o espaço e o tempo da narrativa mudam a partir da chegada da companhia masculina. Tudo passa a ser mais fechado e escuro, denunciando que a mulher passou a ser controlada.

São as constantes exigências materiais feitas pelo homem à jovem que a faz perceber que o marido com que sonhara estava muito longe da figura que havia tecido. Afinal, ela tornara-se sua serva, uma mulher que apenas trabalhava para garantir a felicidade material daquele que considerava o seu amado.

O conhecimento, entretanto, a faz diferente das típicas heroínas dos contos de fada. Reconhecendo não ter a necessidade de um homem que a proteja, a moça tecelã opta por simplesmente desconstruir o tecido de que era feito o marido, ou seja, escolhe a sua liberdade.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a de um lado para outro, começou a desfazer seu tecido. (COLASANTI, 2004)

É válido ressaltar que o processo de desconstrução do espaço masculino é metafórico e muito significativo a respeito da relação entre estética e sociedade. A protagonista percebe que, diferente do discurso tradicional, que condiciona a felicidade feminina à presença de uma figura masculina, a mulher, para ser inteira, precisa apenas de si própria e que o fruto de seu trabalho deve ser uma forma de satisfação de si mesma. Já não mais a mulher que nada produz, sustentada e protegida pela figura do pai ou do marido, as mulheres de Colasanti mostram-se independentes e seguras de si, rompendo, portanto, com o arquétipo feminino de submissão. A autora demonstra que, nem mesmo no mundo encantado, a mulher consegue ser feliz ao lado de homens egocêntricos e machistas.

Desta forma, observa-se que o conto revela as duas faces da condição feminina: a submissão ao confinamento doméstico da produção, quando a tecelã é incentivada pelo marido a produzir tais riquezas, e, ao mesmo tempo, uma mulher com poder sobre sua produtividade e autonomia de criação, representado, no conto, no momento em que ela toma a iniciativa de destecer tudo aquilo que não era seu propósito de vida.

Propondo a leitura paródica como prática provocativa de análise de textos infanto-juvenis, Colasanti busca o diálogo entre literatura e cultura, fazendo da intertextualidade um recurso indispensável para a formação do leitor crítico, haja vista propor uma atualização do tema como uma revisão artística.



Conhecimento de outros textos estéticos e culturais possibilita ao leitor o desenvolvimento da habilidade de contrastar. Além disso, o foco interdisciplinar pode ser explorado pelo reconhecimento de que um texto paródico é plurivocal e apresenta aspectos polifônicos na estrutura e no estilo. (HUTCHEON, 1989, p. 93)

Os significados dessa narrativa vão além do pertencimento ao gênero infanto-juvenil, pois se trata de uma narrativa contemporânea em que a mulher assume seu lugar de dona de suas vontades e passa a viver conforme seus interesses pessoais.

É válido, nesta narrativa, observar também as ilustrações, que não passam despercebidas. Feitas a partir de reproduções fotográficas de peças bordadas pelas irmãs Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas, as ilustrações provocam no leitor um imprevisto encantamento. Texto e imagem afirmam, validam, revelam a trajetória de vida dessa garota valente, visto que dialogam constantemente. Para imprimir os momentos de equilíbrio e desequilíbrio, as alegrias e tristezas por ela vivenciadas, dando ritmo e movimento à história, o texto não-verbal apropria-se das cores, ora quentes, ora frias; da escolha das linhas, ora grossas, ora finas; dos tecidos, ora opacos, ora macios; dos traços, ora retilíneos, ora curvilíneos. Ao final, a moça é bordada sem vestimentas, demonstrando o recomeço. Nesse instante, ocorre o retorno do equilíbrio nas cores e nos pontos dos bordados.

Valendo-se do conto de fadas como forma de resistência e questionamento da tradição, a leitura do texto de *A moça tecelã* conduz o leitor a identificar as sutilezas da construção narrativa para produzir sua leitura crítica. Novamente, como é evidenciável na literatura juvenil contemporânea, exige-se do leitor que ultrapasse o enredo, que associe opções narrativas a posicionamentos ideológicos, no caso, o da mulher, sem deixar de lado a beleza estética do conto. Além disso, se, metaforicamente, temos não só a própria produção do tecido, mas, sobretudo, o seu desmanche e a refacção, compreendido como reconstruções e ressignificações da vida e das leituras, observa-se que se almeja um leitor produtivo, que produz os sentidos para sua vida e permite, tanto na leitura do livro como no cotidiano, a recriação, a reconstrução e, com isso, a transformação.

A mão na massa: o revisitar da tradição

É também ao sentimento de questionamento e surpresa que assistimos, embora de forma mais sutil, em *A mão na massa*. Nesta obra, Colasanti apresenta-nos a história de uma doceira, de nome Delícia, que, possuindo uma mão que deseja uma vida de regalias, decide, um dia, abandonar sua dona e adentrar no castelo, tornando-se a terceira mão do rei. Se a princípio esta mão fora valorizada pelo rei, com o passar do tempo, por inveja e despeito das outras duas mãos reais, o rei deixa de dar tamanha

importância a ela. Enfadada de sua vida sem grandes ocupações e sentindo-se relegada a segundo plano, a mão decide retornar a sua dona. Como é comum acontecer nos contos maravilhosos, o rei, que sai em busca de Terceira – assim denominara a mão – apaixonou-se pela doceira, moça pobre e simples, na qual reconhece a mão fujona, e com ela se casa. Os dois são felizes para sempre.

Por meio do pastiche, Marina Colasanti convida-nos, novamente, a revisitar os contos de fadas tradicionais. É visível a atemporalidade da história, a ambientação maravilhosa, a indeterminação das personagens: rei, súditos e também da figura feminina que busca encontrar a concretização de sua felicidade por meio do amor.

Se a princípio parece estarmos diante de uma simples obra para crianças e da reafirmação dos contos de fadas tradicionais, impressão enfatizada pela presença de ilustrações renascentistas (prevalece o retrato de mulheres corpulentas – ideal de beleza renascentista), uma leitura mais atenta, entretanto, leva-nos a perceber que traços da narrativa contemporânea se fazem ali presentes.

Dentre eles, podemos citar o predomínio da prosa poética, prosa em que o discurso se quer existência e não referência de alguma coisa. Ao contrário de um texto em prosa no qual a informação, ainda que ficcional, é priorizada, a palavra, no conto de Colasanti, é usada com outro objetivo: o de criar a ambiência e corporificar contexto, situações e personagens àquele que lê, fato esse que, indubitavelmente, enreda o jovem na trama do texto.

Outra tendência, essa fortemente enfatizada pela autora, é a presença do discurso feminino. Enquanto na maioria dos contos maravilhosos tradicionais o papel da mulher é geralmente secundário, a atribuição de importância narrativa à figura feminina em um universo tradicionalmente marcado pelo domínio do masculino é um dos índices que vai diferenciar os contos da autora daqueles da tradição.

Nos contos de fadas de Colasanti, percebemos o heroísmo feminino: a mulher atua como protagonista; em todas as situações, ela deixa de ser um mero repouso do guerreiro para tornar-se, ela mesma, uma guerreira. Evidenciamos isso quando observamos que o poder do “fazer” – a jovem é uma doceira, que com suas mãos é capaz de encantar o paladar do rei – encontra-se, literalmente, nas mãos femininas.

Isso parece não ser verdadeiro no início da narrativa de *A mão na massa*, quando o poder encontra-se em mãos masculinas, reafirmando os contos tradicionais:

Tendo-se assim manifestado, concluiu que a mão lhe pertencia de direito, sendo supérflua qualquer pergunta ou indagação. E decidido a não mais separar-se dela, naquela mesma manhã convocou os ministros, para nomeá-la oficialmente Terceira Mão Real. (COLASANTI, 1990, p.10)

Esse poder masculino, que não é questionado, tem como alicerce o “sofrimento” feminino:

Mas se o Rei podia gabar-se de ter uma terceira mão, era à custa de Delícia que tinha ficado só com uma. E se a mão, deslumbrada com os favores palacianos, parecia esquecer sua antiga proprietária, o mesmo não acontecia com esta. (COLASANTI, 1990, p.13)

Garantindo à mulher um papel de igualdade ao do homem, assistimos na narrativa a mulher abandonar sua posição passiva e partir em busca de sua “mão”, o que gera espanto naqueles que a rodeiam e mudança significativa em relação ao tradicional enredo dos contos de fadas.

A própria mão, que pode ser compreendida em diferentes momentos da narrativa como metonímia da mulher, recusa seu papel de submissão:

Sim, fazer cafuné na cabeça mais importante do reino tinha lá sua graça. Mas era raro e pouco, para uma mão acostumada a trabalhar o dia inteiro. (...). E, se era verdade que se divertia fazendo-lhe cócegas para pô-lo a rir quando estava triste, era verdade também que a brincadeira durava só alguns minutos. (COLASANTI, 1990, p.19)

Quando a mão decide voltar para Delícia, inverte-se definitivamente o processo da busca: a mulher reconhece seu espaço, seu valor: “Cantava Delícia na cozinha, desesperava-se o Rei no palácio”.

E se o final da narrativa parece retomar a tradição, visto que os dois se casam e temos o “felizes para sempre”, não podemos esquecer que a figura feminina entra no palácio não mais atrás do rei, mas ao seu lado.

Mas quando finalmente o Rei abriu os lábios, não foi ordem o que se ouviu. Quase num sussurro, com voz tão delicada como ninguém nunca tinha lhe ouvido, pediu a mão de Delícia. Não para ficar sobre o travesseiro de rendas na mesinha-de-cabeceira. Mas para ficar a seu lado, na cama e no trono. Pois não pedia sua mão apenas. Pedia a mão e o resto. Pedia Delícia em casamento. Assim foi que a doce mão da doceira entrou pela terceira vez no palácio. E desta vez, para ficar. (COLASANTI, 1990, p.27)

Verifica-se assim que, ainda que repleto de marcas dos contos de fadas da tradição, o texto de Colasanti é contemporâneo e traz as marcas de alguns dos paradigmas que estruturam o tempo e a sociedade em que vive a escritora. Por meio de uma linguagem metafórica e de um tratamento simbólico, afloram na narrativa os conflitos existenciais da atualidade, o mundo complexo dos sentimentos e das relações humanas, convidando o jovem a resgatar seu repertório, mas, juntamente com ele, agregar os valores que o cercam na contemporaneidade.

(In)conclusões



A breve apresentação das obras aqui feita demonstra alguns dos caminhos trilhados pela atual literatura juvenil. Abordando temáticas, de forma crítica, das quais foram privados os jovens leitores durante anos, e valendo-se de estratégias como desconstrução, fragmentação, metaficcionalidade, paródia e pastiche, a narrativa juvenil contemporânea revela-se, em grande parte, uma produção que exige do jovem leitor uma participação crítica e efetiva. Justamente por isso, apresenta-se como uma leitura capaz de encantar os jovens e contribuir, decisivamente, para a sua formação crítica e atuante. Uma produção, ainda em vias de construção, mas que, indubitavelmente, em nada é inferior à literatura “adulta” e que muito ainda pode surpreender não apenas aos jovens leitores, mas a todos aqueles que apreciam uma literatura de qualidade.

Referências

- BOJUNGA, Lygia. **Retratos de Carolina**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.
- CARNEIRO, Flávio. **A distância das coisas**. São Paulo: Edições SM, 2008.
- COLASANTI, Marina. **A mão na massa**. São Paulo: Salamandra, 1990.
- _____. **A moça tecelã**. Rio de Janeiro: Global, 2004.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da paródia**. Tradução de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.
- ROSENFELD, Anatol. **Texto/Contexto**. São Paulo: Perspectiva, 1976.



INFÂNCIA EM MIA COUTO: UM DIÁLOGO COM O PENSAMENTO POLÍTICO DE WALTER BENJAMIN E GIORGIO AGAMBEN

Dilma Beatriz Rocha Juliano (UNISUL)
dbjuliano@hotmail.com

Introdução

Esta comunicação é uma provocação, em primeiro lugar a mim mesma como educadora. Longe de apresentar ideias prontas, a intenção é a de retomar o pensamento, como prática, hoje tão em desuso, na contramão da aclamada 'sociedade da informação'. Ponho para pensar, em processo sempre inacabado, uma leitura de infância que retiro dos textos de Mia Couto, buscando afirmá-la como instância poética e não como cronologia, fazendo a aproximação teórica com o pensamento de Walter Benjamin e Giorgio Agamben, nas suas concepções de infância e arte.

Para Agamben (2005),

a in-fância (...) não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem (p.10).

O conceito de infância é, pois, para o autor, um modo de pensar sobre a linguagem. Em sentido próximo, Walter Benjamin (1984) afirma:

Frente ao seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive. Nesse mundo permeável, adornado de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar a criança é recebida como companheira (p.55).

Se de Walter Benjamin e de Giorgio Agamben vem um pensamento, uma reflexão sobre a infância, de Mia Couto vem a própria forma dela – a literatura, a ficção. Ou seja, arte e infância é *locos* da linguagem poética em sua possibilidade mesma de realizar, em ato, a liberdade das escolhas de poder-ser e um poder-não-ser. Veem de Mia Couto as palavras (2013):

Dentro, o menino desatara um sonho: seus cabeços figuravam pequenitas folhas, pernas e braços se madeiravam. Os dedos lenhosos, minhocavam a terra. O menino transitava de reino: arvorejado, em estado de consentida impossibilidade.

(...) Então, o menino, aprendiz da seiva, se emigrou inteiro para suas recentes raízes (p.68).

É vasta a lista de personagens infantis, na literatura do autor moçambicano, espalhados em romances e contos. Refiro-me não, apenas, aqueles em pele de crianças, mas também os que obrigam aos leitores à leitura de uma linguagem para fora do trivial, do cotidiano da língua que comunica – à linguagem estética. Em Mia Couto a prosa se constitui numa evocação poética sem, contudo, desprender-se da densa atmosfera da vida colonizada, oprimida e, por vezes, invisível nos países na periferia do capital. Numa linguagem que remete àquilo que não pode ser dito diretamente, o autor impacta ao apresentar o insuportável contraste entre a criança, como potência de um mundo outro, e o adulto, em seu desalento do agora. Tempo e espaço, neste sentido, ficam suspensos e desfocados, permitindo vir à tona a noção de infância como profundidade de um “real” subjacente. Infância, aqui, é política do pensar e do fazer em jogo. Literatura e política, assim, prefiguram a noção de infância em seus textos – este é o pensamento em questão.

Linguagem e infância

A linguagem poética, ao manter a ambiguidade da palavra, reconhece que há “algo parecido com um resíduo de profanidade em toda coisa consagrada e uma sobra de sacralidade presente em todo objeto profanado” (AGAMBEN, 2007, p.68). A linguagem, por isso, que não busca clarear, fazer ver, que não indica o sentido, pode, profanada – colocada em uso -, ser, “antes, como língua festivamente experienciada. Esta festa foi expurgada de toda solenidade, não reconhece cânticos celebratórios” (AGAMBEN, 2012, p.13).

Em “A menina sem palavras” temos:

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam de sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialecto pessoal e intransmível? (...) Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não é que fosse muda. Falava a língua que nem há nesta actual humanidade (COUTO, 2013, p.33).

A língua da menina é a da expressão, da sensação, da estética: “Os olhos dele deslizaram. A menina beijou a lágrima. Gostoseou aquela água salgada e disse: - *Mar...*” (COUTO, 2013, p.33).

A palavra não aparece, aqui, na ânsia de nomear, de revelar aprendizagem, mas vem no arrebatamento do sentir, do sentido, do experimentado. No mesmo sentido, a infância do homem em Agamben (2005) aparece como o limiar entre a “experiência

muda” e a linguagem. Para ele, na aprendizagem do falar o homem “expropria-se da infância”. A língua que comunica é, então, a linguagem do adulto, que repete o aprendido.

Por outro lado, é na imaginação que pai e filha, no conto, se encontram e, criando uma língua outra – aquela que inventa – conseguem, então, entendimento.

O mar enchia a noite de silêncios, as ondas pareciam já se enrolar no peito assustado do homem. Foi quando lhe ocorreu: sua filha só podia ser salva por uma história! E logo ele inventou uma, assim: Era uma vez uma menina que pediu ao pai que fosse apanhar a lua pra ela. (COUTO, 2013, p.34-35).

Uma menina que, sem palavras, no gesto de dar seguimento à história que o pai não conseguia dar um fim, mostra uma linguagem que se dobra sobre si mesma e mostra o que, de dentro do quarto, se pode viver.

Ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar. Depois, parou e passou a mão pela água. A ferida líquida se fechou, instantânea. E o mar se fez, um. A menina voltou atrás, pegou na mão do pai e o conduziu de rumo a casa. No cimo, a lua se recompunha:

- *Viu, pai? Eu acabei a sua história!*

E os dois, iluminados, se extinguiram no quarto de onde nunca haviam saída (COUTO, 2013, p.36).

Benjamin (1984), refletindo sobre o livro infantil, assevera:

Que se indique quatro ou cinco palavras determinadas para que sejam reunidas em uma frase curta, e virá à luz a prosa mais extraordinária: uma visão panorâmica do livro infantil, mas um indicador de caminhos. De repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e brigas. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também lêem seus textos (p.55).

O jogo e a criança

Para Agamben, o jogo importa enquanto nele se coloca em uso, ou antes em reuso, as coisas do mundo. Ou seja, no deslocamento das “funções” já estabelecidas, interessa, pois faz aparecer a potência das coisas que “desativadas em jogo, tornam-se a porta de uma nova felicidade” (AGAMBEN, 2007, p.67). Neste sentido, o jogo diferencia-se da vida comum ou do comum da vida. É a expressão da liberdade, o fora das normas pré-estabelecidas para lidar com o mundo.

Ao fazer a genealogia do jogo, Johan Huizinga (2001) diz que:

Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem a validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. Esta supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil, mas não é menos evidente nos grandes jogos rituais dos povos primitivos (p.15-16).

Mia Couto põe a linguagem em jogo e desativa a “realidade”, fazendo, então, a literatura. No conto “O rio das quatro luzes”³⁵, ele inventa a história do menino que queria deixar de ser criança pois já percebera que “esse mundo não estava para meninices”. Ao ser interrogado pelo menino sobre a possibilidade de envelhecer rapidamente e morrer no lugar dele, o avô promete rezar a Deus, intercedendo pelo pedido. Mas enquanto “esperava deferimento, ensinado pela paciência” (COUTO, 2013) dá um conselho ao neto.

Conselho do avô: ele que, entretanto, fosse meninando, distraído nos brincados. Eu, ainda agora, o que ele se lembrava era o mais antigo de sua experiência. E lhe contou os lugares secretos de sua infância, mostrou-lhe as grutas junto ao rio, perseguiram borboletas, adivinharam pegadas de bichos. O menino, sem saber, se iniciava nos amplos territórios da infância. Na companhia do avô, o moço se criava, convertido em menino. A voz antiga era o pátio onde ele se adornava de folguedos. E assim sendo (p.131).

O autor joga criando através das personagens outras possibilidades de pensar as formas de viver. Mia Couto parece nos dizer que elas sempre estiveram lá, apenas não habitam as aparências, a racionalidade, e com isso, nos arremessa, no próprio jogo literário, desafiando-nos a desarticular o habitual, o reconhecível.

A noção de potência em Agamben (2007) aparece como o resíduo irreduzível que a brincadeira infantil, o jogo, é capaz de fazer emergir pela atenção que imprimem ao detalhe, ao resto, ao obscuro das coisas. Ele afirma:

As crianças que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias. Um automóvel, uma arma de fogo, um contrato jurídico transformam-se improvisadamente em brinquedo (p.67).

Numa mesma perspectiva, Benjamin (1984) diz:

Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso das crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em

³⁵ COUTO, 2013, p.129.



um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre em si mesma o caminho até elas (p.77).

O jogo e a brincadeira como jogo podem ser vistos, então, como o processo de arrebatamento através do qual a capacidade criadora é capaz de fazer revelações; potência de leitura outra de mundo, reveladora de efeitos e formas ainda insuspeitas de viver. Ou como nos indaga Walter Benjamin (1984):

Mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (p.75)

Considerações finais

Dentre os questionamentos mais simplificados sobre a obra de Mia Couto aparece se o que ele faz é literatura para adultos ou para crianças? A hipótese, que anima esta comunicação, é a de que o autor profana, em termos agambinianos, a separação das coisas, dando novo uso a elas – a literatura como coisa subtraída por/para pertencer apenas ao deus-mercado e, por isso, impedida de circular livremente, longe dos dispositivos de separação, classificação e de comércio. Em Agamben (2007): “Profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (p.66).

Mia Couto devolve a poesia da palavra a uma circulação profana, desclassificada – através de seu reuso. Gesto político da arte.

A linguagem poética em Mia Couto ao contar cria, esteticamente, as possibilidades para o leitor fabular, experimentar a estesia das imagens literárias. Em “Venenos de Deus, remédios do Diabo”(COUTO, 2008), por exemplo, ao receber do médico – *Doutor Sidonho* - a carta da filha distante *Deolinda*, tem-se:

A mãe passa os dedos pelo papel como se penteasse as linhas do manuscrito. O indicador decifra letra por letra, um código oculto, um mapa desenhado pelo coração.

- *Essa letrinha, Doutor, é a mesma de quando era menina.*

Embala a carta de encontro ao peito como se fosse uma criatura de colo.

- *Se me der esta carta, eu irei sonhar com a minha filha...* (p.42)

Aqui é importante o apontamento de Johan Huizinga (2001) quando diz:

A emoção, o arrebatamento perante os fenômenos da vida e da natureza é condensado pela ação reflexa e elevado à expressão poética e à arte. É esta a

maneira mais aproximada para dar conta do processo de imaginação criadora, mas está longe de poder ser considerada uma verdadeira explicação. Continua tão obscuro como antes o caminho que leva a percepção estética (...) (p.20)

Para os teóricos trazidos aqui, à infância é dado o privilégio da aprendizagem. Somente as crianças aprendem e, aí, são capazes de renomear o mundo e as coisas. Aos adultos reserva-se a repetição, a falsa noção do saber que é eterno retorno ao já dito. Em especial, para Benjamin a criança aprende, desde cedo, que o que caracteriza um adulto é a perda da magia. Daí que seu mundo se distingue pela invenção, é pela magia que são capazes de respostas novas às velhas perguntas. Ele afirma:

(...) a resposta da criança [ao mundo dos adultos] se dá através do brincar, através do uso do brinquedo que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetivos que os adultos jogaram fora. As crianças fazem a história a partir do lixo da história. É o que as aproxima dos 'inúteis', dos 'inadaptados' e dos marginalizados (BENJAMIN, 1984, p.14)

Agamben (2007) corrobora: “Assim, a criação de um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante” (p.75). É o que faz Mia Couto (2013) com a linguagem, no conto “O coração do menino e o menino do coração”, tem-se que:

O miúdo nasceu com as acertadas aparências. Só em altura de ensaiar primeiras marchas lhe notaram o defeito, o enviesamento nos pezinhos, cada um não sendo como cada qual. Sobre as pegadas estrábicas a avó vaticinou:
- *Este menino vai caminhar para dentro dele mesmo.*
Depois outra malconveniência se somou: o rapaz engrumava as falas, tatebitudo. (...) (p.101)

Ao menino são atribuídas características físicas que já o colocam na diferença, “Uns andavam na lua. No caso, a lua é que andava nele” (COUTO, 2013, p.102). O seu caminhar não é como convencionado e sua avó percebeu sua trajetória em outras direções – “Os pés do nascido eram divergentes, como quem viesse para procurar, fora de si, gente de outras histórias” (COUTO, 2013, p.103). Assim como o autor, o menino escrevia – “aquilo não eram cartas, mas versos de lindeza que nem cabiam no presente mundo” (COUTO, 2013, p.104).



Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destrução da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- _____. **Profanações**. Trad. Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **Ideia da prosa**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- COUTO, Mia. **Venenos de Deus, remédios do Diabo**. As incuráveis vidas de Vila Cacimba. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- _____. **A menina sem palavras**. Histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

A PALAVRA E A IMAGEM NA LITERATURA INFANTIL

Eli Neuza Soares da Silva
Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA)
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Introdução

No universo da Literatura Infantil, a ilustração se coloca como elemento de inegável importância, talvez por facilitar a captação de sentidos que o texto verbal, de forma explícita ou implícita, veicula. Não é utilizada apenas para ornar ou elucidar o texto, mas para representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. Raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante.

Rui de Oliveira (2008), no estudo sobre as reflexões da arte de ilustrar, afirma que a memória visual do leitor, seja este adulto ou criança, é criada com base na leitura harmoniosa e participativa da palavra e da ilustração, e também por lembranças significativas de subjetividade de cada leitor, que amplia o significado e o alcance lúdico e simbólico de um livro. Ainda sobre essa questão o autor destaca que a “leitura narrativa é sempre uma compreensão dos significados anteriores e antecedentes da imagem. Com relação ao texto, é sempre um prisma, jamais um espelho” (Oliveira, 2008, p. 32). Além disso, a ilustração pode ser observada por diversos ângulos, de diversas formas. No entanto, ela, por si só, não dará uma leitura absoluta do texto. O leitor, como agente ativo no contexto da leitura, será sempre influenciado por sua percepção, seu entendimento individualizado, carregado de subjetividade.

Sobre essa questão, Susy Lee (2012) afirma que no processo de criação algumas histórias surgem primeiro como imagens, e à medida que uma imagem se aproxima de outra, como num passe de mágica, surge uma história. Assim, o que importa não são imagens soltas, independentes, mas a história que surge na relação, no conjunto das imagens.

Nesse contexto, é o leitor que constrói imagens mentais tendencialmente figurativas, de acordo com a sua experiência de vida e a sua forma de apreender o real. A ilustração deve instituir-se como um precioso auxiliar na captação de sentidos, implícita ou explicitamente veiculados pelo texto escrito, iluminando-o, enriquecendo-o, fazendo-o respirar e estabelecendo com ele uma relação dialógica que facilite a instauração de uma atmosfera lúdica, prazerosa e significativa.



A literatura infantil toma emprestadas características de todos os gêneros. Pode parecer uma demarcação de território, mas no que diz respeito à necessidade do objeto livro, precisa de alguma delimitação para ser manejável. Em relação à instabilidade infantil, o livro para crianças pode ser definido tendo por base no leitor implícito (HUNT, 2010, p. 233), ou seja, é aquilo que a cultura ou o que o escritor pensa sobre o que é ser criança. Vale lembrar, que antes do livro chegar nas mãos do leitor infantil, ele passa por diversas mãos, autor, ilustrador, editor, escola, família.

Historicamente, a importância do ato de aprender por meio das imagens é inquestionável, à medida que a leitura da imagem proporciona ao leitor melhor compreensão sobre a realidade observada, criando sentido e significado próprios, de acordo com as próprias vivências.

Nesse contexto, a imagem pode ser concebida como uma forma de aproximação do leitor para com a obra literária ou artística, tornando-a muito mais representativa e facilitando a compreensão do mundo. A imagem de um personagem de uma história acaba, por vezes, também se transformando num símbolo, em que o significado pode ser similar, porém pode ser retratado de diferentes maneiras, a depender da vontade do ilustrador/escultor/artista. À ilustração cumpre a tarefa de mostrar o invisível, o imaginário, de nos encantar, de trazer à tona nossas lembranças repletas de outras imagens. No entanto, tal facilidade só foi possível após muitas experiências realizadas por importantes autores e ilustradores, que buscaram em cada experimento criar novas possibilidades para a produção de obras capazes de atrair a atenção do leitor, por meio da utilização da palavra e da imagem.

Assim, este artigo propõe-se a trazer uma investigação acerca de alguns acontecimentos que contribuíram significativamente para a trajetória do texto e da imagem, origens, concepções, avanços tecnológicos.

Origens: leitura, livro e ilustração

A ilustração possui características próprias, em que as imagens se originam de outras imagens. Nesse sentido, e quase de maneira inexorável, a ilustração de livros infantis tem seguido essa mesma lógica. Luís Camargo afirma que a ilustração do livro infantil é relevante desde as primeiras décadas do século XX no Brasil. A obra *Páginas infantis*, da poetisa Presciliana Duarte de Almeida (1908), é citada na referida obra para confirmar o fato, que é assim expresso:

Para mim, livro bonito/É aquele que tem figuras,/Pra você não é, Carlitos?/-
Para mim é o que tem doçuras,/E nossas almas retrata/E da terra as
formosuras!/Mas a mim também é grata/Uma gravura risonha/Com
vermelho, azul e prata.../Perto d'água uma cegonha,/E, nos verdores da
mata,/Um passarinho que sonha... (CAMARGO, 1995, p. 11)

Para o escritor, ilustração é toda imagem que acompanha um texto, podendo ser representada por desenho, pintura, fotografia ou gráfico. “Coisas iguais podem ter nomes diferentes e coisas diferentes podem ter o mesmo nome através do tempo. É o caso da palavra ilustração” (CAMARGO, 1995, p. 28).

Na obra organizada por Oliveira (2008), intitulada “O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador”, o ilustrador e escritor André Neves afirma que é muito difícil falar sobre ilustração, principalmente quando se pensa em imagens para livros infantis. O conjunto de ilustrações que uma obra reúne possui uma história, uma orientação, que necessita a compreensão de que entre pincéis e textos interpõe-se uma nova criação. Compartilha dessa definição Rui de Oliveira, ao afirmar que só haverá interesse na ilustração se ela possibilitar a criação de um novo texto visual, que não apenas configure uma versão do texto, mas que favoreça a criação de outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que se lê. A imaginação verbal e a imaginação visual devem ser o equilíbrio e a harmonia na arte de ilustrar (OLIVEIRA, 2008, p. 33).

A história da ilustração possui sua própria essência, por conta disso, associar o seu desenvolvimento ao das artes plásticas seria totalmente inadequado, tendo em vista que a arte de ilustrar possui linguagem e sintaxe específicas.

O que significa de fato despertar a atenção por uma determinada imagem? A ilustração – sempre vale lembrar –, diferentemente de uma pintura exposta numa galeria ou impressa num álbum, está inserida em um livro e relacionada a um texto específico, e acontece na passagem sequencial das páginas. Ou seja, ela não dispõe de um ritual de fruição e percepção comparado a quando estamos, por exemplo, diante de um quadro em um museu ou galeria. (OLIVEIRA, 2008, p. 127)

O que se espera das ilustrações de um livro para crianças? Para Margaret Meek, a página em um livro-ilustrado é um ícone para ser contemplado, narrado, explicado, pelo expectador/pequeno leitor. Ela guarda a história até que a narração seja despertada. As palavras que surgem são poucas, o enredo da história está na ilustração que forma um texto polissêmico (HUNT, 2010, p. 234).

No prefácio da obra *Traço e Prosa*, Odilon Moraes faz a seguinte reflexão:

A primeira vista pode parecer apenas falta de convenção linguística, mas de fato ainda é necessário determinar o que constitui a diferença entre um *livro ilustrado* e um *livro com algumas ilustrações*. Seus extremos são difíceis de apontar, pois uma obra cuja ilustração apareça apenas na capa não deve ser chamada de livro ilustrado, e um livro com narrativa construída só com imagens é claramente um livro ilustrado. (MORAES, 2012, p. 9)



A ilustradora Márcia Széliga considera que a ilustração deve tocar a essência que em todos reside, vinda de uma mesma origem. Lugar em que a imagem se comunica em linguagem universal. Que toca a porção viva de cada leitor. Ilustrar? Ilustrar é despertar o aventureiro que existe em cada leitor (OLIVEIRA, 2008, p. 181).

O processo evolutivo da ilustração

Para muitos pesquisadores a história do livro ilustrado ainda está por ser escrita. Para alguns estudiosos, tanto a escrita quanto a ilustração decorrem antes mesmo do surgimento do códice, formato do livro que antecede o volumen. Afinal, ao se refletir sobre ilustração não há como não imaginar nossos antepassados com suas pinturas rupestres nas cavernas. E como seria o Livro dos Mortos, apenas com os hieróglifos? E o diálogo com o Buda no mais antigo livro impresso, o sutra do diamante (868, dC), sem as xilografias?

No decorrer da história, é perceptível que a ilustração não foi privilégio apenas dos livros infantis. Há registros na decoração das paredes de antigos mosteiros (século IV), em cenas do Velho e Novo Testamento que ficaram conhecidas como os livros para os iletrados. Segundo Mangel (1997), estes livros ensinavam aos analfabetos a história bíblica e incutia neles a “crônica da misericórdia de Deus”. Essas imagens podiam ser lidas como se fossem palavras de um livro, e as escrituras eram compreendidas por meio da leitura dessas imagens.

No século XIII, em pleno florescimento da arte gótica, as pinturas nas paredes das igrejas foram abandonadas. A iconografia bíblica transferiu-se do estuque para vitrais, madeira e pedra. No início do século XIV, iluminadores e gravadores começaram a representar as imagens em pergaminho e papel. Observando esses aspectos, Fischer chama a atenção para o fato de que:

Um dos exemplos mais antigos da iconografia cristã vinculando cenas do Antigo e do Novo Testamentos a serem “lidas” simultaneamente aparece em dois painéis de portas da igreja de Santa Sabina, em Roma, esculpido em cerca de 430. Qualquer pessoa que conhecesse a Bíblia iria imediatamente reconhecer ali os milagres de Cristo em oposição aos de Moisés. Os que a não conhecessem teriam que inventar ou pedir que alguém explicasse. [...] Por esse motivo, quando solicitado a opinar sobre a decoração de uma igreja, São Nilo de Ancira (c. 430. dc) sugeriu cenas bíblicas em ambos os lados da Cruz Sagrada, as quais serviriam de livros para os iletrados, ensinar-lhes-ia a história das Escrituras e os marcaria com o selo da compaixão de Deus. (FISCHER, 2006, p. 87)

Assim, não há como dissociar a história da ilustração, da história do livro e da leitura. Lyons (2011, p. 8) destaca que antes mesmo da invenção da imprensa por



Gutenberg, nos anos 1440, houve mudanças na história do livro e nos modos de ler. De acordo com o autor:

Uma das primeiras revoluções do livro foi a invenção do códice, originário do livro cristão dos séculos II e III, quando o livro deixou de ser um rolo, ou *volumen*, e tornou-se uma coleção de folhas individuais frouxamente unidas entre si. O códice era um livro com páginas a serem viradas em vez de uma longa tira de material a ser desenrolada. Diferentemente da invenção da imprensa, o códice revolucionou o conceito de livro e nos deu uma nova forma material que perdurou por séculos. (LYONS, 2011, p. 8)

Em sua pesquisa, o autor destaca que até o século XIX textos e imagens para o mesmo livro impresso eram produzidos por distintos processos e em locais diferentes. Destacavam-se nesse contexto três técnicas de reprodução de imagens: a xilografia, a gravura em aço e a litografia. A primeira permitia compor em uma mesma página caracteres e figuras. Foi com essa técnica que se realizaram os primeiros livros para crianças que continham imagens (Linden, 2011, p. 11). No caso da gravura em aço, esta proporcionava uma definição mais nítida e detalhada. Por último, a litografia, que foi inventada em 1819, pelo dramaturgo austro-alemão Johann Alois Senefelder, que consentia maior variedade textual e precisão, uma vez que o artista podia desenhar diretamente na placa de impressão.

Os jornais da época davam preferência à litografia, enquanto que nas ilustrações dos livros impressos empregavam-se os três métodos de reprodução, às vezes em um único volume.

Sobre as possibilidades técnicas da ilustração, Oliveira afirma:

Inicialmente, a reprodução das ilustrações em livros eram feitas por meio de xilogravuras, a partir do original em papel fornecido pelo artista. As artes eram transferidas para a madeira ou, então, desenhadas sobre elas, para depois serem trabalhadas pelo gravador. Nesse último caso, havia o inconveniente da perda, no ato de gravar do original do artista. Porém, o maior problema era a excessiva padronização, tão visível nas ilustrações de livros daquela época, sem contar que essa “tradução” visual do desenho original do ilustrador frequentemente era realizada por um gravador (OLIVEIRA, 2008, p. 17).

As subdivisões existentes nos processos de gravação se davam pelo fato de os gravadores possuírem aptidões diversas, ou seja, havia os especialistas em figuras humanas, em paisagem, animais. Não havia uma unidade estilística que respeitasse o modo e o estilo do trabalho do ilustrador.

Sobre a ilustração, Lyons descreve:



Durante os séculos XIX e XX, foi desenvolvida uma série de novas técnicas que revolucionaram a ilustração de livros e colocaram novos recursos à disposição de artistas e designers. No início do século XIX, o processo de fotogravura permitiu que pela primeira vez fossem reproduzidas fotografias em livros, gelatina fotossensível foi usada para transferir a imagem para a chapa de metal, que podia então ser gravada. A cromolitografia, desenvolvida na França em meados do século XIX, permitiu a impressão colorida. (LYONS, 2001, p. 190).

Mesmo com alguns entraves, é inegável o grande desenvolvimento ocorrido nos processos de captura e reprodução de imagens. Tais avanços tecnológicos permitiram que os ilustradores pudessem inovar suas criações. Linden (2011, p. 15) chama a atenção para o fato de que o surgimento do livro ilustrado moderno ocorre em 1919 com a publicação da obra *Macao et cosmage*, do ilustrador e pintor francês Edward Louis Warschawsky Leon, conhecido como Edy-Legrand. A autora destaca que a obra inaugura a inversão da relação vigente, a predominância do texto sobre a imagem no livro com ilustração, em que o olhar do jovem leitor é orientado para as imagens, o formato quadrado implica uma diagramação que as coloca em evidência. O texto é curto, manuscrito, não raro envolto pelas cores das imagens.

No capítulo “Conhecimento para todos”, Lyons afirma que os livros destinados às crianças eram de cunho educacional (Abecedários simples, livros de conduta) e as ilustrações retratavam com frequência animais, plantas e letras antropomórficas. Segundo o autor, até o século XIX, as crianças oriundas de países com predominância da língua inglesa, muitas vezes aprendiam a ler a partir de um “livro de chifre”, um pedaço de madeira pequeno e achatado, com uma folha de papel protegida por uma folha fina e transparente de chifre, que geralmente continha o alfabeto (uma lista de sílabas elementares composta de duas letras cada), e uma prece como o Pai Nosso (LYONS, 2011, p. 186).

O livro *Orbis Sensualium Pictus*, de 1658, de Johann Amos Comenius, obra criada com o intuito de ensinar latim através de gravuras, é considerado o primeiro livro didático ilustrado para crianças. Nele é encontrado um ABC com imagens de animais. O texto traz os ruídos característicos dos bichos, para ensinar o som de cada letra (LINDEN, 2011, p. 11). Segundo Hunt (2010, p. 96), essa obra, assim como os *Escritos Sumérios* de 2112 a.C e *Tratado sobre o astrolábio*, c.1391, de Geoffrey Chaucer, deveriam ser excluídas de um estudo prático dos livros para crianças, para o autor, mesmo em se tratando de um livro infantil, já que foi destinado a uma criança específica, a infância daquele período é tão díspar, que, hoje, esses livros seriam interessante apenas para as prateleiras dos sebos ou lojas de livros raros e antigos.

As primeiras publicações especificamente destinadas às crianças continham poucas ilustrações. Segundo Cunha (2003, p. 22), a literatura infantil começa a se firmar por volta do século XVIII, após a consolidação da burguesia que, através de novos



valores familiares e um olhar sensível à infância, estabeleceu novas formas culturais e de educação. Houve, nesse momento, uma reorganização do ensino e a fundação do sistema educacional burguês. Antes disso a infância não era considerada da maneira como a conhecemos, o mundo da criança não era visto como um espaço separado. Elas eram vistas como adultos em miniaturas e participavam das mesmas atividades socioculturais, inclusive lendo os mesmos livros. Com a estabilização do sistema burguês, a criança começa a ser vista como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias.

De acordo com Regina Zilberman (*apud* Cunha, 2003, p. 23), com o novo olhar para a infância, houve maior união familiar, o que gerou os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Evidencia-se uma forte ligação entre a literatura infantil e a pedagogia, com a preocupação de se desenvolver uma literatura para crianças e jovens com intenções formativas e informativas. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil. Assim, as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino.

Oliveira (2008, p. 14) afirma que a publicação de livros, especificamente para crianças, abrange período compreendido entre o século XIX e a década de 1930, onde historicamente observa-se que a ilustração de livros se caracteriza como arte, como linguagem de massa, e como realidade industrial e profissional. O autor destaca três motivos para adotar essa delimitação. O primeiro é o inegável aspecto industrial, pois o livro para crianças com o formato que conhecemos hoje se consolidou sob o aspecto gráfico e conceitual no período *vitoriano*.

O segundo motivo é que a partir do século XIX a ilustração do livro infantil começa a estabelecer códigos que permeiam essa arte atualmente. Destaca-se que nesse século outros países também publicavam livros infantis, mas o livro como objeto de arte, entretenimento e propagação de valores morais e educacionais foi consequência direta da Revolução Industrial, pelas grandes transformações econômicas e sociais oriundas do desenvolvimento do comércio e dos transportes de mercadorias, o que contribuiu para a comercialização e difusão. A esses fatores se agregam também os processos educacionais da época que, apesar do conservadorismo, começaram a visualizar, compreender e aceitar a criança com ser único, possuidor de características e necessidades próprias e não um adulto em miniatura.

Tais posturas trouxeram profundas influências na literatura e ilustração de livros infantis. Além desses aspectos, o surgimento de uma nova classe de trabalhadores assalariados e a consolidação de uma classe média tornou-se elemento determinante para a expansão dos livros ilustrados para pequenos leitores. Destaca-se que mesmo



com todo tradicionalismo desse momento, a literatura e ilustração infantil como entendemos hoje, originou-se nesse período.

No decorrer do século XIX, os títulos infantis tornaram-se famosos textos de leitura em sala de aula. A esse respeito Lyons destaca que as primeiras ilustrações passaram a se popularizar, inspirando fantasias e contos de fadas para crianças, com seus animas falantes e objetos mágicos (LYONS, 2011, p. 186).

Dentre as principais obras pode-se destacar os contos de fadas de Hans Christian Andersen, uma série de histórias originais, que incluía modernos clássicos dos contos de fadas, como a “Pequena Sereia” e “A princesa e o grão de ervilha”, publicado em 1835-1845, que gradualmente se tornou um sucesso internacional.

Ainda nessa linha de observação, verifica-se que em 1865 Lewis Carroll publicou *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* e foi imediatamente aclamado; *Avventure di Pinocchio* (1886), de Carlo Collodi, foi uma série de sucesso na Itália antes de se transformar em um favorito global na forma de livro. (LYONS, 2011, p. 186)

Embora, em meados do século XVIII, começasse a existir um campo gráfico propício à ilustração, somente no século XIX passou-se a se presenciar a realização de um maior número de livros ilustrados feitos especialmente para crianças. Esses livros traziam imagens atraentes e interessantes, elaboradas não apenas com a intenção de educar, mas também de promover o prazer estético.

Os livros infantis tornaram-se, assim, um componente essencial no mercado do livro. Editoras passaram a se preocupar com textos para crianças, bibliotecas públicas inauguraram salas específicas para o universo literário infantil. A primazia da ilustração enquanto arte provém das novas técnicas de impressão que surgiram no início do século XX. Antes disso, a conservação dos originais das ilustrações era impossibilitada devido aos processos arcaicos de impressão empregados. Esses originais começaram a ser valorizados e a circular pelas galerias de arte. E os livros infantis tornaram-se um símbolo de bom gosto. Uma nova história começa a surgir onde as ilustrações serão *desenhadas* por duas linguagens: o texto e a imagem.

Algumas considerações finais

Houve um longo caminho até que a ilustração pudesse ganhar prestígio equivalente ao do texto. Até metade do século XX, as ilustrações das obras literárias infantis foram secundárias. O livro ilustrado, caracterizado pela concisão ou pela ausência de texto, não podia ser visto com seriedade em uma cultura que subestimava o valor da imagem. Hoje, as páginas que se abrem aos leitores são outras. Não apenas o uso de códigos visuais, mas a rapidez e a fragmentação das narrativas, a simultaneidade



de ações, a metalinguagem, recursos típicos de grande parte dos atuais livros parecem vir ao encontro dos interesses dos leitores, sejam eles leitor criança ou leitor adulto.

Fischer (2006, p.315) afirma que atualmente a humanidade está além da própria linguagem articulada transcendendo o tempo e o espaço em virtude desse extraordinário hipersentido chamado leitura. A exploração dos recursos visuais na literatura infantil conduz ainda a uma nova fronteira: a dos livros eletrônicos, ou e-books. Segundo Fischer, o e-book está apenas dando os primeiros passos e ainda é cedo pra saber qual o seu formato definitivo. O modo como a sociedade lerá no futuro será bastante diferente do que conhecemos hoje, leitura na tela em si, com toda sua versatilidade, trará conceito definitivo da palavra “ler” (FISCHER, 2006, p.295).

Toda a imagem tem uma história pra contar. Compreender esse processo é se transportar para um mundo além das palavras. A ilustração de livros é a imagem do não representado. A ilustração, desde que bem executada, no sentido de não apresentar uma única verdade, traduzindo o texto, mas mostrar novas possibilidades ao leitor, independente da faixa etária empregada, será sempre um recurso lúdico para conquistar o leitor e conduzi-lo a uma prazerosa viagem a um mundo desconhecido.

Referências

- CAMARGO, Luís. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do Livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil - teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo, Ática, 2003.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FISCHER, Roger Steven. **História da Leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LYONS, Martyn. **Livro: uma história viva**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MORAIS, Odilon, HANNING, Rona, PARAGUASSU, Maurício. **Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução: Cid knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.



OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.** São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins de Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens.** Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008. LEE, Suzy. **A trilogia da margem.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ENTRE SHAKESPEARE E MAURÍCIO DE SOUSA³⁶

Eliana Cristina Buffon
Flávia Brocchetto Ramos
(Universidade de Caxias do Sul – UCS
elianabuffon@outlook.com
flaviaramospesquisa@gmail.com)

Os quadrinhos se mostram como um recurso para a compreensão do texto que se apresenta de modo híbrido na articulação entre palavras e ilustrações, neste caso, com ênfase nas imagens e nos seus elementos gráficos, pelo seu importante papel no gênero. (RAMOS; PANOZZO: 2012, p. 360)

No ano de 2006, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, as histórias em quadrinhos ingressaram formalmente nas escolas públicas do País, levando, junto com elas, muitas informações e desafios, em especial ao público ao qual se destinam, os estudantes e os educadores da Educação Básica. As obras previamente selecionadas possuem natureza literária, visando a oferecer aos leitores possibilidades de leitura que despertem interesse, já que, em sua maioria, os pequenos leitores estão acostumados a ler as HQ em casa, como forma de lazer e entretenimento.

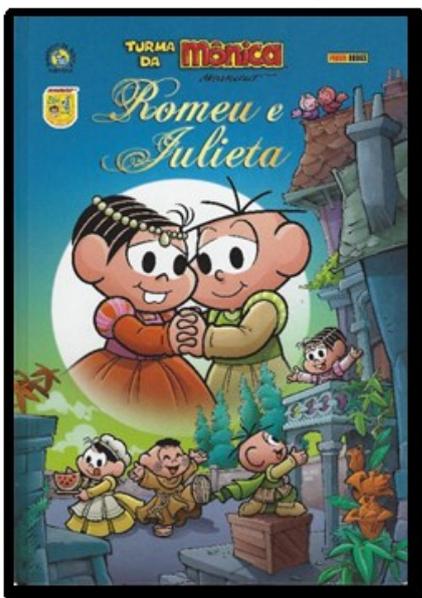


Fig. 1 – Capa do exemplar estudado.
Fonte: Sousa (2009).

³⁶ Estudo realizado no âmbito do projeto *Desafios e acolhimentos da literatura infantil: a mediação da leitura literária*, aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, edital PqG 2012.

Nesse sentido, este estudo tem como proposta investigar a construção de *Turma da Mônica: Romeu e Julieta*, de Maurício de Sousa (2009), título que compõe o acervo do PNBE 2012 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de apontar desafios que as HQ apresentam ao leitor. A obra selecionada é uma adaptação da história do dramaturgo e poeta inglês William Shakespeare, intitulada *Romeu & Julieta*, clássico da literatura, escrito entre os anos de 1591 e 1595. Aliás, a HQ tem sido um gênero privilegiado para adaptar clássicos ao leitor iniciante e já realizamos alguns estudos sobre títulos que empregam esse procedimento³⁷.



Fig. 2 – Esboço de figuras presentes na obra.
Fonte: Sousa (2009, p. 4).

Na capa da edição focalizada (Fig. 1), é possível visualizar, em primeiro plano, os personagens centrais, Romeu & Julieta, representados por Mônica e Cebolinha, assim como, ao redor dos protagonistas, Magali e Cascão com vestimentas que apontam para a história original. O cenário, a cidade de Verona, na Itália, caracteriza o estilo arquitetônico onde ocorre a narrativa, assim como as imagens das páginas seguintes, que também apresentam esses elementos. A imagem de Romeu e Julieta envoltos pela lua – o que é sugerido pelo círculo mais claro que os envolve – está centralizada na capa e imprime tons românticos à cena, antecipando a proposta do título.

Na segunda capa e na folha de guarda, há imagens do cenário onde a história acontece, predominando tons azuis, como se o autor quisesse acolher o leitor ao prepará-lo para a leitura. O conjunto posto sinaliza o

Fig. 3 – Abertura da narrativa.

Fonte: Sousa (2009, p. 5).

³⁷ Destacamos publicação realizada por Ramos e Panozzo (2012), *Os personagens da literatura infantil e juvenil em quadrinhos*, de Fido Nesti, selecionado pelo PNBE 2008 – anos iniciais.

ambiente noturno, antecipando, em parte, a temporalidade da narrativa. Já a página 4 (Fig. 2) é formada com esboço de imagens de personagens que compõem a narrativa, ainda sem cor, desafiando o leitor a folhear o livro e conhecer a história, revelando aspectos do processo de elaboração de uma HQ.

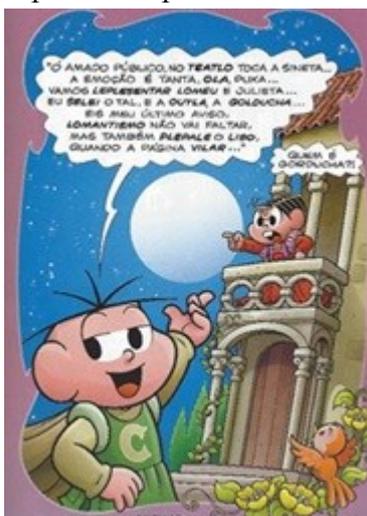


Fig. 3 – Abertura da narrativa.
Fonte: Sousa (2009, p. 5).

A abertura da narrativa (Fig. 3), na página 5, mostra Romeu, representado por Cebolinha – de frente para o leitor -, convidando os interlocutores a virarem as páginas do livro. O personagem emprega sua fala característica, ou seja, com as trocas do “r” pelo “l”: “O AMADO PÚBLICO NO **TEATLO** TOCA A SINETA... E A EMOÇÃO É TANTA, **OLA**, PUXA... **VAMOS LEPLESENTAR LOMEU E JULIETA**... EU **SELEI** O TAL, E A **OUTLA**, A **GOLDUCHA**... EIS MEU ÚLTIMO AVISO, **LOMANTISMO** NÃO VAI FALTAR, MAS TAMBÉM **PLEPALE** O **LISO**, QUANDO A PÁGINA **VILAR**...”. Os termos em que há troca da consoante “r” pela “l” são grafados em negrito.

A obra, ao dirigir-se ao leitor iniciante, didaticamente, é dividida em 4 partes: capítulo 1 - “Montéquio e Capuleto”; capítulo 2 - “A cena do balcão”; capítulo 3 - “O casamento”; e capítulo 4 - “E o amor nasceu”. Ao contrário da obra original, em que o final é trágico, a história na versão da Turma da Mônica traz um final feliz e com muitos momentos divertidos que agradam o público ao qual o livro se destina. Durante todo o percurso da narrativa adaptada, evidenciam-se semelhanças com a história original. Porém, para que a relação entre as histórias se efetive, é necessário conhecimento prévio sobre a versão original da história escrita por Shakespeare.

O texto fonte relata história transcorrida, em Verona, na Itália, por volta de 1660, em que duas famílias inimigas, Montéquio e Capuleto, vivem em disputa. A rivalidade estende-se a parentes e a criados, apesar dos apelos do príncipe pela paz. O conflito da

tragédia shakespeariana inicia a partir de um baile de máscaras, na casa dos Capuletos, quando Romeu Montéquio e Julieta Capuleto se conhecem. Os jovens apaixonam-se e, ao descobrirem que pertencem a famílias inimigas, desesperam-se. Assim, com a ajuda do Frei Lourenço, resolvem se casar em segredo. O destino final, porém, é trágico para ambos.

Na adaptação em estudo, a integração entre os dois mundos – dos protagonistas de Shakespeare e daqueles de Mauricio de Sousa - é uma constante. Consideramos que a adaptação tem um poder atrativo para os pequenos, tanto pela forma divertida como o enredo se desenrola quadro a quadro, como pela intertextualidade que compõe a obra. De acordo com Marly Amarillha, a intertextualidade pode assumir o propósito da “[...] diversão, desconstruindo padrões estáveis de ideias (sic.), argumentos, atitudes que gera o riso.” (2009, p. 60). No título analisado, alguns elementos da trama são mantidos, mas outros, conforme os interesses do público visado e traços característicos dos personagens da Turma da Mônica, são alterados.

Assim, podemos dizer que na história adaptada para a Turma da Mônica predomina o humor - constante nas narrativas de Mauricio de Sousa, ajustando o desfecho da história à perspectiva dos leitores, desconstruindo a história original, que possui um final trágico. A subversão do desfecho, por sua vez, é coerente tanto com a ação dos personagens de Mauricio de Sousa quanto com os interesses dos potenciais leitores.

Ao longo de toda a narrativa, a história desenvolve-se subvertendo a opção pelos requadros³⁸, que geralmente envolvem cada cena das histórias em quadrinhos e funcionam como moldura na sequência de fatos. As imagens que seguem (Fig. 4) demonstram alguns exemplos:

Fig. 4: Dinamismo na moldura dos quadros.



Fonte: Sousa (p. 42).



Fonte: Sousa (p. 47).



Fonte: Sousa (p. 21).

De acordo com Eisner, tanto o formato como a sua ausência do contorno tradicional conferem ao quadro:

³⁸Além da sua função principal de moldura dentro da qual se colocam objetos e ações, o requadro do quadrinho em si pode ser usado como parte da linguagem “não verbal” da arte sequencial. (EISNER, 2012, p. 29).

[...] a possibilidade de se tornar mais do que apenas um elemento do cenário em que a ação se passa: ele pode passar a fazer parte da história em si. Pode expressar um pouco da dimensão do som e do clima emocional em que ocorre a ação, assim como contribuir para a atmosfera da página como um todo. O propósito do requadro não é tanto estabelecer um palco, mas antes aumentar o envolvimento do leitor com a narrativa, de maneira muito semelhante a uma peça em que os atores interagem com o público em vez de simplesmente atuarem diante dele. (2012, p. 28).

Durante toda a narrativa, fica caracterizada a intenção de envolver o leitor, como se este integrasse a história. Assim, a interação do leitor com a obra torna-se mais prazerosa durante a leitura, auxiliando-o a significar as informações nela contidas a partir das imagens visuais e verbais que compõem a HQ. A opção do título pela ausência de moldura nos quadros contribui para demonstrar ao leitor que o espaço é ilimitado, proporcionando a sensação de abranger uma área maior para cada cena.

A história avança e a passagem do tempo é significativa. Entretanto, a marcação é sutil e ocorre por meio da visualidade. Os tênues limites quanto ao avanço da temporalidade assim como os deslocamentos espaciais dos personagens ganham amplitude pela ausência de contornos em cada uma das cenas que formam a narrativa destinada ao público mirim.



Fig. 5 – Imagem dos castelos abre a história.

Fonte: Sousa (2009, p. 7).

Na abertura da HQ (Fig. 5), a imagem representa o que seria a cidade de Verona, porém sem o requadro ao redor da cena, reafirmando ao leitor a sensação de a narrativa abranger espaço mais amplo. Nessa mesma página, a imagem dos personagens, mais adiante, aparece nas janelas de suas residências, reiterando elementos arquitetônicos do cenário original onde ocorre o enredo de Shakespeare.

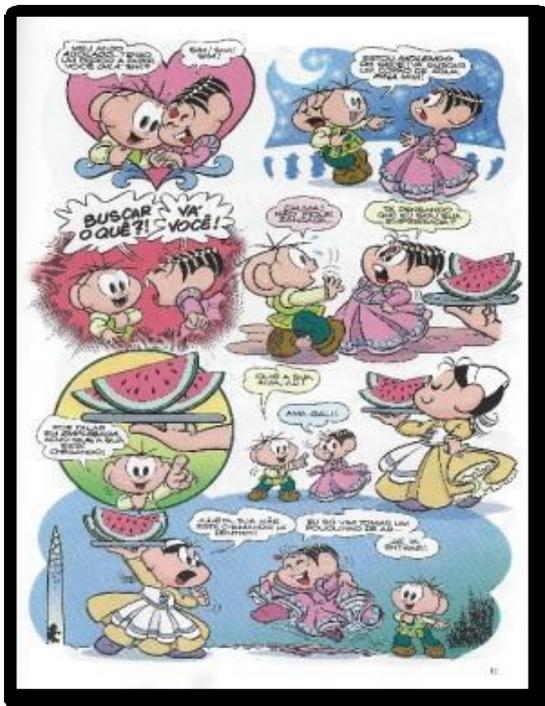


Fig. 6 – Encontro de Romeu e Julieta.
 Fonte: Sousa (2009, p. 13)

O dinamismo do título dá-se pelo emprego de diversos recursos. Para intensificar a ação (Fig. 6), vale-se de molduras que envolvem os personagens, da alternância de formas, cores, traçados e contornos. Em uma das cenas, por exemplo, em que é enfatizada a paixão entre Romeu e Julieta, é utilizado o requadro em formato de coração (primeira imagem da página 13), imprimindo ao leitor sensações de amor, tema do enredo. Logo abaixo, no entanto, a fúria de Mônica (não de Julieta) é reiterada pelo requadro com traços pontiagudos ao redor (terceira imagem da Fig. 6). O traçado denteado indica ação emocionalmente explosiva, assim como a letra em negrito dentro do balão revela o estado emocional da personagem. Cores, formas e posturas expressam, portanto, estado de tensão, relacionado com a sonoridade áspera associada à transmissão de som. (EISNER, 2012, p. 48). De acordo com Eisner (2012), este estilo de requadro contribui para aumentar a percepção do leitor quanto à tensão que envolve os personagens.

A passagem de tempo (Fig. 7) também pode ser percebida nos cenários da narrativa. Alguns elementos caracterizam essa alteração, como a lua que muda de posição e de tamanho, assim como o sol, que, em alguns momentos, ilumina a cena. A sequência de ações, os diálogos entre os personagens e a mudança nas cenas podem ser observados pelo leitor, auxiliando-o a identificar o tempo da história. A marcação temporal é, pois, percebida pelos tons do cenário e pela ação dos personagens.



Fig. 7: sinais da passagem do tempo.



Fonte: Sousa (2009, p. 40, 18 e 26)

A sutileza na apresentação dos elementos que compõem o enredo é uma peculiaridade do título. Tanto a temporalidade como a espacialidade surgem da visualidade do livro, assim como o estado emocional dos personagens, apresentado pelas suas ações e postura nas cenas. Destacamos, como exemplo, a presença de símbolos de notas musicais, sinalizando alegria - Romeu está cantando (Fig. 8), além do uso de outros recursos visuais que auxiliam na configuração do dinamismo do enredo, como a repetição de imagens de Julieta e Romeu, reiteradas na página 11. A série de movimentos contempla a ação dos personagens, o que permite ao leitor maior participação no conflito - é como se estivesse assistindo a uma peça de teatro, em que os movimentos dos personagens podem ser visualizados e acompanhados, dando ritmo à história. Esses aspectos, porém, exigem maior conhecimento do leitor quanto aos elementos que compõem as HQ, devido a sua complexidade visual.

Fig. 9 – Ação e humor no casamento.

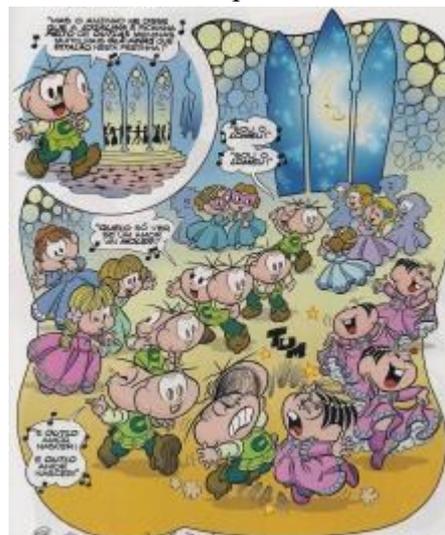


Fig. 8 – Personagens multiplicados.
Fonte: Sousa (2009, p. 11).

Fonte: Sousa (2009, p. 32).

Nesse sentido, destacamos que, ao mesmo tempo em que são

mostradas ações dos personagens, o título mobiliza o leitor para seguir indicações temporais - mais sutis - as quais sinalizam o seu dinamismo. A sequência de movimentos dos personagens acelera, pois, a ação e contribui para a construção da temporalidade. A sequência dos movimentos que Julieta faz com o coelho azul, correndo atrás de Romeu, acelera a ação (Fig. 9), intensificando o gesto.

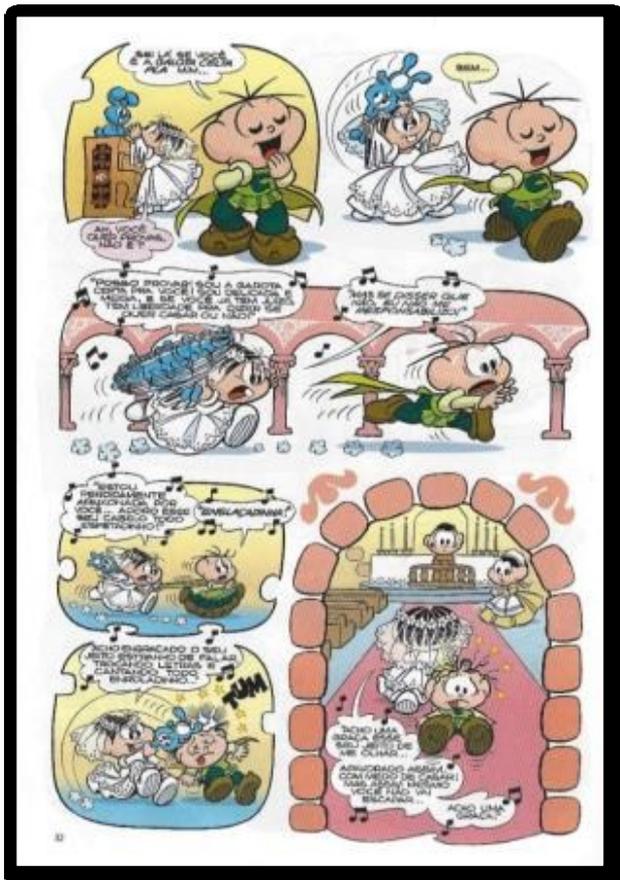


Fig. 9 – Ação e humor no casamento.

Fonte: Sousa (2009, p. 32).

A palavra “TUM”, por sua vez, demonstra o desfecho - pelo som da batida que Julieta faz com o coelho em Romeu - e as pequenas estrelas ao redor do personagem, a dor que ele sentiu, percebida pela expressão facial de Romeu. Onomatopeias e outras palavras, como “TUM” negritado, sintetizam aspectos da cena e “[...] são usadas para expressar sons, uma dimensão de que os meios impressos não dispõem. Símbolos [...] são usados mais como pensamentos do que como falas.” (EISNER, 2012, p. 12). Ainda na mesma página, destacamos outro elemento visual: os pés de Romeu, que, em movimentos repetidos, no quarto quadro, caracterizam a velocidade com que tenta fugir de Julieta. O ritmo da narrativa é, assim, observado pela sequência dos movimentos dos personagens e pelos recursos visuais empregados.

Outro traço bastante presente nas HQ dirigidas às crianças é o humor. Embora o texto matriz seja uma tragédia, na versão de Sousa predomina o gracejo, expresso pela eterna disputa entre Mônica e Cebolinha. Na figura 9, a luta entre os dois personagens é reiterada e Mônica vale-se de seu coelho para atacar o noivo em uma cena que deveria ser romântica. Em outras passagens, Cebolinha mantém a provocação tradicional ao chamá-la, por exemplo, de gorducha.



Fig. 10 – Romeu com expressão de dor e de pavor.
 Fonte: Sousa (2009, p. 23 e 25).

Quanto à caracterização dos personagens, as vestimentas usadas na narrativa intensificam o acolhimento entre os personagens do dramaturgo inglês e do quadrinista brasileiro. Predominam roupas clássicas - vestidos longos e rodados nas meninas, com poucos acessórios, apesar de as mulheres da época, no texto original, usarem muitas joias. Assim como na história fonte, Julieta era jovem, e os pais não permitiam que usasse muitas joias ou chapéus chamativos. Nos meninos, destacam-se os sapatos pontiagudos, característicos da Idade Média e transição para o Renascimento. Romeu usa capa sobre a roupa, elemento presente nas vestimentas masculinas do período em que ocorre a história de Shakespeare. A adaptação, no entanto, manteve a cor da indumentária dos personagens da Turma da Mônica: Cebolinha sempre traja camisa verde e Magali, vestidinho amarelo. No papel de Romeu, Cebolinha aparece com roupas verdes características do século XVII, porém com o “C” de Cebolinha



estampado no peito do traje. Esses detalhes contribuem para configurar a mescla que forma a identidade dos personagens das HD da Turma da Mônica.

Parte das falas dos personagens de Mauricio de Sousa vem do texto original, mas, conforme já mencionamos, a visualidade imprime tom humorístico às cenas. O autor também utiliza, na narrativa verbal, sonetos utilizados por Romeu e Julieta na história clássica, enfatizando o humor na voz dos personagens. As expressões faciais também demonstram seus sentimentos e mobilizam o leitor para observar detalhes, como nas imagens de Romeu expressando dor e pavor (Fig. 10).

Nesse ponto, Eisner alerta que no material impresso, diferentemente do cinema ou do teatro, “[...] o artista tem que sintetizar numa única postura uma centena de movimentos intermediários de que se compõe o gesto. Essa postura selecionada deve expressar nuance, servir de suporte ao diálogo, impulsionar a história e transmitir a mensagem.” (2012, p. 104). A Turma da Mônica potencializa a mensagem intencionada, a partir das posturas dos personagens, seus olhares, gestos e atitudes.

Na constituição da narrativa, evidencia-se a reunião de sistemas verbal e visual (palavra e imagem), ressaltando que:

[...] a visualidade é presença relevante, pois cores, cenários, luzes, sombras, formatos, enquadramentos esclarecem o que ocorre com personagens e suas transformações no percurso narrativo. Os recursos gráficos permitem ao leitor acompanhar ruídos, vozes e ideias, além de movimentos (RAMOS; PANOZZO, 2012, p. 355).

O leitor acessa palavras e imagens que compõem as páginas de forma restrita, e o olhar precisa observar os detalhes, como, por exemplo, o tipo/formato dos quadros, as peculiaridades dos personagens, entre outros elementos. Só contemplando as sutilezas dos seus elementos é que a história em quadrinhos é significada pelo leitor, que pode viver, ou não, uma experiência única de leitura.

Considerações finais

Na narrativa adaptada por Maurício de Souza, retratada nesta obra em quadrinhos, predominam aspectos cômicos e lúdicos dos personagens da Turma da Mônica, sem apagar a essência da história original escrita por Shakespeare. A adaptação transpõe alguns momentos da obra original, como os nomes das famílias envolvidas no enredo, os cenários, assim como a caracterização dos personagens e suas vestimentas de acordo com a época e local da história fonte.

Mesmo que a adaptação seja uma manifestação textual cujo propósito é tornar acessível ao leitor atual texto que lhe é distante, espacial ou temporalmente, há elementos contextuais sem os quais a recepção da obra ficaria comprometida. Entendemos, portanto, que o repertório do leitor é fundamental para a concretização do



título, pois se não tiver conhecimento acerca de dados do enredo da peça original, não compreenderá, por exemplo, o porquê das vestimentas ou, então, as sutilezas da arquitetura que compõem o cenário, prejudicando a compreensão global da adaptação.

Referências

- AMARILHA, Marly. História em quadrinhos e literatura: leveza e drama na formação do leitor. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 56-73, set./dez. 2009.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e a arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Modalidades narrativas: cantos lusitanos em quadrinhos. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 352-361, set./dez. 2012. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11766/8392> Acesso 26 set. 2014.
- SOUSA, Mauricio de. **Turma da Mônica – Romeu e Julieta**. Barueri, SP: Panini Brasil, 2009.



O LIVRO INFANTIL COMO OBJETO ESTÉTICO NA ESCOLA

Eliette Aparecida Aleixo (UFMG)

eliettealeixo@yahoo.com.br

Maria Zélia Versiani Machado (UFMG)

Zélia.versiani@gmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta algumas reflexões acerca da literatura para crianças, a partir de resultados de pesquisa de doutorado sobre a criação de livros por ilustradores/escritores brasileiros. A pesquisa apontou a necessidade de professores e educadores buscarem alternativas diferentes na condução do olhar dos alunos para a complexidade da leitura de livros de literatura no âmbito escolar, tornando mais eficazes e adequadas a apreensão e a fruição de um texto literário verbal e/ou visual na escola. Tal enfoque constitui-se em importante experiência que possibilita uma formação nos âmbitos cultural, social, e principalmente artístico, já que favorece uma experimentação estética igualmente prevista para qualquer objeto artístico.

A condição estética na literatura infantil

Para o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo a literatura é “matéria viva, passível de invenção e grande imaginação” (2010). O autor reflete sobre a condição da leitura literária, considerando a escola como um espaço mais voltado para a racionalidade do que um espaço que trabalha a sensibilidade e o imaginário, o que compreenderia o campo da arte e da literatura, pois esses campos de conhecimento não se ocupam de uma verdade absoluta, mas incluem várias verdades que são válidas, amplitude constatada pela pesquisadora e autora Maria Antonieta Cunha (1989, p.50), quando afirma:

Ora, na medida em que tivermos diante de nós uma obra de arte, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela abertura, pela possibilidade de vários níveis de leitura. [...]. Essa obra, marcada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida.

Perrotti (1986, p.74), em seus estudos sobre a função estética do livro literário infantil, reforça que tal função se contrapõe àquela pedagógica ou “utilitária”. Segundo



ele, as obras literárias apresentam um discurso estético³⁹, quando são compreendidas como objeto artístico, quando se assume o compromisso com a arte, o que faz do “valor estético, por si só, valor educativo”. Já o discurso utilitário apresenta-se com a proposta de ensinamento, “articulado em função de uma eficácia junto ao leitor” (idem, p.11). Estar comprometido com a arte, no discurso estético, significa ruptura, inclusive ideológica, “e tudo isso da forma que só a Arte pode fazer: sem imposições de nenhuma espécie, sem verdades ‘prontas’, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição” (idem, p.153).

Na produção literária para crianças, é importante considerar o contexto de criação de escritores e ilustradores bem como suas intencionalidades estéticas na produção de um livro destinado a esse público. É necessário pensar que a apresentação de outras leituras pelos seus criadores, além do texto escrito, interfere na condição da presença do livro de forma integral, pois o livro infantil é um lugar no qual, inevitavelmente, não se lêem apenas as palavras. O objeto livro é obra executada, que mobiliza vários sentidos, para sua completa apreensão: tato, visão, olfato e, por que não “paladar”, ainda que no sentido metafórico

Se for pretendido que leitores de literatura infantil exerçam uma leitura diferenciada, melhor que diferente, no sentido poético e estético, que elementos deveriam ser considerados nas obras? O que as tornaria relevantes como objeto artístico e estético? Ampliando essas questões, o que propõem os escritores, ilustradores, programadores visuais e editores como projeto gráfico-editorial voltado para o público infantil?

E quando temos um único autor para os textos visual e verbal, como se processa a criação das palavras e imagens na construção da história? Quando se ilustra um livro, geralmente, o texto verbal é ponto de partida para a ilustração, ele já está pronto, surgiu primeiro. Será que, para quem escreve e ilustra, o texto verbal vem primeiro? Essas e outras questões podem suscitar uma investigação sobre ilustradores/escritores, uma “categoria” autoral que vem se consolidando na produção literária para crianças nos últimos trinta anos. Vale dizer que ela sempre existiu; no entanto, o seu reconhecimento que coloca em equilíbrio a valorização do duplo papel de ilustrar e escrever tem se manifestado com maior destaque na atualidade.

O crítico e estudioso da literatura infantil Peter Hunt (2010) define a literatura infantil como aquela em que dialogam as imagens e o texto verbal. Afirma, ainda, que a grande diferença entre a literatura infantil e a escrita para os adultos é que, “de algum modo, esta contém alguma ideia sobre a criança ou sobre a infância. Os autores que escrevem literatura infantil estão pensando em alguma ideia sobre a criança”, seja ela conhecida ou não. Apesar disso, “há sempre um adulto escondido num livro infantil” e a

³⁹ Os termos “estético” e “utilitário” são designados pelo professor e autor Edmir Perroti em *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.



complexidade o constitui. Além dessas reflexões sobre a definição do que seja a literatura infantil, o autor também contribui em seus estudos sobre a condição das imagens e das palavras nas obras literárias infantis.

Sobre essa possibilidade de se problematizar sobre a condição de a literatura propiciar uma experiência estética, quando o objeto livro é concebido na sua materialidade, citamos o autor Rui de Oliveira, (2008, p.59),

A narração de um livro para crianças e jovens não é contada unicamente pelo texto e pelas ilustrações. A história de um livro é também narrada pelas vinhetas, pelos espaços em branco, pelas iluminuras e capitulares, pelas tipografias escolhidas, enfim, são muitos os estímulos visuais que concorrem para a narração. Sobretudo a pontuação, o tempo que vai de um elemento para outro, de um conceito para outro.

Assim, o leitor, em contato com tantos elementos, certamente vivencia uma experiência única e pessoal, na leitura de livros de literatura. A literatura amplia e enriquece a visão de mundo, permitindo vários níveis de conhecimento: subjetivo, cognitivo, lúdico, artístico e também atua como elemento cultural, considerando que o livro projeta ações no tempo e no espaço, refletindo as vivências de quem produz e de quem lê.

Na pesquisa de doutorado, foram selecionados quatro ilustradores/escritores que tiveram obras analisadas e que foram entrevistados. No tópico seguinte, vamos analisar a obra de um desses artistas da imagem e da palavra, com o objetivo de explorar a potencialidade do diálogo entre essas linguagens que pode produzir bons frutos no processo de mediação literária com crianças.

Um pé de Vento, de André Neves

O autor e ilustrador André Neves é um artista versátil e bem engajado no seu propósito de criação de livros literários, que, segundo ele, são pensados para a infância (de crianças e também adultos). Utiliza técnicas variadas, nas ilustrações em suas produções, apesar de se verificar a predominância da pintura na maioria dos seus livros. Uma característica marcante do seu trabalho de ilustrador é a mescla de várias matérias e materiais artísticos, o que lhe confere uma originalidade e confirma a versatilidade, um diferencial claramente perceptível nos seus livros.

É percebido também um cuidado especial com todos os detalhes dos elementos constitutivos do livro, além do conteúdo verbal e visual, como as folhas de guarda, de rosto e a capa. Em relação ao texto verbal, a narrativa deste autor se aproxima de um texto mais poético. Junto às suas ilustrações, esta composição que integra textos curtos e imagens resulta em um corpo único, agradável de se “decifrar”. Sobre a tendência



poética, citamos Cunha (2012), quando afirma que poesia é um processar inquieto de rastreamento de vestígios. Poesia é invenção, desconstrução, resgate, renovação”. Estas características coincidem com a proposta de criação artística e literária de André Neves, que busca sempre reinventar situações ou vivências.

Quanto às características de suas representações visuais, nota-se um estilo próprio, sobretudo em traços distintivos bem típicos na representação da figura humana, em seus personagens: olhos ora pequenos, ora bem realçados, afastados na face, nariz bem evidente e marcado, rostos bem redondos, geralmente maiores que o restante do corpo, que retratam uma expressividade singular. Estas características pontuais, próprias de cada artista, especificamente na representação da figura humana é ponto de reflexão de Rui de Oliveira (2008, p.84):

Desenhar e estruturar satisfatoriamente a figura humana não preenchem totalmente os requisitos de uma boa ilustração. O desenho é como se fosse uma caligrafia, e todos temos a nossa. O desenho são letras com as quais desenhamos sentenças visuais e narrativas.

Isto demonstra o quanto o desenho ou outra expressão artística é particular, tal qual a caligrafia, que é única para cada indivíduo. A vantagem é justamente a liberdade de expressão que tem o artista, principalmente quando no trabalho de ilustrar, podendo aliar o conhecimento artístico à possibilidade de explorar “maneiras” exclusivas de representação. Segundo Lins (2002, p 48),

a técnica e o estilo das ilustrações destinadas à literatura infanto-juvenil não necessitam seguir nenhuma norma. A técnica, o estilo, o traço, tudo tem que trabalhar em conjunto, a favor do livro. Mesmo que as escolhas passem por fatores subjetivos.

Interessa que esses estilos na ilustração inovem o produto livro, conferindo-lhe um diferencial que só tem a colaborar e acrescentar para que resulte em um produto artístico de qualidade.

A obra desse autor intitulada *Um pé de vento* (2007) apresenta tamanho retangular, próximo ao quadrado (23 cm x 26 cm) e tem 32 páginas. Trata-se de uma história de amizade entre uma menina, Íris, com uma árvore, com quem conversa mantendo um olhar atento para a natureza. Nesta relação, conhece as delícias do vento, brincando com um catavento. Antes ela achava que o vento “servia apenas para secar roupa em varal, empinar pipa, levar balão e bolha de sabão, servia para empurrar nuvem macia...” (p 14).

Este autor confabula a tessitura dessa narrativa-poema, em estado poético envolvente tanto nas palavras quanto nas ilustrações. O livro é bastante ilustrado, e todas as páginas são preenchidas integralmente por cores e variadas texturas. O texto

verbal é sobreposto às ilustrações, com textos curtos. Há uma padronização em se manter o texto apenas nas páginas da esquerda, exceto em apenas uma delas, em que se mantém no lado direito da página.

A capa e contracapa sugerem uma unidade, pois a capa retrata a menina sentada em dos galhos da árvore, na qual predominam cores quentes⁴⁰ (laranja, amarelo, ocre), contrapondo-se à contracapa, que apresenta uma imagem visualmente próxima à da capa, porém traz o menino sentado em um dos galhos da árvore, em tons azulados, com o predomínio de cores frias⁴¹. O livro aberto proporciona uma imagem única, em função de duas metades da árvore (capa e contracapa) que se complementam, formando um só elemento, inclusive, com adornos e texturas que produzem o efeito de simetria. Apesar das cores distintas, é possível esta junção, porque o olhar do menino parece buscar o olhar da menina, formando-se, nesta busca, um elo entre as duas imagens. Este clima de afetividade, posto nas capas, coincide com a afirmação de POWERS (2008, p 5-6), quando relata que a capa pode desempenhar diversas funções, inclusive a de um vínculo emocional, tal qual um brinquedo. Para este autor: “No caso do livro ilustrado, ela pode servir de amostra das delícias que virão - uma espécie de janela para um mundo interior, mas não necessariamente a mais rica delas.”

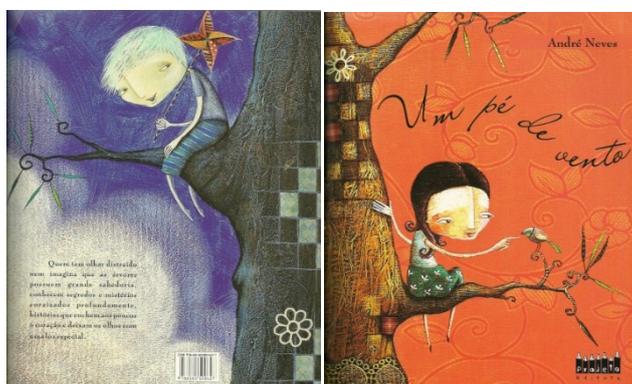


Figura 1- contracapa (esquerda) e capa(direita) de Um pé de Vento

O projeto gráfico traz para a contracapa do livro um trecho que consta na narrativa da história:

Quem tem olhar distraído nem imagina que as árvores possuem grande sabedoria, conhecem segredos e mistérios enraizados profundamente, histórias que enchem aos poucos o coração e deixam os olhos com uma luz especial.

⁴⁰ Cor quente- “denominação da cor que expande luz: qualquer cor incluída entre os matizes de vermelho, púrpura, laranja ou laranja amarelo, das quais se pode dizer que têm aparente calor” (MARCONDES, 1998)

⁴¹ Cor fria: “Cor que absorve luz como o azul, verde, o violeta. Em pintura, uma cor fria sugere profundidade.” (MARCONDES, 1998)



Este pequeno texto funciona como uma chamada ao leitor, lembrando-lhe de praticar uma possibilidade poética de ver as árvores (personificadas), como seres que “possuem grande sabedoria”. Para captar esta observação, é necessário um olhar sensível que entrelace texto verbal e imagens.

As folhas de guarda de *Um pé de Vento* são também atrativas, em função da disposição de formas e cores que evocam indícios de uma narrativa, antes da chegada definitiva da história. Essas “entradas” do livro são importantes porque trazem algumas informações ou imagens que suscitam a curiosidade do leitor para a temática da narrativa. A pesquisadora Ana Lúcia Brandão (2003) cita algumas considerações que o autor e ilustrador Roger Mello aponta sobre a constituição de partes do livro e a importância da relação destas com o leitor, com destaque para alguns aspectos:

- a) a capa é o convite para que o leitor pegue o livro. Ela deve ser persuasiva e chamar para a leitura do livro.
- b) a guarda de capa, a página de entrada do livro, é necessária porque ela permite ao leitor que entre mansamente no livro.
- c) o olho da página de rosto, vinheta sugestiva que sintetiza o tema do livro que o leitor tem nas mãos, uma pista do que virá depois.
- d) aí é momento de escolher a divisão do texto no decorrer das páginas, sem lhe tirar a surpresa, pelo contrário, aguçando a curiosidade quanto à leitura verbal, criando um jogo inteligente com o leitor na intertextualidade entre texto e imagem, interagindo com ele.

É fato que André Neves, sendo escritor e ilustrador, tem clareza da importância de se dispensar uma atenção especial para as entradas do livro, que antecedem a história, propriamente dita. Isto se justifica em função de a maioria dos autores com esta dupla atividade de criação investir conjuntamente com a criação dos textos verbais e visuais no projeto gráfico, na intenção de criação de uma unidade visual literária, como afirma o próprio André Neves.

O escritor e designer gráfico Guto Lins (2002, p.47) ressalta a demanda atual de ilustradores participarem cada vez mais na concepção de um livro infantil, lembrando as possibilidades tecnológicas também envolvidas neste processo:

Com as múltiplas possibilidades de recursos gráficos disponíveis, o ilustrador está virando, em todo o mundo, cada vez mais um editor de arte, que pensa no livro de uma forma geral e não só nas ilustrações. O resultado é um livro mais completo e mais dinâmico já que na diagramação do texto passam a ter importância **o que** está escrito e **como** está escrito. A forma auxiliando o conteúdo.

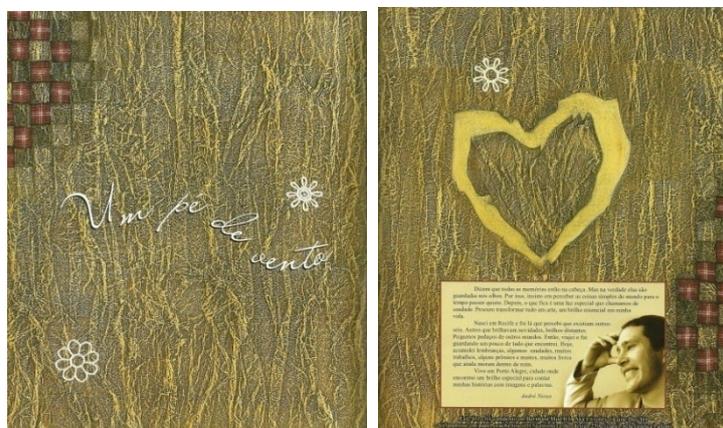


Figura 2 - folhas de guarda (anterior e posterior)

A folha de guarda anterior, no livro analisado, apresenta um fundo texturizado de uma casca de árvore, e com a cor ocre estampa-se o nome do livro, posto numa posição ondulada, que nos sugere o movimento que resulta da ação do vento. Ele é composto com a mesma fonte usada na capa, por meio de letras que lembram um manuscrito, em cor clara próximo ao branco, acompanhadas apenas de duas flores acima e abaixo do título. Apenas uma pequena área quadriculada em vermelho situada no canto direto superior da página quebra esta simetria. A página posterior mantém o mesmo fundo com a textura de árvores, com a forma na cor ocre de um coração estilizado, centralizado e ocupando boa parte da página. Abaixo, uma moldura acomoda um pequeno texto e a foto do autor que justifica de forma poética a sua intenção criativa de transformar tudo em arte, principalmente um livro literário:

Dizem que todas as memórias estão na cabeça. Mas na verdade elas estão guardadas nos olhos. Por isso, insisto em perceber as coisas simples do mundo para o tempo passar quieto. Depois, o que fica é uma luz especial que chamamos de saudade. Procuo transformar tudo em arte, um brilho essencial em minha vida.

Estas palavras exemplificam como este autor filtra suas imagens, que, segundo ele, vêm de “sonhos”, tanto para a elaboração de um livro literário como também d outras produções artísticas. Fayga Ostrower (1987, p.26) reafirma esta condição da criação que requer uma sensibilidade específica do artista para perceber as coisas objetiva e subjetivamente:

As nossas formas se constituem em referencial para avaliarmos os fenômenos em nós e ao redor de nós. É o aspecto individual no processo criador, de unicidade dentro dos valores coletivos. (...) Todo perceber e fazer do indivíduo refletirá seu ordenar íntimo. (...) As coisas mais simples correspondem, na verdade, a um processo fundamental de dar forma aos fenômenos a partir de ordenações interiores específicas.

A folha de rosto também apresenta uma mistura de texturas em variados tons de verdes e amarelos, sobrepostos a um fundo parecendo um tecido também texturado com linhas verticais, muito próximas umas das outras. Sobreposto a isto tudo ainda percebe-se um arranjo de singelas folhas que se agrupam em número de quatro, lembrando um catavento, que é elemento importante na narrativa. Além disso, há também, disposto neste conjunto, um grafismo com linhas brancas circulares e ondulantes que atravessa toda a folha no sentido horizontal, exatamente no centro das duas páginas abertas. Trata-se de uma alusão ao vento, que anuncia a informação da temática do livro em termos visuais para o leitor. Apesar de tantos elementos visuais, André Neves soube organizá-los de forma harmônica e suave. Labouriau (2002,p. 38-39) reforça a importância da folha de rosto para um livro e sua relação com a capa:

Precisamos de avistar letras e imagens. Não é coincidência que a página introdutória de um livro se chama folha de rosto. Aí se organiza e aprofunda, em geral, a informação já sinalizada na capa.



Figura 3 - folha de rosto (anterior e posterior) de *Um pé de Vento*

Esta mesma estratégia de se aplicar ao fundo das ilustrações várias texturas com cores ora mais saturadas, ora menos saturadas, permanece em todo o livro, em todas as páginas. Em algumas delas, mantêm-se os mesmos elementos dispostos na página de rosto, o que colabora para condensar uma ideia de unidade no livro.

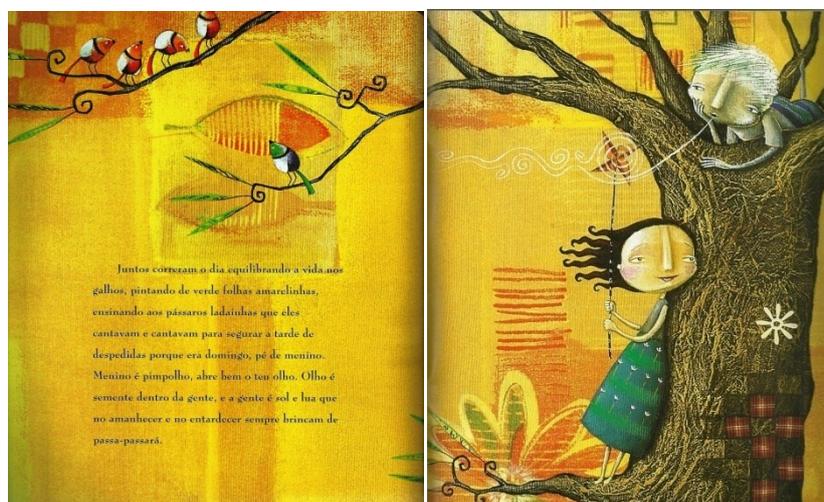


Figura 4 - Página dupla de *Um pé de vento*

As composições visuais que mesclam textos verbais e visuais apresentam uma unidade quando se abre o livro, na composição com a página dupla. Esta estratégia expande a possibilidade de uso de cores e formas, criando um ritmo no uso de materiais diversos. As ilustrações, mesmo ocupando toda a página, concentram os elementos visuais ou personagens, em sua maioria, na parte nobre da página, o lado direito.

O elemento vento é presença constante na narrativa. “Vento é coisa difícil de se ver, mas as duas gostavam de senti-lo agitando seus cabelos lisos e brilhantes” (p 6). Dessa forma, o vento se faz presente, de diferentes formas, na maioria das ilustrações, sugerido por algumas linhas ondulantes, que induzem pensar em seu movimento (figuras 4 e 5) e que ocupam grande parte da ilustração, tendo como representação um grafismo. Esta sensação é reforçada pelos cabelos esvoaçantes da menina.

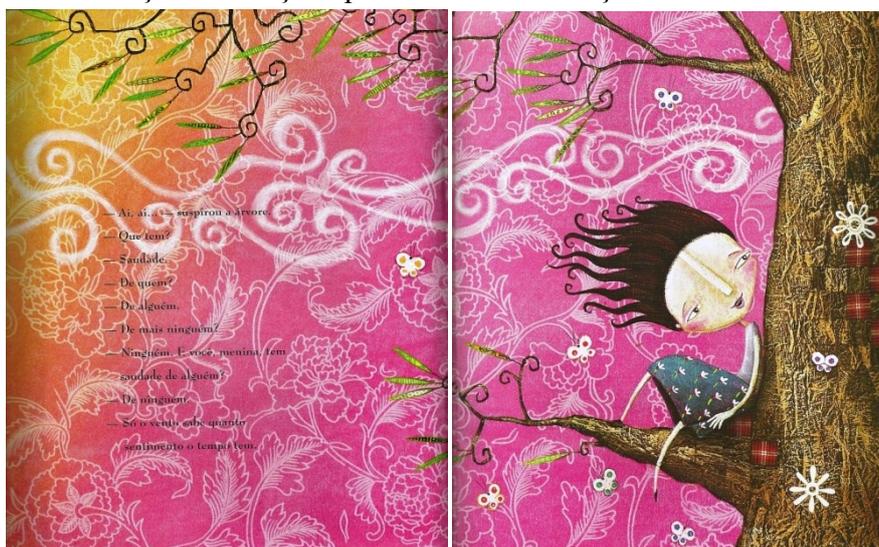


Figura 5 - página dupla de *Um pé de Vento*



Nota-se que, na maioria das páginas do livro, a árvore ganha sua importância. Apesar de o autor citar no texto verbal que a árvore se localiza em uma praça, em nenhuma das ilustrações se percebe este ambiente.

Nikolajeva & Scott, 2011,p.85 afirma que

Em um livro ilustrado, a ambientação pode ser transmitida por palavras, por ilustrações ou por ambas. O texto visual deste tipo de livro é naturalmente adequado à descrição de dimensões espaciais, incluindo tanto cenas internas como paisagens externas, as mútuas relações espaciais entre corpos e objetos, o tamanho relativo deles, a posição, e assim por diante.

Assim, este autor prioriza o foco e suas informações visuais nos variados fundos coloridos e texturizados, que provocam um clima de amabilidade e afinidade da árvore com a menina e vice versa, dispensando uma visão mais abrangente do cenário. Esta é a escolha do autor e ilustrador que acaba por produzir um efeito intimista à cena. Observa-se também que toda a ambientação da narrativa é descrita em um espaço externo, coerente com a temática, que inclui a relação dos personagens com o vento, com a natureza.

Na figura a seguir temos a ilustração que mostra a menina literalmente sendo abraçada pela árvore, que a enlaça com afeto. A narrativa é fictícia, mas as representações visuais são “reais”, ou, passíveis de reconhecimento, pois busca-se manter sua identidade visual. No abraço da árvore, por exemplo, há um processo de personificação, mas a criança é envolvida pelo tronco e não por braços. Neste caso, apesar do abraço não ser “possível na realidade”, consegue-se identificar as personagens menina e árvore e a cena tem sua realidade possível na obra literária, o que gera sentido de credibilidade para o leitor. Pode-se aproximar esse modo de representação visual do que se denomina de realismo fantástico, “designação aplicada a obras cujo tratamento de pormenores é realista, embora servindo de temas fantásticos” (Marcondes, 1998, p.249)



Figura 6- página dupla de Um pé de Vento

Sobre esta condição de possibilidades de representações visuais, especificamente na ilustração, Rui de Oliveira (2008, p.137) admite que “a imantação de magia de uma ilustração para crianças exige um compromisso com a verdade dos objetos representados”, e as estilizações de personagens ou objetos, são perfeitamente viáveis, desde que identificáveis. É desejável que o ilustrador de livros infantis esteja atento para embutir em suas imagens uma magia que extrapole o real, sem deixar de ser minimamente realista porque as imagens precisam transmitir uma verdade, serem aceitáveis pelo leitor, principalmente para o leitor criança. Isto se faz necessário porque ao mesmo tempo em que o leitor necessita da “verdade” de uma ilustração, ela só terá uma magia, se ele conseguir extrapolar aquilo que é visto, “sair dela” e se embrenhar na sua interpretação pessoal, para além do ilustrador.

A presença constante da árvore, em primeiro plano, evidencia sua importância, mas a ênfase é concentrada, porém, em seu tronco, que se mostra robusto e opulento, por isso, acolhedor. De igual importância tem-se a relação que se estabelece entre a menina Íris e o menino Cristalino, ambos com seus respectivos nomes referentes a partes dos olhos, não por acaso, já que André Neves alerta para a importância do “olhar” na descoberta do mundo que nos cerca. As crianças personagens mantêm, durante toda narrativa poética, uma relação de proximidade e carinho, com a árvore. A representação do vento permanece e também completa esta sensação de alegria e harmonia.

Há no livro apenas uma única ilustração que reporta à árvore tomada em um plano mais distante, mostrada por inteira. Esta se mostra em um ambiente mais amplo, numa representação da noite, que ocupa totalmente uma página dupla do livro. A lua branca, enorme, preenchendo quase uma página do livro contrasta com o azul escuro do céu, que apresenta algumas flores também azuis sobrepostas nele. Apenas a luz

alaranjada da janela de uma casa, um pontinho nesta imensidão azul, quebra a monocromia da composição, e chama a atenção, pelo contraste. Observa-se que este fundo azul é um tecido jeans, que serviu de suporte para a pintura, característica esta marcante neste livro, na proposta do autor em utilizar diversos materiais e matérias em suas ilustrações.

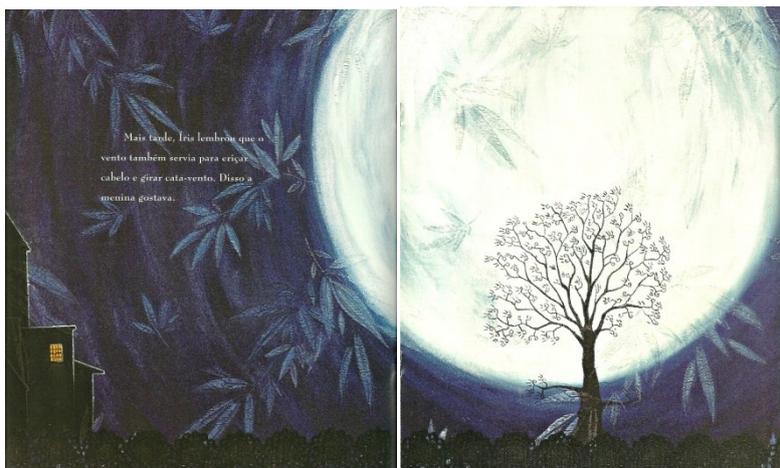


Figura 7- página dupla de Um pé de Vento

Dessa forma, André Neves demonstra sua sensibilidade em criar narrativas poéticas que mesclam situações simples, mas com grande teor de poesia. Daí o resultado de um trabalho literário e plástico de qualidade, pensado na relação entre sujeito e objeto, que de acordo com Derdyk (2001, p. 76) surge:

Da mistura híbrida entre forma, conteúdo, intenção, realização, desejo, afeto, matéria, meio, fim, processo, resultado, emerge instantaneamente a necessidade de revitalizar a relação sujeito-objeto. (...) O ato criador amalgama estas passagens fronteiriças tornando possível uma conexão sujeito-objeto assentado na presença de um corpo que atua sobre as matérias do mundo.

Talvez a condição de ser este autor escritor e ilustrador é o que provoca este seu envolvimento com a matéria, a forma e o conteúdo, sem dispensar o afeto e a poesia, numa criação artística literária. Ele próprio se coloca reflexivo sobre esta função de ilustrador de livros infantis, quando relata:

É difícil falar de ilustração. Principalmente levando-se em consideração imagens para livros infantis. É um universo grande e particular; por isso nem todos os artistas conseguem trabalhar dentro de uma narrativa visual, utilizando ainda elementos poéticos que despertem encantamento em crianças e adultos. Pois, na verdade, essas imagens têm a força para resgatar a infância de todos os leitores. (Depoimento do autor em Oliveira, 2008, p 169)



Considerações finais

Dessa forma, num olhar retrospectivo para os escritores e ilustradores, nota-se o quanto se assemelham em suas convicções quando assumem esta dupla autoria, considerando, todos eles, que o livro literário deve ser um objeto artístico, de qualidade, demonstrando um respeito com o leitor, constatado em diversos fragmentos e relatos identificados por meio das entrevistas.

Por outro lado, suas especificidades e seus estilos bem particulares, tanto de representações visuais quanto verbais na criação literária, evidenciam, nesta amostragem o quanto o livro literário infantil contemporâneo tem inovado em sua proposição de estimular a imaginação criativa das crianças em direção à uma formação estética.

Ainda estes autores e ilustradores organizam nas obras apresentadas uma diagramação que integra os textos visuais e verbais, que se aproximam daquela categorizada por Linden (2011) como associativa, ou seja, que reúne as duas narrativas no espaço da página do livro, o que favorece uma leitura mais dinâmica em função da sequência de imagens com textos geralmente curtos. Esta autora ainda reforça sobre a interação de signos verbal e visual, afirmando que um “gera expectativa sobre o outro. O leitor se volta do verbal sobre o visual e vice-versa, com uma concatenação sempre expansiva do entendimento” (idem, p 14)

Tudo isso traz o aprendizado de não encararmos texto e imagem como duas linguagens, num jogo de diferenças e oposições, já que a narrativa verbo-visual do livro infantil constitui uma construção espaço-temporal entrelaçada. É fundamental que tempo e espaço coexistam no livro infantil, numa “simbiose comunicacional”, pois a sequência das narrativas verbal e visual trabalha tanto o espaço no tempo, quanto o tempo no espaço. Linden (2011) afirma que os dois tipos de textos não podem ser separados completamente porque estão presentes no mesmo espaço, principalmente na página dupla, quando são “apreendidos por um mesmo olhar” e só aí “estão em jogo inúmeras implicações em termos de narrativa e de discurso”. Na escola, cumpre a nós professores explorar com os alunos os dois planos de significação que se entrelaçam nas narrativas literárias da literatura infantil.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro.**

Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/>. Acesso em: 10/jan/2012 – 12/fev./2010.

CUNHA, Maria Zilda da. **Poesia.** IN: FILHO, José Nicolau Gregorin (org). São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.



- DERDYK, Edith. **Linha do Horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel, Ed. Ver. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LABOURIAU, Sonia Salgado; SANTOS, Luís Alberto Ferreira Brandão. **O Objeto livro e suas expansões: uma leitura intersemiótica**./2002 - [manuscrito]. 125 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, Guto. **Livro infantil: projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. São Paulo: Edições Rosari, 2002.
- NEVES, André. **Um pé de vento**. (ilustrações do autor). Porto Alegre: Editora Projeto, 2007.
- NIKOLAJEVA, Maria; CAROLE, Scott. **Livro ilustrado: Palavras e imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLIVEIRA, Rui. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6ed. Petrópolis, Vozes, 1987.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil**. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

O



LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS

Elieuzza Aparecida de Lima (Unesp/Marília)

aelislima@ig.com.br

Jeniffer de Arruda (Unesp/Marília)

je_arruda@hotmail.com

Introdução

Este estudo retrata encaminhamentos de pesquisa e de ações de extensão realizados nos anos de 2012 e 2013 com foco no papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil e no papel do(a) professor(a) nesse processo. As ações de extensão foram realizadas em duas escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo: sendo uma de Ensino Fundamental (em turmas do primeiro ano), e outra de Educação Infantil (em turmas de crianças de cinco anos). Estavam envolvidas na pesquisa em torno de cem crianças e seis professores em cada uma das escolas.

Atualmente, a escola parece ter dificuldades em lidar com a leitura e a escrita, num momento histórico em que convivemos com numerosos meios de comunicação que atraem a atenção de crianças, jovens e adultos. Esse espaço de educação formal tem novos desafios para lidar, dentre os quais a atuação com ferramentas tecnológicas, que parecem concorrer e se opor às tradições de comunicação e de interação em sociedade, tal como a leitura de livros da Literatura.

Esse contexto revela, não ocasionalmente, professore(a)s que não conseguem lidar com suficiente habilidade com a Literatura, se descuidando das possibilidades que a leitura pode trazer para os sujeitos em processo de humanização.

Lima (2005) afirma que, nas escolas de Educação Infantil, ainda hoje, se apresenta um quadro bastante comum: a exigência do silêncio e a execução das tarefas por meio de ações desconectadas de sentido nos momentos de leitura, o que as torna, geralmente, tarefas enfadonhas e mecanizadas para crianças e adultos. Um dos dados da investigação dessa autora revela situações pouco promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento: crianças são chamadas a “ler” várias vezes o alfabeto anexado à parede e fragmentos de textos presentes nos livros didáticos. Mello (2010, p. 46) também traz discussões acerca desse assunto ao ressaltar que “[...] na escola brasileira atual é típica a utilização de métodos para ensinar a criança a ler e a escrever que enfatizam o domínio da técnica antes de criar na criança um motivo para a escrita.”

Como defendemos em outros escritos, esse tipo de proposta de leitura refere-se a um ato de decodificação de letras, distante da possibilidade de atividade leitora de crianças, jovens e adultos. Trata-se de mais uma tarefa de ocupação do tempo infantil na escola, sem envolvimento da maior parte das crianças. Entendemos que as



oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças são aparentemente mais restritivas do que motivadoras de atividades de leitura, em especial da Literatura nas escolas. Ao fazer discussões sobre esse tema, Mello (2010, p. 46) enfatiza que

Nessas situações [...] o objetivo não é inserir as crianças no mundo da escrita para criar nelas a compreensão do que seja a linguagem escrita como instrumento cultural e um motivo para a leitura e a escrita que seja consequente com seu significado (ler para compreender o que se lê e escrever para expressar/comunicar algo). O objetivo é apenas apresentar a técnica, deixando a função social da linguagem escrita em segundo plano.

Essa constatação mobiliza-nos a refletir sobre o papel docente na motivação da apropriação de modos e atitudes de leitura, em escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em nossa compreensão, essas tarefas de “leitura do alfabeto” afastam a criança de uma efetiva apropriação da capacidade de leitura, restringindo essa proposta à oralização, à decodificação de letras, sílabas e palavras. É o que assinala Lima (2005).

Para efetiva apropriação da capacidade de leitura, é essencial compreendê-la como ato humano culturalmente constituído e cuja função é socialmente engajada (JOLIBERT, 1994; VYGOTSKI, 1995). Para nós, o sujeito lê para lembrar-se, tomar conhecimento de fatos e acontecimentos, obter informações, assim como para satisfação de curiosidades e questionamentos, diversão, dentre outros motivos de leitura socialmente constituídos.

Para a reflexão pretendida, organizamos o texto em dois momentos. No primeiro, destacamos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e os sentidos que atribuímos a eles, para refletir sobre Educação, Ensino e Aprendizagem das marcas do humano nas pessoas.

Num segundo momento, focamos fundamentos da Literatura Infantil para a composição de um cenário propício à discussão pretendida, atrelando-os aos dados conquistados em pesquisa e atividades de extensão. Por fim, tecemos considerações finais, breves, inconclusas e abertas ao diálogo com professore(a)s em formação inicial e continuada, projetado(a)s para melhor atuarem no processo educativo em favor de um novo homem, membro de uma sociedade mais justa e emancipada.

Teoria Histórico-Cultural: alicerces teóricos

O ser humano aprende capacidades, aptidões e habilidades que o humanizam a partir do seu nascimento (VYGOTSKI, 1995). Desde que nasce, o sujeito vai, mediante as relações sociais que estabelece, com base em suas condições de vida, educação e atividade, se humanizando. Diferentemente dos demais animais, essas capacidades não

fazem parte do seu aparato genético, mas são externas à pessoa e caracterizam a sua herança social. Porque não nascemos homens, porém nos tornamos homens, necessitamos nos apropriar dessas características originalmente humanas incrustadas nos objetos culturais, capazes de mover o nosso desenvolvimento cultural.

As qualidades humanas são caracterizadas por capacidades, habilidades e aptidões culturalmente constituídas: a capacidade de recordação, a memória voluntária, a percepção voluntária, a atenção voluntária, as diferentes formas de linguagem e de pensamento, a imaginação, as emoções, os sentimentos (VYGOTSKI, 1995). Por serem externas ao sujeito, somente em processos mediados de atividade tais qualidades são internalizadas e passam a constituir as qualidades inerentes à sua inteligência e personalidade.

Essas ideias nos desafiam a (re)pensar acerca de atividades que possam propiciar a aprendizagem dessas qualidades capazes de mover o desenvolvimento cultural do homem, desde o seu nascimento. Particularmente, destacamos, neste texto, os momentos de leituras de histórias da Literatura como atividades promotoras de um amplo desenvolvimento das crianças, considerando seu ritmo e seu tempo – que são particulares e individuais.

Nesta discussão, baseados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a infância surge como momento da vida em que a criança está aberta para descobrir o mundo de pessoas e objetos que a cerca. Trata-se de momento propício para aprendizagens orientadoras de todo desenvolvimento posterior do homem. Nessa direção, Mukhina (1996) ressalta que os anos iniciais da infância são marcados pelos *períodos sensíveis ao desenvolvimento* das formas iniciais e voluntárias da memória voluntária, atenção voluntária, diferentes formas de percepção, imaginação, função simbólica da consciência, emoções, formas de linguagem e de pensamento, sentimentos, as premissas inerentes à personalidade.

Reafirmamos que, como tais capacidades psíquicas são externas ao sujeito, ao nascer, para que elas sejam apropriadas e desenvolvidas em níveis cada vez mais sofisticados, são essenciais condições propícias de vida, educação e atividade. Isso significa que não é qualquer ação que provoca a aprendizagem de tais capacidades, mas atividades nas quais elas sejam necessárias, mobilizadas ao uso e faça sentido para quem delas se apropria. Como afirma Chaves (2011, p. 98), torna-se essencial pensar em “práticas pedagógicas humanizadoras” que, segundo a autora, “poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem.”

Assim, vale considerarmos que as diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas, nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e



sua maturação – são essenciais (sem elas, não pode haver desenvolvimento psíquico), todavia, não são elas que determinam a formação e o aperfeiçoamento da inteligência e personalidade da pessoa. Isso depende das condições concretas de vida e da educação, sob influência das quais a criança se apropria da experiência social, da cultura elaborada historicamente, ao longo da história da humanidade.

A experiência social é, desse ponto de vista, a *fonte* do desenvolvimento psíquico da pessoa. No processo de apropriação dessa experiência, o adulto (sujeito mais experiente) atua como mediador nas situações de atividade em que a geração jovem se apropria dos bens culturais como suporte fundamental para a constituição das qualidades psíquicas inerentes à sua inteligência e personalidade.

Nas palavras de Chaves (2011, p. 98), “outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço.” Com esse princípio, nas Escolas de Educação Infantil e nas de Ensino Fundamental, uma das tarefas docentes essenciais é o planejamento de atividades mediante as quais a criança possa aprender o uso dessas capacidades, em experiências inicialmente realizadas conjuntamente com outras pessoas. E ainda como assegura Chaves (2011, p. 98), independentemente da idade “[...] todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas [...]”

A educação sistematizada e intencionalmente projetada para a formação do humano, nas pessoas, assume seu papel primeiro, por conseguinte, ao provocar aprendizagens promotoras de desenvolvimento, partindo de ações colaborativas entre a criança e o(a) professor(a) e entre as crianças e seus colegas. Para Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), essas ações colaborativas constituem o início do processo de apropriação dos conhecimentos, no nível interpessoal. Um segundo momento dessa apropriação é a realização das ações feitas no nível intrapessoal, isto é, no nível mental.

Dessa forma, as relações comunicativas e expressivas, nos espaços escolares, podem ser motivadoras de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento cultural da inteligência e personalidade humanas, uma vez que todos os processos psíquicos são realizados inicialmente nas relações entre as pessoas, constituindo-se como “[...] resultado da passagem para o interior das ações de orientação externa [...]” (MUKHINA, 1996, p. 46).

Especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, o fazer partilhado é fundamental no processo de apropriação de conhecimentos propulsores de um amplo desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis, com a perspectiva de que a criança inicialmente realize atividades com a parceria de pessoas mais experientes para, em seguida, ao internalizar as ações práticas e mentais envolvidas nesses momentos, poder fazê-las de modo independente.

Esse trabalho pedagógico intencional é, portanto, base essencial da criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. O(a) professor(a) é,



nessa atividade mediadora, um sujeito essencial, quando potencializa atitudes ativas e protagonistas das crianças, organiza espaços, tempos e materiais, contemplando o tempo da criança e o espaço como historicamente formado, a partir das experiências ali vivenciadas. Como mediador e criador de mediações, o(a) professor(a) assume seu papel único, na educação sistematizada, como enriquecedor(a) da atividade infantil e, também, tornando-se sujeito ativo como protagonista de sua prática pedagógica.

Esse entendimento tem implicação pedagógica decisiva, descaracterizando ações estéreis e esvaziadas de sentido, pouco capazes de garantir aprendizados essenciais ao desenvolvimento amplo da criança e tampouco de envolvê-la completa e inteiramente como sujeito ativo e capaz de fazer, ser e se relacionar como protagonista das suas aprendizagens. Como afirma Mello (2010, p. 201),

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural.

Tendo como princípios orientadores essas teses anunciadas e defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural, com impactos decisivos para a Educação Básica e para a atuação docente interventora intencional, discutimos, a seguir, sobre nosso entendimento de Leitura, sobretudo, com base em reflexões sobre o ensino das estratégias de leitura por meio das atividades literárias, como possibilidades de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento pleno na infância.

Leitura e Literatura Infantil

Recentemente, realizamos pesquisas e atividades de extensão mediante as quais (re)pensamos o lugar da Literatura em turmas de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, seu papel na formação cultural da criança e também valor das ações docentes voltadas para esse fim. Nas escolas onde os professore(a)s observado(a)s em suas práticas pedagógicas, não foram percebidas atividades de dinamização de leitura (LIMA, 2005; GIROTTO; SOUZA, 2010). Aparentemente, nenhum deles planeja ensinar as crianças a lerem e tampouco utiliza os espaços escolares como propícios à mediação pedagógica. Igualmente não é perceptível a projeção educativa direcionada à formação de leitor(a)s efetivo(a)s.

As ações de planejamento caracterizam instrumentos valiosos para propostas pedagógicas por meio das quais o(a)s professore(a)s e demais educadore(a)s engajado(a)s no contexto educacional atuem intencionalmente para a concretização da participação ativa e efetiva das crianças, nos processos de aprendizagens dirigidas ao letramento literário.



Interessa-nos refletir, ainda, a respeito de ações educativas pouco capazes de aproximação literária das crianças e a cultura, expressada nos livros de Literatura Infantil; sobre a fragmentação dos textos literários, geralmente chegados às crianças pelos livros didáticos, como “pseudotextos”: às vezes, apresentados pela metade; outras vezes, com seu final alterado ou ignorado; outras vezes, retratados em recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim. Sendo assim, “[...] ao viver situações concretas na escola em que a leitura não cumpre sua função social, torna-se impossível construir um sentido adequado à leitura como significado social.” (MELLO, 2011, p. 47).

Decorre desse cenário a importância da busca, desde os anos iniciais da infância, de uma relação literária com os textos que transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações, com propósitos humanizadores e estéticos e a intenção de “ler literariamente os textos”, desde o começo do processo de escolarização. Lê-los nessa dimensão significa recuperação da configuração normalmente perdida na “didatização” da Literatura, ressignificando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil, que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita. De acordo com Lucas (2011, p. 82),

Além de ensinar a ler e escrever, tornou-se função da escola demonstrar, por meio de práticas significativas e carregadas de sentido, que a escrita é um instrumento cultural por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento, entre outras finalidades.

A atividade de leitura possibilita ações de confronto entre o saber produzido, o conhecimento interior e os problemas atuais do mundo. Com isso, aprender a ler é ser leitor(a), e ser leitor(a) é conhecer e compreender o funcionamento da produção escrita, na sociedade em que vivemos. É preciso sempre lembrar que, segundo pressupostos da Teoria Histórico-Cultural,

Ter a compreensão do que se lê como um motivo impulsionador da escrita não são atitudes naturais na criança. A necessidade de ler/escrever não nasce com a criança. Essa necessidade precisa ser formada na criança, por meio das situações em que vive. (MELLO, 2011, p. 48).

Conforme assinalam Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), um bom ensino – uma educação potencializadora – é aquele que, ao se adiantar ao desenvolvimento, leva-o a avançar a níveis cada vez mais elevados. Nesse sentido, o trabalho do(a) professor(a) pode ser motivador desse desenvolvimento, tendo como um das atividades essenciais, nesse propósito, a Leitura literária.

Queremos assinalar com isso que atividades relacionadas ao ensino de tais estratégias não pressupõem uma criança já alfabetizada. Como já afirmamos,



aprendemos a “ler, lendo” e não ensinando a “ler”, para depois se relacionar os diferentes suportes de textos para a prática da Leitura. Ao contrário, é por meio da inserção na linguagem escrita – bem da cultura humana a ser apropriado pelo homem, em seu processo de humanização – que as crianças melhor aprendem e se desenvolvem (VYGOTSKI, 1995).

Nesse processo, pensamentos e ideias das crianças são considerados. As crianças conversam entre si, “dialogam” com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo: aprendem, inquirindo ativamente durante o dia-a-dia na escola e, invariavelmente, integrando-se a clubes do livro e círculos de Literatura. Não se satisfazem, contudo, em serem participantes passivos, quando são elas que pensam e realizam, porque se sentem capazes e ativas em seu processo de apropriação da Leitura Literária, tacitamente, lutando por seu processo de humanização no/do Letramento Literário.

A partir da leitura de Vygotski (1995), compreendemos que, assim como incorremos em inadequações pedagógicas ao utilizarmos para o ensino da linguagem escrita uma proposta artificial, a fim de ensinar a criança a escrever, também é possível salientar que, ao priorizarmos o domínio da técnica na correspondência grafema-fonema, não criamos necessidade de leitura na criança, já que, no domínio da técnica, a “atividade” fica esvaziada de sentido para a criança; perde-se todo o contexto de produção/composição e da situação discursiva posta (BAKHTIN, 2005; VYGOTSKI, 1995). Por outro lado, nem tão pouco se foca a leitura quando se trabalha, mais adiante, na escolaridade, a Literatura como pretexto para ensinar gramática ou temas/normas de conduta, com a obrigatoriedade da “literatura-fichas de leitura” (LAJOLO, 1988).

Podemos afirmar, em vista de nossas pesquisas, que, não sabendo a finalidade da leitura, o para quê, de sua ação, a atividade proposta fica destituída de sentido, visto que, muitas vezes, sequer consideramos as vozes das crianças, seus desejos e interesses. Todavia, ao explicar-lhes a finalidade, elaborarmos conjuntamente as propostas das práticas de leitura, temos a possibilidade de vivenciarmos com elas as diversas estratégias de leitura, com probabilidade de envolvê-las e criar nas crianças novas necessidades de conhecimento, justamente porque acreditamos, como Vygotski (1995), que a aprendizagem resulta na/da interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos em comum, porque participam e partilham de um ensino colaborativo.

Desse ponto de vista, orientar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas ao “letramento ativo” da criança desde pequena requer do(a) professor(a) planejamento e definição de atividades cada vez mais complexas, porém, passíveis de resolução, desde que ela tenha a orientação e auxílio de um adulto ou de um colega mais proficiente. Paulatinamente, o(a) professor(a) vai retirando os suportes (gráficos, “quadros do pensar”, “cartazes-âncoras” – de estratégia, de conteúdo, de gênero –, fichas de sistematização, dentre outros) e a criança vai sendo



capaz de redefinir para si própria as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se, nesse ponto, a aprendizagem de estratégias de leitura, porque, leitores ativos interagem com os textos que leem.

A compreensão, nas etapas iniciais da escolarização, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança solitária e silenciosamente, mas na realização da própria atividade, ou seja, na interação com o(a) professor(a) e com os demais colegas, que, com essas atividades (que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo), colabora para a apropriação das estratégias de leitura. São nos primeiros anos de vida que as crianças desenvolvem e aperfeiçoam “a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a comunicação, os momentos de contar ou ler histórias são oportunidades significativas a um desenvolvimento amplo na infância.” (GIROTTI; LIMA; 2007, p. 406).

Mediante esse processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária progressivamente mais complexas e independentes, que cumulativamente contribuam para um objetivo pedagógico relevante para professor(a) e criança, esta estará se formando como leitora, apropriando-se de conhecimentos sobre a Leitura. No entanto, sem uma concepção de Leitura voltada a esses fins, não se estabelecem as bases orientadoras para a formação do leitor(a) ativo.

Caixas que contam histórias como possibilidades de aprendizagens humanizadoras

Com a perspectiva de proporcionar para as crianças aprendizagens que sejam humanizadoras e em maneiras diferentes de apresentar a literatura infantil para elas, discutiremos brevemente sobre *As caixas que contam histórias*. As caixas são materiais riquíssimos que podem fazer parte do dia a dia das crianças e que podem ser desenvolvidos pelo próprio professor, que assume assim seu papel de pensar e planejar as atividades que serão realizadas com as crianças. As caixas que contam histórias retratam experiência iniciada no ano de 2002 na Unesp de Marília (SP.) pela professora Elieuzza Aparecida de Lima (LIMA; VALIENGO; 2011). Esse material articula dois importantes elementos que fazem parte da cultura humanamente elaborada: as artes e a literatura infantil. As Caixas são pensadas e intencionalmente planejadas, para enriquecer os momentos de leitura e de contação de histórias.

Destacamos a seguir alguns encaminhamentos metodológicos para a confecção das Caixas. Em primeiro lugar, é preciso escolher histórias da literatura infantil que sejam motivadoras para crianças. Para a confecção das Caixas utilizamos os seguintes materiais: Caixas de sapato com tampa; Folhas de jornal; e uma cola feita com trigo e água que chamamos de grude. Depois de ter esses materiais, é preciso encapar a caixa com jornal e grude (com no mínimo três camadas) – o que ajudará na durabilidade da Caixa-; depois disso, o próximo passo é enfeitar a caixa como quiser. Podem ser usados



diversos tipos de materiais, como tecidos, folha sulfite, tinta guache, glitter, cola glitter, dentre outros.

A história deve ser adaptada para a Caixa, para isso também podem ser usados diversos materiais e técnicas de arte. Para as páginas do livro, usa-se normalmente, papel cartão, pois é um material mais resistente, e, no caso do trabalho com bebês, pode ser usado o E.V.A. Depois de pronto, o livro adaptado é encadernado e colocado em cima da caixa com velcro.

Para Lima e Girotto (2007, p. 207),

A hora do conto pode ser motivada pelo uso da “Caixa que conta histórias”. Essa maneira de contar histórias é uma alternativa metodológica para que a criança seja efetivamente envolvida nessa atividade, sobretudo, por buscar mobilizar o uso de capacidades mentais essenciais ao seu desenvolvimento cultural: a memória, a atenção e a percepção voluntárias, a imaginação, a linguagem oral, o pensamento, as emoções, a função simbólica da consciência, a vontade.

Considerações Finais

Quanto mais evidente ficar para a criança a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo (que tem, nessa linguagem artística, um componente essencial de formação, culturalmente valorizado, embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente), mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas nas escolas, em diferentes “cantos” do Brasil e em outros lugares do mundo. Isso se, primeiro, o(a) professor(a) se conceber e atuar como sujeito leitor(a), (re)considerando suas práticas de Leitura, especialmente a literária. Nesse sentido, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses das crianças já representarão um sólido e definitivo ponto de partida.

Essas práticas podem retratar as possibilidades de formação do(a) leitor(a), a partir de organização dos espaços, de situações motivadoras de modos de ler e materiais de leitura que o(a) professor(a) e, conseqüentemente, a escola, oferecem à criança.

As leituras possíveis na Educação Básica vão além das palavras, mas contendo as palavras, os anseios e as necessidades de conhecimento das crianças, dentre os quais o acesso à riqueza cultural, expressada na Literatura Infantil, por meio, por exemplo, das Caixas que Contam Histórias. Nessas leituras, o(a) professor(a) é o sujeito mediador(a) e criador(a) de mediações entre a criança e a cultura historicamente elaborada, introduzindo os pequenos e as pequenas no mundo da fantasia, dos bens culturais e da apropriação de conhecimentos necessários a sua humanização.



Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHAVES, M. Enlaces da Teoría Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, M. (Org.) **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97 – 105.
- GIROTTI, C. G. G. S.; LIMA, E. A. de. Leitura e Leituras na Educação Infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias. In: 16º Cole - **Congresso de Leitura do Brasil e V Seminário de Linguagens e Educação Infantil**, 2007, Campinas. UNICAMP, 2007. v. 1. p. 402-410.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- JOLIBERT, J. (Coord.). **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62. (Novas perspectivas)
- LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.
- LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura Infantil e caixas que contam histórias: Encantamentos e Envolvimentos. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-68.
- MELLO, S. A. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p.41–53.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193–202.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Psicologia e Pedagogia).
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.
- VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

LER É BRINCAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS COM OBJETO LIVRO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Gonçalves (UFSC)
feegoncalves@gmail.com

Introdução

Esse texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado⁴², que teve como preocupação central aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicadores para a docência com bebês a partir da produção científica brasileira⁴³. Frente ao sugestivo aumento de estudos que tomam as crianças na faixa etária de zero a três anos no contexto da educação coletiva, buscamos colocar em confronto e diálogo, perspectivas de pesquisas que assumissem o compromisso de pesquisar aspectos relativos à educação dos bebês e crianças pequenas na creche. As discussões realizadas na dissertação descortinaram um campo de conhecimento profícuo para pensarmos a relação entre Literatura Infantil e Educação, sobretudo, com os bebês e crianças pequenas.

Nesse sentido, temos por finalidade chamar a atenção para a importância da interação das crianças com o livro-brinquedo (e não só, mas com todos os livros), e, sobretudo, a importância de pensarmos em espaços e tempos que promovam tal interação, espaços estes que estejam preocupados em possibilitar a autonomia das crianças, respeitando suas escolhas, seus tempos, suas brincadeiras.

Realizamos, assim, um mapeamento da produção científica nacional que tinha como tema a educação das crianças de zero a três anos, e, definimos como um primeiro critério para seleção do *corpus* de análise, que as investigações estivessem situadas no contexto da creche. No âmbito geral, a primeira busca realizada apenas com o termo *bebês* ilustrou um significativo aumento no número de trabalhos que continham como tema de pesquisa os bebês nas distintas áreas disciplinares. Em 2008 o banco apresentava 286 trabalhos registrados, no ano seguinte o número praticamente dobrou, totalizando 449 trabalhos. Já em 2010 o número passa a ser 457, por fim em 2011, encontramos 490 trabalhos registrados.

⁴² GONÇALVES, Fernanda. *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

⁴³ Produzida entre os anos de 2008 a 2011 no banco de teses e dissertações da CAPES que é uma base de dados que reúne várias pesquisas – dissertações e teses – das distintas áreas do conhecimento. Sua organização permite a realização de busca dos trabalhos, direcionando para o tema da pesquisa, por meio dos filtros. Desta forma, é possível selecionar a busca por autor, por assunto, por instituição, por nível do trabalho pesquisado (mestrado ou doutorado) e por ano de publicação. Mais informações em: <http://www.capes.gov.br/>.

Quadro 1: Número de trabalhos encontrados por ano na pesquisa com termo bebês.

Ano pesquisado	Número de trabalhos encontrados por ano
2008	286
2009	449
2010	457
2011	490

Fonte: Levantamento da pesquisadora

A ampliação no número de trabalhos na área suscita questionamentos sobre o que se está produzindo sobre as crianças de 0 a 3 anos de idade, sob qual perspectiva teórica, a partir de quais articulações e diálogos disciplinares.

Durante muito tempo os bebês foram concebidos como seres frágeis e imaturos, mas, estudos recentes vêm apontando para a capacidade real dos bebês, dentre eles podemos destacar as contribuições das pesquisadoras Tristão (2004), Guimarães (2008), Schmitt (2008) e Coutinho (2010), por exemplo.

Os trabalhos sobre os bebês têm nos aproximado cada vez mais das suas formas de se comunicar e compreender o mundo,

Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p.2).

Contudo, ao tratar-se especificamente da educação dos bebês, emergem muitas dúvidas em como sugerir este currículo. Sabe-se que não será por meio de aulas expositivas, mas pela elaboração de uma vida cotidiana com práticas sociais que ampliem as vivências em linguagens, para que os bebês possam experimentar seus saberes (BARBOSA, 2010).

As crianças desde muito pequenininhas são capazes de aprender e, para isto, as instituições de educação infantil precisam organizar tempos, espaços e condições adequadas, assumindo as crianças como ponto de partida para pensar as relações educativas. A organização do cotidiano na creche deve privilegiar experiências significativas, considerando a potencialidade dos bebês e crianças pequenas nesse processo.



Após uma intensa busca no banco de dados da CAPES, encontramos um total de 52 trabalhos entre teses e dissertações, que tinham como tema os bebês no contexto coletivo da creche. Dentre às pesquisas selecionadas, um dado chama atenção: apenas uma pesquisa tinha como preocupação pensar práticas pedagógicas que envolvessem o objeto livro com as crianças pequenas no contexto da creche, a dissertação de mestrado intitulada *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário*, de Rosele Martins Guimarães (2011).

Esse número revela que a relação entre a literatura infantil e a educação infantil tem recebido pouca atenção nas pesquisas da área. Esse quadro já havia sido sinalizado por Silva, Luz e Filho (2010) em análise dos grupos de pesquisas brasileiros que se propunham a pesquisar as crianças, a infância e a educação infantil. Os pesquisadores identificaram os temas mais frequentes entre as linhas de pesquisa dos grupos encontrados e, dentre os 40 temas localizados, a literatura⁴⁴ aparece com menor frequência, ou seja, o tema com menor número de pesquisas.

Estes dados desvelaram um campo que merece atenção e principalmente estudos que possam colocar em evidência a importância da interação dos bebês com os livros no contexto da educação infantil.

As práticas pedagógicas no contexto da creche: por onde andam os livros?

O espaço coletivo da creche adquire sentido quando pensa este lugar tomando a criança como ponto de partida para a estruturação da proposta pedagógica com intencionalidade. As vivências experienciadas pelas crianças no contexto da educação infantil partirão das propostas realizadas pelas professoras, ou, de um consentimento delas para que as crianças experimentem, sintam, provem... Para tanto é fundamental que as profissionais planejem distintas oportunidades para que as crianças realizem novas e múltiplas experiências (TRISTÃO, 2006).

É importante que se planeje experiências onde as crianças tenham interação e descubram qualidades do mundo artístico e as *múltiplas linguagens*: com músicas, pinturas, esculturas, literatura infantil, contato com acervo cultural artístico produzido pela humanidade – os bebês adoram cores, texturas, formas, contações de histórias... Enfim, a arte que se manifesta em suas muitas possibilidades.

⁴⁴ A Literatura aparece como o tema menos frequente dentre as pesquisas dos grupos de pesquisas brasileiros em educação, acompanhado dos temas: Alfabetização, Arte, Desenvolvimento Infantil, Dificuldades de/na aprendizagem, Direito da criança e do adolescente, Exclusão, Mídia(s), Pré-escola e Sexualidade.



Deste modo, buscamos sinalizar alguns indicativos para a prática pedagógica com as crianças na faixa etária de zero a três anos, que emergiram na pesquisa analisada e que apontaram para as relações com os livros no contexto da creche:

[...] o que encontro como achado da investigação é que, na prática pedagógica em berçários, os livros como portadores de múltiplas narrativas apresentam-se como uma potente ferramenta capaz de engajar adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro, na qual o livro é o meio para possíveis experiências estéticas (GUIMARÃES, 2011, p.213).

[...] não basta narrar-lhes histórias, é preciso que as crianças possam tocar e manipular os livros/usá-los a fim de vivenciar, atualizar em movimentos e outras expressividades a narrativa das imagens, das formas, das histórias, das surpresas pictóricas e plásticas, multisensoriais, dos livros contemporaneamente produzidos para o público infantil (GUIMARÃES, p.212).

Os excertos destacados nos revelam a importância que o livro em toda sua dimensão simbólica e cultural representa para as crianças, portanto, devem compor as práticas pedagógicas e os cenários de brincadeiras dos pequenos. Não se trata de uma forma de aprendizagem precoce da leitura escrita, mas uma possibilidade significativa e contato lúdico com a imaginação.

A creche mostra-se como um espaço em os encontros, as brincadeiras e a ampliação dos repertórios linguísticos, sociais e culturais ocorrem de maneira privilegiada, mediante a ação social pelas trocas, pela descoberta, pelo corpo (COUTINHO, 2010).

Para formarmos crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura, é necessário que propiciemos a elas experiências agradáveis com a literatura, interação com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, desde muito cedo (KAERCHER, 2001).

Nos primeiros anos de vida as crianças estão conhecendo, explorando e descobrindo o mundo, e é justamente em contato com objetos da cultura humana que as crianças descobrem o novo. É nesse momento que a criança tem suas primeiras impressões sobre o que é ser um ser humano, sobre o que é estar com outros sujeitos, as sensações e os sentimentos que envolvem as relações sociais.

Guimarães (2011) constatou em sua investigação que as relações dos bebês com os livros são por vezes estigmatizadas pelos próprios professores, sobretudo, no que diz respeito ao seu manuseio, que incluem uma *investigação gustativa* dos bebês. Nas instituições de educação infantil não é comum encontrar os bebês ouvindo histórias a partir dos livros, e tão pouco vê-los manipulando-os. Cria-se um imaginário de que só

deve se manipular os livros quando as crianças obtivessem a competência da leitura. Os bebês e crianças pequenas têm direito de estabelecer relações com os livros e explorá-lo em toda sua materialidade, atribuindo sentidos e significados aos seus modos próprios de realizar uma leitura interativa e lúdica:



Fonte: Livros-brinquedo (PAIVA, 2011, p.129).

Segundo Debus (2006) o contato da criança com o livro pela feição material pode ser considerado a primeira cerimônia de apropriação da leitura e, leva-nos a refletir sobre as manifestações sensoriais que surgem pela interação palpável *entre a criança e o livro*. Assim sendo, poderíamos dizer que a leitura inicia-se pelos sentidos: a visão, o som, o toque: ao tocar e sentir o livro, ela vai ensaiando seu papel de leitor, experimentando a partir de uma leitura sensível que mexe com os prazeres do corpo.

É importante que, mesmo os bebês e as crianças pequenas, tenham acesso e contato com os livros, bem como as linguagens da arte, a música, pinturas, que possam se aventurar e explorar distintas texturas, cores, cheiros... Experimentar o sensível em distintas possibilidades. Para tanto, a organização do espaço físico caracteriza-se como um dos eixos centrais da prática pedagógica: ele pode incentivar e ser convidativo ou também um regulador/impeditivo. Eles devem ser espaços acolhedores, planejado de modo a promover a autonomia das crianças, que possibilitem as interações e fomentem as relações entre os bebês, tendo em vista que, o espaço também pode configurar-se como um *terceiro educador*⁴⁵. Ou nas palavras de Barbosa (2010) o espaço físico possui uma linguagem silenciosa, mas também potente: ele nos ensina como *proceder, olhar e participar*.

O espaço da sala mostra-se como um lugar de vivências e narrativas, um lugar de encontro, *onde se encontram olhares, sorrisos, o movimento e o toque...* São muitas os modos de comunicação que marcam a vida na creche, os bebês lançam mão de muitas linguagens para conhecer o espaço e interagir com os outros:

⁴⁵ O conceito do espaço como terceiro educador na perspectiva de Gandini (1999).

[...] ao organizar a sala para os bebês e as crianças bem pequenas é importante arranjá-la de modo que auxilie as ações das crianças e favoreça os seus movimentos. Nessa perspectiva, o espaço da sala é pensado, tendo em vista o arranjo da mobília, dos brinquedos e outros materiais, para que as crianças interajam e relacionem-se umas com as outras e com as adultas, brinquem com os objetos e os brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências. O objetivo consiste em proporcionar conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa e de interação sociais (GUIMARÃES, 2011, p.102).

Ao tratar-se dos bebês os espaços devem considerar ainda, que eles exploram os ambientes com o corpo, engatinham, arrastam, viram, apoiam. Por vezes, é no espaço da creche que os bebês vivenciam as primeiras experiências de sentar, ensaiam suas primeiras tentativas de engatinhar, de alcançar um colega e também de caminhar. É importante uma organização a qual oportunize que os bebês escolham os elementos que queiram interagir de forma autônoma, que possam escolher aqueles que vão compor suas brincadeiras, *como os livros: eles devem estar ao alcance dos bebês, para que possam explorá-lo na sua materialidade.*

É importante que as crianças percebam a leitura como uma ação contínua e, sobretudo, a sua função social. Deste modo, o livro precisa ser incluído em seu cotidiano, para que se sintam próximas e convidadas a manuseá-lo e explorá-lo. Mas como deixar os livros ao alcance dos bebês de forma segura, se essa interação envolve uma *investigação gustativa*? Ao se tratar da interação das crianças ainda muito pequenas o livro-brinquedo parece-nos uma possibilidade profícua, sobretudo, pela sua materialidade pensada para os pequenos: como os livros de pano e os emborrachados:



Fonte: Livros-brinquedo (PAIVA, 2011, p. 130).

Mediante a experiência estética e lúdica que os livros-brinquedo apresentam, as crianças sentem-se motivados a leitura sensível: “[...] A atitude de ler se desloca **para o ler brincando**, conhecimento lúdico, e tal deslocamento pode ser estimulante a outros aprendizados porque o simples ato de se deslocar muda o aprendizado. Aprender com prazer altera a recepção, a memória” (PAIVA, 2011, p. 31 grifo nosso).

Ler é brincar? A interação dos bebês com os livros

Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar.
(Rubem Alves)

Os bebês manifestam seus sentimentos e sensações ao outro a partir de seus movimentos e gestos, a dimensão corporal é, portanto, central na ação com as crianças pequenas. É por meio da corporeidade que os bebês inicialmente se comunicam e descobrem o mundo. Por este motivo, as experiências sensíveis, lúdicas e estéticas que o livro-brinquedo promove nos bebês são relevantes na prática pedagógica no contexto da creche. Com os bebês, o caminho principal de produção de sentidos de leitura é a relação corporal.

A denominação e o nome específico livro-brinquedo é pouco conhecida dentro da literatura, no Brasil esse termo começou a surgir nas chamadas capas de livros infantis entre os anos de 2009 e 2010. Os anos 80 marcou o início da sua produção no país e a partir desse momento, é que muitos sites, blogs e bibliotecas, por exemplo, referem-se a ele como livro interativo, outros o chama de livros *pup-up* (PAIVA, 2013).



Fonte: Livro-brinquedo montado em 360° (PAIVA, 2011, p.79).

O livro experimental ou livro interativo tornou-se em 1998 a categoria livro-brinquedo pela reconhecida Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)⁴⁶. Segundo Paiva (2013), sua produção e reconhecimento recentes justificam a falta de pesquisas e estudos mais profundos sobre sua importância. Seu estudo acerca da especificidade do livro-brinquedo na sua tese de doutoramento superou a imagem de superficialidade ou simples modismo editorial, que lhe era atribuído. Hoje, legitimado como categoria literária da FNLIJ, tem se distinguido das outras modalidades infanto-juvenis que existem, justamente pelo seu grau de elaboração estratégica.

O grande diferencial do livro-brinquedo consiste no seu traço estético, que motivam as crianças convidando-as para leitura interativa, justamente pela sua característica brincante e sensorial. De acordo com Paiva (2013, p.31):

O livro-brinquedo, suporte que se caracteriza pelo menos estrategicamente pelo divertimento acionado na expectativa materializada da obra que pula, dobra, escreve, apaga, gira, cheira, monta, desmonta, sobe, desce, estica, dimensiona, movimentada etc., provoca uma desmistificação do livro que fica na mão do professor na hora da leitura, ao convidar o leitor a uma apreciação manuseada, autônoma – que provocaria sentido –, afastada do distanciamento, da restrição, ora da reverência ao formal e de uma obrigatoriedade da leitura de seguimento linear.

Ele pode ser indicado para as crianças bem pequenas, pois, seu manuseio é interessante, tendo em vista sua materialidade, por vezes, sua estrutura permite que se rasguem facilmente, ou não amassem, como o exemplo dos livros de pano e de banho, o que privilegia a *investigação gustativa* dos bebês. Quanto aos temas dos livros-brinquedos, são variados, desde literários, aos informativos, por vezes simples e às vezes complexos (PAIVA, 2011):



Fonte: Livro-brinquedo, de pano (PAIVA, 2011, p.132).

⁴⁶ Mais informações sobre a FNLJ em: <http://www.fnlij.org.br>. Acesso em 06 de maio de 2014.



Para Corsino e Mattos (2012) o livro-brinquedo tem se mostrado como suporte de leitura ideal para as crianças bem pequenas, na faixa etária de zero a três anos, principalmente pela sua materialidade ser mais resistente em alguns casos. O objetivo principal seria, para as pesquisadoras, introduzir os gestos de leitura, como folhear as páginas, identificar e nomear elementos, mas, sobretudo, é uma aposta na autonomia da criança no manuseio que estabelecem nas interações e leituras. Contudo, uma pequena parcela desta categoria de livro alia as características interativas e brincantes às narrativas de histórias, sendo que, a maioria não apresenta um tratamento literário à linguagem.

Para as crianças bem pequeninhas o que mais chama atenção são as possibilidades interativas dos livros: como a exploração dos sentidos por meio das cores e texturas, por exemplo, ou livros com uma materialidade resistente já que a interação corporal é intensa. Isso não significa dizer que as crianças bem pequenas não se interessam por contação de histórias, mas com a especificidade da faixa etária das crianças de 0 a 3 anos é necessário um planejamento intencional dos professores para estes momentos.

Pensar possibilidades que promovam a interação dos bebês no contexto educativo da creche com o objeto livro é fundamental para que as crianças experimentem os distintos gêneros literários, ensaiando seu papel de leitor – e também se constituindo como tal. Brincar com os livros, usá-lo como suporte para compor as mais diversas brincadeiras é importante, pois *o livro é um brinquedo feito com letras*.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, 2010. 16 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. >. Acesso em: 27 jan. 2013.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 5 a 21.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. Tese de Doutorado, PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- CORSINO, Patrícia; MATTOS, Maria Nazareth de S. Salutto De. **As crianças pequenas e os livros no cotidiano de uma creche comunitária da cidade do Rio de**



- Janeiro.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança:** a leitura literária na educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- GUIMARÃES, D. O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado. PUC – Rio de Janeiro, 2008.
- GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:** Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- KAERCHER, Gládis E.. E por falar em literatura... IN: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.81 a 88.
- PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. In: **Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Mercado das Letras, São Paulo, 2011.
- _____. **Um livro pode ser tudo e nada:** especificidades da Linguagem do livro-brinquedo. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SCHMITT, Rosinete V. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. 2008. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil:** primeiras aproximações. In: Revista Brasileira de Educação, 2010.
- TRISTÃO, Fernanda. **Ser professora de bebês:** um estudo de caso de uma creche conveniada. 2004. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.



CHAPEUZINHO VERMELHO: LEITURA PARA TODAS AS IDADES

Gisele Maria Costa Souza (UFRRJ)

souzagisele@hotmail.com

Alícia Santana de Castro (UFRRJ)

aliciaecodom@gmail.com

Fabírcia Vellasquez (UFRRJ)

fabriciavellasquez@yahoo.com.br

Introdução

“E vêm de muito longe as palavras. Dormem desde antigamente em mim. Elas surgem da memória. Lugar em que a verdade e a mentira travam uma longa conversa, misturando o vivido com o sonhado”. Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 8) já nos demonstra, com seu encantamento, o poder que têm as palavras. A nosso favor ou contra nós, ela sempre nos servirá para compor nossas histórias, escrever nossas invenções e permitir que outros nos leiam pelos registros escritos.

Pensando nessa comunicação escrita, via literatura, a pesquisa buscou analisar as versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”, escrita por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm, com intuito de contextualizar as versões ao contexto de escrita, destacando as ideias e os conceitos em destaque quando da transmissão das mensagens no corpo da obra.

Entendemos que o ato de contar histórias pode estimular qualquer pessoa, como *também* as crianças, e que os contos, nesse sentido, sensibilizam as pessoas por serem um gênero discursivo textual portador de mensagens que aludem a problemas humanos universais. Ademais, narrativa estimula a leitura, amplia os referenciais e aumenta o repertório de vocabulário e linguagem, desperta uma reflexão crítica sobre temas da atualidade nas relações pessoais e encanta o público com a fantasia que desperta na imaginação de cada pessoa.

Nesta direção, partimos da hipótese que pensar no conto de fadas como instrumento de aprendizagem é acreditar que existe um mundo de relações pessoais entre a criança que ouve e o adulto que narra. Por intermédio dos enredos das histórias, a criança pode brincar com os elementos misteriosos da vida, sem a reprovação do adulto. Assim, os contos e seus significados são (re) estruturados mentalmente pelo pensamento infantil.

Tendo como objeto um conto em especial, porque talvez o mais simbólico em linguagem, o trabalho tem como objetivo possibilitar a reflexão de que esse jogo de faz de conta pode ser essencial na construção de novas aprendizagens. A capacidade de ler o mundo e dar sentido às representações culturais existentes está relacionada ao



conteúdo internalizado pela criança, imagens que ela assimilou, ideias que serão formuladas para transformar crenças, valores, conceitos e a maneira de ver e ser visto no mundo.

Neste sentido, importa compreender as vias pelas quais as pessoas se comunicam entre si e quais instrumentos são utilizados nesse processo. Afinal, para cada momento histórico, a sociedade cria seus mecanismos de estruturação social, em que a noção de erro/acerto pode ser facilmente modificada. E é justamente por meio da linguagem diferenciada que os grupos sociais transmitem as mensagens que desejam expressar, em função dos valores e das regras às quais estão submetidas socialmente.

Como método, esse estudo buscou analisar esses mecanismos de comunicação social que ao longo dos anos vem (re) construindo as histórias de vida da sociedade, utilizando pesquisa de revisão bibliográfica. Os dados foram coletados de artigos de periódicos e livros de estudiosos sobre o tema, por meio de análise textual qualitativa com propósito de conhecer as múltiplas vozes percebidas nos intertextos de “Chapeuzinho Vermelho”.

O processo de escolha do conto e suas versões a serem analisadas levaram em consideração a aceitação da história pelo público e a quantidade de adaptações pelas quais passou. Depois de escolhido o conto de “Chapeuzinho Vermelho”, ficaram definidas as versões de Charles Perrault – por ter sido o primeiro a escrever a história –, e a dos Irmãos Grimm – por ser a versão mais conhecida, ambas de coleções publicadas no ano de 2012: Contos de Mamã Gansa (Charles Perrault - Coleção L&PM POCKET, VOL. 1059, tradução de Ivone Castilho Benedetti) e Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos - Tomo 1 e 2 (publicado pela Cosac Naify, contendo a versão dos Irmãos Grimm, com tradução de Christine Röhrig e ilustrações de José Francisco Borges).

De vários bosques: quando o ‘era uma vez’ é (re) escrito

Ao discorrer sobre contos da tradição oral e suas diferentes versões ao longo dos tempos, precisamos assinalar alguns pontos importantes sobre dois temas inerentes à literatura infantil que são a adaptação e tradução de obras literárias. Embora o primeiro deles desperte discussão e divida opiniões em decorrência de não haver consenso em relação ao seu conceito, a alegação de que a adaptação empobrece o texto por conta de simplificar ou atualizar as obras para atender a um público específico, como o infantil, não se sustenta, pois, por outro lado, há também contextos em que uma obra, ao ser adaptada, acaba por enriquecer o livro original por facilitar a introdução de obras raras e de difícil acesso a esse mesmo público. De qualquer forma, a adaptação possui um conceito amplo que abrange uma gama de tipos de linguagem, entre eles, as histórias recontadas ou “adaptações” literárias em forma narrativa (AMORIM, 2005).



Pode-se dizer que a adaptação de obras literárias, principalmente as dedicadas ao público infantojuvenil, se destina a resguardar clássicos da literatura do esquecimento e permitir um diálogo com o leitor atual, despertando a curiosidade por perguntas e respostas que fazem parte de seu universo social. Sendo assim, o processo de adaptação pode ser visto como uma das maneiras de atualizar uma obra (ALBINO, 2011). Segundo Carvalho:

O olhar direcionado para obra busca compreender o presente ou mesmo o passado, mas a sua história não é igual a dos leitores pretéritos, logo as questões formuladas ao texto serão outras. Cabe ao adaptador, sujeito histórico do seu tempo, compreender as indagações dos leitores infantojuvenis e as possibilidades da obra ao ser adaptada de respondê-las (CARVALHO, 2006. p. 18).

Rodrigues (2002) ainda faz uma reflexão que discute o conceito tradicional de tradução e adaptação, referente às oposições entre palavra e sentido; literal e criativo; fonte e alvo. Para esta autora, a diferença entre traduzir e adaptar consiste, no caso da tradução, numa linguagem totalmente objetiva, despreocupada com o público-alvo; e por outro lado, no caso da adaptação, um lugar de criação e interpretação onde existe a mediação do autor e a preocupação com o público a que se destina a obra.

É importante ressaltar que a noção de fidelidade não precisa estar relacionada a uma tradução literal ou livre para se justificar. Especialistas no assunto indicam que tanto as traduções quanto os profissionais dedicados a ela, estão inseridos em um contexto histórico específico que determinam os “caminhos” que podem ou não ser seguidos. Dentro dessa ótica, o conceito de fidelidade e tradução pode variar conforme as diferentes tradições literárias vigentes em cada época, servindo de parâmetro para inclusão ou exclusão de reescrituras de acordo com o conceito em vigor (AMORIM, 2005).

A distinção entre tradução literal e tradução livre pode estar presente em discursos teóricos e práticos, entretanto, essa distinção não se baseia em características universais. Literal ou livre pode ser descrito de maneira diferente de acordo com períodos e culturas diversas. A tradução literal pode ser entendida como análise de “palavra por palavra” enquanto a tradução livre como “sentido por sentido”. Essa definição não é entendida da mesma forma por todos que trabalham com a tradução, mesmo que a tradução “palavra-por-palavra” seja aceita como sinônimo de tradução literal.

Fio a fio: conto, contação, literatura

A origem do conto de fadas tem como fonte a tradição oral. Surgiu na Europa durante a Idade Média Moderna por meio das narrativas dos povos e foi sendo transmitida de geração a geração registrada por compiladores. Os contos resistiram através dos tempos e despertam o imaginário de adultos e de crianças, carregam valores humanos que se perpetuam e fazem refletir, mesmo com as modificações pelas quais passaram ao longo da evolução humana de acordo com cada época em que foram (re) escritos. A vida moderna, no entanto, tem propiciado a perda de algumas experiências coletivas, mas também a interação entre contadores de histórias e ouvintes, resgatando alguns desses valores esquecidos com o tempo.

As histórias podem indicar como as pessoas pensavam, agiam e se organizavam socialmente, como aprendiam a solucionar problemas cotidianos e resolver questões éticas e morais de acordo com sua cultura (DARNTON, 1986). Muitas dessas histórias se perderam no tempo e no espaço, algumas permaneceram adormecidas no seio de um mesmo povo e outras atravessaram as fronteiras do tempo como fortes rajadas de vento impossíveis de reter, ignorando as barreiras culturais das diferentes sociedades e se infiltrando no meio delas, muitas vezes com uma nova roupagem e assim perpetuaram-se, resistindo aos séculos, às guerras, às distâncias, às memórias, à intolerância e ao medo (CARRIÉRE, 2004).

A força que uma história possui está na capacidade que ela tem de transportar as pessoas para um mundo imaginário, um lugar onde é possível ser qualquer personagem, onde é permitido viver infinitas situações sem o risco de sofrer alguma repreensão. Um mundo de fantasia, sem limites para sonhar, criar, recriar e experimentar conflitos, medos, encontros e desencontros. Os contos infantis proporcionam essa viagem imaginária ao mundo fantástico e podem falar de ingenuidade, revelar a necessidade humana de ser infantil, encontrar uma brecha no meio da objetividade cotidiana num jogo permanente entre tristeza e alegria. Ser uma bruxa má, uma princesa encantada, um patinho feio ou um belo cisne; viajar pelas estrelas e encontrar as galáxias mais distantes; entrar por uma pequena fresta e descobrir um mundo cheio de magia do outro lado ou quem sabe o que mais a imaginação permitir (CARRIÉRE, 2004).

Nos contos, as ações que se desenrolam durante a narrativa carregam símbolos e metáforas, com o intuito de representar o real com maior intensidade. Essas ações ajudam a identificar os fatos que vão ocorrendo ao longo da história e a dar credibilidade aos mesmos, por retratar experiências vivenciadas pelas crianças, permitindo possíveis questionamentos, reflexões e despertando o senso crítico. Assim, os contos de fadas são recheados de valores humanos éticos e morais, desencadeando uma identificação com as personagens boas e o desejo de lutar contra o mal (OLIVEIRA, 2007). Ainda segundo Coelho:

[...] o que a criança encontra nos contos de fadas são, na verdade, categorias de valor que são perenes. Impossível prescindirmos de juízos valorativos: A vida humana, desde as origens, tem-se pautado por eles. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado” (COELHO, 2003, p.55).

A primeira manifestação artística humana pode ter sido o conto, ou seja, a arte de contar histórias. Com uma linguagem enigmática na voz do contador, apresenta um mundo lapidado pela poesia que pode imprimir às palavras diversas conotações, levando o público a se encantar e a experimentar o prazer da ludicidade (PATRINI, 2005).

Como vimos, a origem dos contos é incerta. Eles existem há séculos na cultura oral espalhados por vários continentes e suas histórias se assemelham. Chapeuzinho Vermelho é uma das narrativas da tradição oral com grande representatividade e uma referência entre os clássicos infantis, é um dos contos de fadas que atravessou a barreira do tempo. Um dos primeiros registros dessa narrativa oral é a versão dos camponeses franceses, que Darnton (1986) transcreveu em *O grande massacre dos gatos*. Nessa versão, a menina ainda não é batizada de Chapeuzinho Vermelho, mas o desenvolvimento e o clímax da história são os mesmos das outras versões (KHALIL et al, 2010).

A primeira versão escrita oficial de Chapeuzinho Vermelho foi publicada em 1697, pelo francês Charles Perrault. A partir de então já foi apresentada em diversas versões, traduções e adaptações que chamam atenção de crianças e adultos em todos os tempos e diferentes países. Outra versão foi escrita pelos Irmãos Grimm em 1812, e traduzida para diversas línguas, inclusive o português. O conto teve sua origem possivelmente na mitologia grega, sendo incorporado à cultura popular e contado oralmente. Depois de escrita por Perrault tornou-se muito conhecida por possuir uma linguagem clara e objetiva (BEVILAQUA; SOUZA, 2008).

Perrault começou a transcrever as narrativas que eram contadas oralmente pela população, mas procurou preservar sua identidade atribuindo ao seu filho Pierre Darmancour a autoria dos contos publicados, com o intuito de evitar críticas por parte de seus opositores. Não existe registro datado da origem dos textos que Perrault usou para escrever seus contos. A cultura popular cria seus mitos e lendas que vão sendo transmitidos por meio da oralidade e com isso são flexíveis, se moldam a especificidade de cada narrador. A partir do momento em que Charles Perrault coloca na forma escrita essas histórias, elas são fixadas e eternizam-se atravessando os séculos. Entretanto, seus contos carregam até os dias atuais as tradições, costumes, preconceitos e valores do século XVII preservados pela linguagem escrita (BENEDETTI, 2012).

O conto Chapeuzinho Vermelho que Perrault copilou da cultura oral popular possui um final trágico e sem elementos mágicos. Por isso, não era considerado um conto de fadas. Nesta versão a avó e a neta são devoradas pelo lobo e *“poucos pais se dispunham a ler essa versão do conto para os filhos, pois termina com o Lobo Mau jogando-se sobre Chapeuzinho Vermelho e devorando-a”* (TATAR, 2002. p. 28).

A versão produzida pelos Irmãos Grimm, dois séculos após a primeira publicação, ocorreu num momento em que a sociedade consolidava a ideia de infância, ou seja, a criança deixava de ser vista como um adulto em miniatura. Seus principais objetivos dos irmãos Grimm era fazer um levantamento linguístico e coletar histórias do folclore alemão. O material foi publicado sob o título de *Contos de Fadas para crianças e adultos* em 1812 e 1822. Algumas dessas histórias possuíam versões em outros países, como é o caso de Chapeuzinho Vermelho, mas na narrativa dos Irmãos Grimm, após engolir a menina, o lobo adormece e o som de seu ronco chama atenção de um caçador que abre a barriga do lobo e salva a avó e a menina, preenchendo a barriga do animal com pedras. Apesar dessa versão ser mais atenuada que a de Perrault, ainda nota-se certa violência na narrativa. Porém, demonstra um final possivelmente justo, já que o personagem recebe a punição por suas más ações (ROCHA, 2010).

Supõe-se que os Irmãos Grimm ao registrarem as histórias que ouviram, moldaram-nas de acordo com sua época, adicionando ou retirando episódios dos contos. Naturalmente os autores fazem isso ao recontar ou reescrever uma história. Os Grimm possivelmente introduziram conceitos da religião judaico-cristã em alguns contos antigos. Mesmo assim, observamos que os contos compilados por eles e conservados até os dias atuais já receberam diversas modificações.

Das palavras que vêm de longe: as leituras de Chapeuzinho

Voltamos à nossa discussão da introdução, em que Bartolomeu não apenas nos lembrou que as palavras vêm de longe, como também que habitam uma memória em que não há espaço definido para realidade e ficção, especialmente na literatura. Neste capítulo, portanto, chegaremos às leituras possíveis de Chapeuzinho, nas quais a linguagem se ocupa, justamente, tanto da representatividade de uma história, de um grupo social e de um contexto, quanto dá lugar à ficcionalidade que é constituinte da própria arte escrita.

Com a intenção de mostrar a superioridade da cultura francesa, Charles Perrault se empenha em pesquisar a cultura popular da França e coleta onze contos da oralidade, os quais e compila e publica. É possível entender que a intenção inicial de Perrault não era escrever para crianças, mas sim valorizar a cultura popular, entretanto, o envolvimento com a literatura infantil ao longo de seu trabalho, foi moldando sua trajetória (ROCHA, 2010). De acordo com o prefácio de sua primeira edição, Perrault deixa claro sua opinião de que os contos eram úteis para o desenvolvimento moral das crianças, como resgata Coelho:

Houve pessoas que perceberam que essas bagatelas não são simples bagatelas, mas que guardam uma moral útil e que a narração que as conduz não foi escolhida senão para fazer entrar (tal moral) de maneira mais agradável no espírito, e de uma maneira que instrui e diverte ao mesmo tempo. Isso me basta para não temer o ser acusado de me divertir com coisas frívolas (COELHO, 1980. p. 235).

Entre os primeiros onze contos publicados por Perrault, está uma versão denominada *Le petit chaperon Rouge* ou *Chapeuzinho Vermelho*, que termina com um poema que enfatiza a moral da história, procurando alertar as “mocinhas” para os perigos de conversar com “qualquer tipo de gente”. O propósito seria prevenir contra a sedução amorosa. Católico convicto, Perrault considerava que o Cristianismo se situava muito acima do paganismo, tendo escrito inclusive uma epopeia cristã por julgar que naquele momento, principalmente em função da Contra-Reforma instituída pela Igreja Católica, se fazia necessário instruir para a moral. Os textos literários eram utilizados para doutrinar a vida em sociedade, desempenhando papel ideológico, reforçando valores e consolidando dogmas ao mesmo tempo em que provocavam o encantamento, a imaginação e a fantasia (COELHO, 1980).

Os Irmãos Grimm também recolheram muitas histórias da memória popular do povo alemão e, ao pesquisarem sobre as origens germânicas, encontraram relatos que misturavam fantasia e misticismo e possivelmente não eram dirigidos ao público infantil (BUNN, 2007). Ao reescrever o conto, dois séculos depois, eles procuraram suavizar a história retirando o conteúdo trágico e sensual, com a finalidade de alcançar o público infantil. Ademais, nessa versão dos Grimm, boa parte do final trágico escrito por Charles Perrault é eliminado. O conto assume um caráter pedagógico ao alertar para os perigos da desobediência e de se dar atenção aos estranhos. Essa estratégia tinha como finalidade atender à noção de infância que começa a surgir na família burguesa quando passa a perceber a criança como um ser pueril e precisa ser tratada de forma diferenciada (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987).

Na versão dos camponeses descrita por Dalton (1986), *Chapeuzinho* levava pão e leite na cesta, alimentos que simbolizavam o sustento e a fartura, considerando que os camponeses da época viviam no campo desenvolvendo atividades agropecuárias e esses alimentos deviam ser a base energética nutricional naquele período. Já na versão de Perrault, a cesta de *Chapeuzinho* continha tortas e manteiga, esses alimentos podem tanto representar uma forma de nutrição como sugerir um duplo sentido para a palavra torta, que poderia significar que a menina é desobediente ao escolher outro caminho, além de conversar com o lobo. E na versão dos Irmãos Grimm, os alimentos são bolo e vinho, estes estão relacionados à produção e ao consumo de vinho que na época era bastante comum na Europa (KHALIL et al., 2010).

Os alimentos citados nas diferentes versões são significativos por designarem períodos de épocas culturais com sentidos distintos e importantes para interpretação de quem lê, assim como, a representação da figura do lobo permite identificação com a figura masculina. As interpretações podem variar de pessoa para pessoa de acordo com o contexto cultural, na época em que Perrault escreveu sua versão, estava em vigor a questão feminista, isso sugere a leitura do lobo como um homem sedutor. Entretanto, considerando que o texto atravessou épocas, a figura do lobo pode ser identificada dentro de outros contextos com outros sentidos, visto que Perrault não delimitou o sentido da história, permitindo a ampliação da leitura por meio de metáforas (KHALIL et al. 2010).

As metáforas são recursos de linguagem que permitem a exploração da imaginação, pois constroem significados próprios baseados em conhecimentos prévios, segundo Mendes (2009, p. 01) é uma *“figura de estilo que possibilita a expressão de sentimentos, emoções e idéias de modo imaginativo e inovador por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos”*. Essa figura de linguagem faz o conto ultrapassar a barreira do tempo e renovar seu sentido a cada versão.

No período em que os Grimm escreveram sua versão, era a época da Revolução burguesa, que desencadeou uma reformulação em toda sociedade, inclusive, na Escola. Faltavam profissionais qualificados e percebeu-se a necessidade de melhorar a qualidade do ensino. Os livros dedicados às crianças não atendiam ao universo infantil, estavam fora do alcance de sua compreensão, era preciso produzir textos coerentes e condizentes com a capacidade infantil e nesse processo foram recolhidos os contos da tradição oral. Assim, os Irmãos Grimm ao trabalharem neste projeto, atenuaram algumas passagens da narrativa, como por exemplo, inserir na história, um caçador que salva a menina e sua avó retirando-as vivas da barriga do lobo. Eles ainda retiraram do conto a parte em que o lobo ordena que a menina se dispa e vá se deitar ao lado dele (KHALIL et al, 2010).

Um dos sentidos evidenciado no conto é o da iniciação sexual. Já no próprio título podemos observar uma simbologia que remete à paixão e ao defloramento que é a cor vermelha, assim como a moral narrada em versos ao final do conto de Perrault que sugere uma interpretação de valores construída a partir da sociedade da época. É importante ressaltar que o público leitor de Perrault não eram as crianças, o que nos permite pensar que apesar do conto ter uma moral, ela possivelmente era destinada às mulheres (KHALIL et al. 2010).

Nas versões clássicas, a personagem assumia uma posição submissa, ingênua e de desconhecimento sobre a sexualidade. Essa ideia vigorou por muito tempo, entretanto, atualmente a mulher moderna tem uma relação melhor com sua sexualidade. A sociedade experimentou muitas transformações políticas, econômicas e sociais, sendo assim é fundamental a produção de textos que imprimam maneiras diferenciadas de ler



o mundo e significar a realidade. *“Se por um lado, as obras clássicas tinham a intenção de moralizar, doutrinar, conformar; por outro lado, as versões contemporâneas tentam intervir sociologicamente, pois a sociedade de hoje não é a mesma da época de Perrault, por conseguinte, as intervenções são diferentes”* (LAZZAROTTO, 1999, p. 15).

Vale lembrar, pela discussão que tivemos anteriormente, que a tradução/adaptação da literatura infantojuvenil, é possível que ocorram muitas intervenções na construção do novo texto, assim como em outras traduções existem diversos fatores que contribuem para interferências no texto original, como, por exemplo, críticos, editores, revisores, ilustradores. Cada qual possui sua visão de mundo, sua percepção do universo infantil e de cultura. Em muitos casos, aspectos culturais adquirem nova roupagem a fim de atender às questões políticas, religiosas, sociais ou ainda por serem julgadas incapazes de serem compreendidas pelo leitor infantil ou pelos próprios adultos (MUNDT, 2008).

Considerações finais

A Literatura pode ser uma fonte de inspiração e renovação dos sentidos, pois nela podemos encontrar respostas que dificilmente estariam disponíveis em outros canais. Ao trabalhar o conto Chapeuzinho vermelho, pudemos identificar a trajetória desta personagem ao longo dos anos e como ela foi se modificando de acordo com o contexto histórico no qual surgia. Desde as primeiras versões, estudadas nesta pesquisa até os dias atuais, Chapeuzinho Vermelho acompanha as mudanças da sociedade sem perder a graça nem o estilo.

Há, em Chapeuzinho Vermelho, elementos que dão liberdade para criar novas formas de interpretação. Existem: Chapéu amarelo, Coloridos, Vermelho de raiva, Chapéu em Manhattan, Com fita verde no cabelo, em Aventura borbulhante, História malcontada, A melhor amiga do lobo, Adormecida no País das Maravilhas, A verdadeira história, Do jeito que o lobo contou e uma infinidade de outras possibilidades para releitura, que nos estimulam a continuar este trabalho numa futura pesquisa, na busca de investigar seus significados.

Desembarcando no mundo moderno, Chapeuzinho passa por profunda transformação comportamental, deixando de lado uma postura conformista, tornando-se uma personagem emancipada. Podemos observar essa mudança nos diversos textos contemporâneos como, por exemplo, “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, “Chapeuzinhos Coloridos”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, “Uma Chapeuzinho Vermelho”, de Marjolaine Leray.

Alguns autores (as) fazem uso de diversos recursos intertextuais para adaptar o conto a um contexto social atualizado, o que torna possível observar que o papel da



personagem pode ser modificado de acordo com o meio no qual ela está inserida e o objetivo que se quer alcançar com a releitura do texto. No livro de Marjolaine (2012), por exemplo, a autora utiliza uma linguagem atual, com frases curtas num texto sucinto, dando ênfase às imagens que são compostas por traços bem feitos e expressivos num fundo branco.

A literatura é capaz de propiciar momentos de interação entre a criança e o adulto que lê ou conta uma história para ela, oferecer um refúgio seguro para resolver conflitos, medos e encontrar soluções para seus problemas internos. Chapeuzinho Vermelho não possuiria tantas versões e adaptações e não teria atravessado séculos se não tivesse o poder em permitir muitas possibilidades de entendimento. Esse conto é aberto à imaginação, ele admite soluções diferentes para os conflitos e pode ser inserido em qualquer contexto social. Não é por acaso que existem tantas versões e adaptações deste conto, inclusive para o cinema, teatro, televisão e música, o conto pode ser explorado por diversos pontos de vista e não se esgota em si mesmo.

Nesta perspectiva, deixamos como reflexão a possibilidade de que profissionais que atuam com crianças e jovens ampliem o olhar e afinem a percepção ao trabalhar com a literatura. Saber escolher o livro ou a história, aprender a ler nas entrelinhas as mensagens e os significados que elas trazem, observar se a realidade dos ouvintes está em consonância com a narrativa escolhida, conhecer o poder da voz interior de cada pessoa e resgatar memórias que ajudem na elaboração de novas formas de ler o mundo.

A literatura pode não saciar a fome que nutre o corpo, mas certamente alimenta o espírito, fornecendo energia para sustentar o sonho, a esperança de um futuro melhor e abre janelas que ampliam o horizonte fazendo enxergar além daquilo que se vê só com os olhos. Afinal, ela é fonte de inspiração para viver, podendo auxiliar no aprendizado, porque parte de uma educação estética; podendo servir de suporte para o enfrentamento de questões relativas à vida, porque arte.

Terminamos este artigo na expectativa de poder colaborar de alguma maneira com profissionais que lidam com infâncias, com livros, com a escrita e a leitura de textos para crianças e jovens. Despertar a percepção dessas pessoas para o sublime e o que é invisível aos olhos, pensando a possibilidade de construir um mundo com melhores infâncias para todas as crianças, independentemente de sua classe social, credo, gênero ou etnia.

Referências

ALBINO, Lia. 2011. **Recriando Memórias:** uma análise da adaptação literária de memórias póstumas de Brás Cubas, de José Louzeiro. In: XII Congresso Internacional da ABRALIC - Centro, Centros – Ética, Estética. 2011. UFPR.



- AMORIM, Lauro. **Tradução e adaptação:** encruzilhadas da textualidade em Alice no país das maravilhas, de Lewis Carrol e Kim de Rudyard Kipling. São Paulo. ed. UNESP. 2005.
- BENEDETTI, Ivone. Perrault ou a inocente delação de uma época. In: **Contos de mamãe Gansa:** Charles Perrault. Coleção L&PM POCKET, vol. 1059. 2012.
- BEVILAQUA, Ceres; SOUZA, Guilherme. **A influência do contexto social na obra Chapeuzinho Vermelho.** Pucrs.br - UFSM. 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/do-texto-ao-leitor/A%20influ%EAncia%20do%20contexto%20social%20na%20obra%20Chapeuzinho%20Vermelho.pdf>. Acesso em jun de 2014.
- BUNN, Daniela. **Da história oral ao livro infantil:** Identidades e memórias. In: IV Encontro Regional Sul de História Oral, 2007. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Daniela%20Bunn.pdf>. Acesso em jun de 2014.
- CARRIÈRE, Jean. **O círculo dos mentirosos.** Contos filosóficos do mundo inteiro. São Paulo. Códex, 2004.
- CARVALHO, Diógenes. **Adaptação literária para crianças e jovens:** Robinson Crusoe no Brasil. Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado em Letras) – PUCRS.
- COELHO, Nelly. **Literatura infantil:** teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. **A Literatura Infantil.** São Paulo: Quíron, 1980.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos:** e outros episódios da história cultural francesa. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos Infantis e Domésticos.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- KHALIL et al. Chapeuzinho Vermelho – Visão e contravisão de a psicanálise nos contos de fadas de Bruno Bettelheim. In: **Revista Alere**, 2010, ano 2, número 2, páginas 28 a 37. Disponível em: <http://nucleodepesquisa.blog.terra.com.br/2010/07/>. Acesso em jun de 2014.
- OLIVEIRA, Vera. **Contos de fadas em pauta:** Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá.
- LAZZAROTTO, Maria. **Chapeuzinho Vermelho:** dialogando em cinco versões. Fórum Sul de Coord de Pós Graduação Em Educação e II Seminário e Pesquisa, Curitiba: UFPR, 1999.
- LERAY, Marjolaine. **Uma Chapeuzinho Vermelho.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- MENDES, Paula. **Metáfora.** In: E-Dicionário de Termos Literários. Coord. De Carlos Ceia. Disponível em:



http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1571&Itemid=2. Acesso em jun de 2014.

MUNDT, Renata. **A adaptação na tradução de literatura infanto-juvenil: necessidade ou manipulação?** 2008. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências.

PATRINI, Maria. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral.** Cortez editora. 2005.

PERRAULT, Charles. **Contos de Mamã Gansa.** Trad: Ivone C. Benedetti. Porto Alegre, RS. L&PM POCKET, vol.1059. 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu. **O fio da palavra.** Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

ROCHA, Waldyr. As Várias Histórias de Chapeuzinho Vermelho: Repressão e Moral nos Contos de Fadas. In: **Revista Anagrama – Revista Científica Interdisciplinar da Graduação.** Ano 3 - Edição 4 – São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Cristina. **Uma odisséia na tradução.** São Paulo: Centro Universitário Ibero-Americano, 2002.

TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.



O ENCANTAMENTO PELA LITERATURA PASSA ANTES PELOS PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA?

Gislene Camargo (UNESC)

Como marco zero do texto irei me apropriar uma voz que não é minha, mas que me encanta: “[...] se alguém conseguir dobrar a sorte com o engano, se a felicidade depender não do que ele é, mas de uma noz encantada ou de um “abre-te-sésamo”, então e só então pode considerar-se bem-aventurado.” (AGAMBEN, 2007, p.20). Essa voz ecoa no livro **Profanações**, especificamente quando Agamben trata de Magia e Felicidade, o que contribui com reflexões sobre o encantamento das crianças pela literatura. Mas o que objetiva essa escrita é o encantamento dos professores, portanto algumas questões tornaram-se latentes: Os professores gostam de ler? O que leem? Quando leem para as crianças entram no jogo do encantamento? Conseguem perceber o encantamento das crianças? O que oferecem de literatura e narrativas para as crianças?

Esse trabalho surgiu de uma problemática relacionada à minha prática enquanto professora do curso de Pedagogia e coordenadora do subprojeto do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Como trabalho com a disciplina Processos Pedagógicos da Educação Infantil e Pibid da Educação Infantil, é facultativo estudarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Infantil, que traz como um dos eixos do currículo “Possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Esse eixo indica experiências narrativas, apreciação, interação e convívio com gêneros textuais, portanto surge o problema: quem possibilitará isso às crianças?

A literatura e o encantamento

O encantamento passa pela literatura e a literatura passa pelo encantamento? O primeiro passo foi perguntar se as acadêmicas gostam de ouvir ou contar histórias. E questioná-las também sobre o que faz com que uma história encante? Elas foram trazendo à tona seus livros, suas memórias sobre as professoras que contavam histórias, pessoas da família que contavam histórias, e que às vezes eram encantadoras e com finais felizes, porém tinha outras que eram aterrorizantes. Esse retorno ao universo infantil das acadêmicas sobre a literatura foi essencial para podermos revirar o nosso mundo infantil em busca de referências, dos nossos gostos que por vezes ficaram escondidos ou guardados em algum lugar. Sabemos que o gosto é cultural, o gosto se constrói, se faz e se desfaz. O encanto, a imaginação, a invenção se fazem também pela literatura e o professor é um dos grandes responsáveis:



A inventividade imaginativa das crianças pode ser aguçada por textos que lhe apresentem outras realidades, bem como a ficcionalização de experiências próximas ao seu cotidiano pode lhe trazer um horizonte de expectativas diferente do habitual. (DEBUS, 2006, p. 20)

As crianças precisam de espaços na escola para imaginar, criar, fantasiar, inventar. É papel do professor, propiciar esses momentos, seja por meio da literatura ou baseada na realidade das crianças. Portanto, passa pela formação do professor aprender a encantar ou aguçar. Quantas dessas acadêmicas em formação lembram-se de terem se encantado por histórias contadas pelas suas professoras? Bem poucas, algumas lembraram de que as professoras que contavam histórias, as liam com o objetivo de realizarem a interpretação e compreensão do texto, ou seja, pedagogizavam a literatura, esqueciam-se que a criança precisa viajar pela história, vivê-la.

As acadêmicas foram questionadas sobre como observam as histórias no contexto escolar atual, sendo que algumas já fazem estágios e as que participam do Pibid, fazem intervenção na escola. Trouxeram dados que apontam que a história é lida para depois ser discutida pedagogicamente, ou para trabalhar questões de interpretação ou valores. Disseram que as professoras leem ou narram as histórias, determinadas pelas mesmas e que em seguida as crianças desenham a história ou fazem interpretação. Outro fator determinante que as acadêmicas referenciaram foi o texto para trabalhar “valores”: “As professoras trabalham as histórias para “dar ensinamentos às crianças”. Por exemplo, “contam uma história sobre diversidade para ensinar a criança a respeitar os colegas”. Outra disse que a professora contou a história dos Três Porquinhos, “Para ensinar a valorizar os tipos de moradia”. Nesses casos as histórias serviram ao conteúdo.

A autora Gláucia Lima Vasconcelos, ao escrever sobre **Práticas de leitura na sala de aula**, destaca que há uma diferenciação de textos quanto aos gêneros e ainda salienta quando são professores de outras áreas, que não os de Letras, que trabalham com os textos:

No caso da leitura proposta pelos professores de outras áreas, a situação também não é diferente: comumente ignora-se o aspecto estrutural e obtém-se um único foco: o conteúdo. Como se a verdade do texto fosse a única possível e a transmissão pudesse acontecer diretamente de quem fala ou escreve para quem ouve ou lê; ignora-se, dessa forma, as relações envolvidas nesse processo. (VASCONCELOS, 2005, p. 30)

Atendo-nos as relações envolvidas no processo, pensamos na relação com o texto, com quem conta, quem escuta, as emoções envolvidas e a própria estrutura textual. Lembrando que há diversos textos literários e cada qual, de acordo com a temporalidade obedece à determinadas necessidades:

O primeiro repertório de literatura para a infância foram as fábulas e os contos de fadas, gêneros que, com clara marcação da categoria infância, foram devidamente adaptados para “educar” as crianças nos moldes burgueses. Tendo sofrido alterações conforme a necessidade de cada época, os contos sobreviveram como manifestações culturais de diferentes grupos sociais. Os textos sofreram significativas transformações para atender aos propósitos pedagógicos da cultura burguesa, que se utilizava da literatura para transmitir e consolidar valores. (ALCÂNTARA, 2010, p. 15 In: COENGA)

Portanto, é importante que essas acadêmicas em formação conheçam o processo histórico da literatura infantil, pois quando citaram que as professoras trabalham a literatura em função de transmitir valores, há uma cultura embutida nesse processo, as ações pedagógicas emanam de processos sociais e históricos.

Quanto aos gêneros textuais há diversos tipos de textos e distintas maneiras de narrar as histórias e também há que se considerar que as intencionalidades das professoras são diferentes. E não será a diversidade de textos que garantirá o encantamento e o desejo pela literatura, ainda nesse sentido:

A prática tem nos mostrado que, embora seja de grande valia, a apresentação de uma diversidade de textos não basta. A variedade de suportes e gêneros, presente hoje em boa parte das aulas, acaba por evidenciar a deficiência de grande parte de nossos alunos na interação com o texto – e dos professores em trabalhar com cada tipologia textual. (VASCONCELOS, 2005, p. 29)

Se o objetivo pedagógico ou as intencionalidades das práticas pedagógicas relacionadas aos diferentes gêneros textuais servirem somente ao cumprimento do currículo, a significação pelas crianças, ou até o encantamento serão descartados. As acadêmicas citaram que os textos que encantam são os contos de fadas e os outros textos não. Falam por suas histórias e afirmam que os textos que mais gostavam eram os contos de fadas, e que ainda hoje nas escolas, de acordo com suas observações, são esses textos que predominam.

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto...Literatura é arte, literatura é prazer...Que a escola encampe esse lado. É apreciar – e isso inclui criticar (ABRAMOVICH, 1989, p. 148)

De acordo com a citação da autora, que fala sobre a formação de leitores, a literatura é mais que conhecer e interpretar uma história, ou conforme esse trabalho, as acadêmicas em formação precisam observar a prática e ter espaços em que possam discutir e fundamentar essas práticas. Portanto, bater à porta de suas memórias e

comparar com a prática atual das professoras observadas, lhes possibilita compreender os passos que a literatura infantil vem galgando no processo histórico e social. E buscar pelo encantamento, é buscar pelo gosto dos leitores.

Alfabetização Literária?

AO LEITOR ADULTO: Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

Janusz Korczak

Trabalhar com formação de professores requer do processo de ensino uma proximidade real da teoria e da prática, consiste em realinhar esses dois segmentos, ressignificando o saber fazer. Na graduação muitas das acadêmicas vivenciam o estágio não obrigatório, o que lhes oferece um panorama das salas de aula e no caso dessa pesquisa, um contato com as contações de histórias. Passam também necessariamente pelo estágio obrigatório na educação infantil, sendo no curso de Pedagogia da Unesc por duas modalidades: creche e pré-escola.

As acadêmicas que fazem estágio obrigatório e precisam construir um projeto pedagógico de atuação, observaram que a maioria das professoras pede que seja trabalhada a literatura. No Pibid, as acadêmicas frequentam semanalmente a instituição de educação infantil e participam efetivamente junto à professora regente e relataram que um dos desafios propostos pela professora é que as acadêmico-bolsistas se encarregassem da contação de histórias. No encontro semanal do Pibid, que acontece na Unesc, questionei as acadêmicas quanto ao motivo da demanda da professora pela contação de histórias, o porquê de a professora lhes conferir a contação de histórias? Assim responderam as acadêmico-bolsistas do Pibid: “Por ser mais fácil prá nós, eu acho.”; “Porque elas (professoras) têm dificuldade de contar.”; “Porque a gente tem tempo para preparar material e levamos novidades.” As respostas transitaram em torno do fácil, diversidade de material e dificuldade das professoras com a contação, porém não estavam seguras com suas respostas e ficaram pensando a respeito.

Essa reflexão foi importante, pois as acadêmico-bolsistas sentiram-se responsáveis por um processo tão relevante para a formação dos pequenos leitores.



Combinamos de avaliar criticamente as práticas pedagógicas das professoras, refletindo sobre o processo histórico e social e como contribuir ensinando-lhes algo, pois estar em um programa de iniciação à docência implica além de aprender, também ensinar.

Uma das acadêmicas em um dos momentos de reflexão assinalou: “precisamos nos alfabetizar literariamente!”. Pensei então em provocá-las para a discussão: alfabetizar ou letrar? Alfabetização literária ou letramento literário? Diante de tal indagação, foi necessário definir alfabetização e letramento. Iniciamos os estudos pelo livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de autoria de Magda Soares.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente) [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2012, p. 17)

Portanto, o conceito de letrar literariamente, começou a ser definido pelo conceito de letramento. E a alfabetização no letramento: “[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixa de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita [...]”. (SOARES, 2012, p.18). Nesse sentido, a alfabetização enquanto decodificação perde o sentido, pois aprender a ler e escrever somente, não garante que o sujeito se apropriou da leitura e da escrita como prática social.

O que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens. (LAJOLO, 1997, p. 11)

O que se espera do professor em relação a literatura? Quais as discussões pedagógicas que permeiam a formação? São questões que precisam fazer parte do repertório de formação inicial. É essencial entender, conhecer, ter fundamentos teóricos acerca da literatura, precisamos discutir pedagogicamente a literatura e o letramento literário, mas não escolarizar o texto. Lajolo (1997) discute essas questões, inclusive citando “a força encantatória” da literatura infantil.

Na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos



versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. (LAJOLO, 1997, p. 66)

Se for para encantar as bolsistas para que depois encantem, os livros de literatura infantil que chegaram ao Pibid, deixaram as bolsistas em polvorosa! Os livros eram novos, estavam encaixotados, e elas queriam abrir as caixas, manusear todos os livros e uma das bolsistas disse: “Quero ser criança de novo!”, se deliciaram com os livros, leram as histórias e algumas apenas olharam as figuras. Queriam ver todos, foi uma falação.

Os sentidos imperam nessa leitura que mexe com os prazeres do corpo numa relação que passa mais pela afetividade e sensibilidade a partir da consistência material do livro objeto. A relação do leitor – a criança ou o adulto – com o livro ultrapassa os limites do texto e ganha sentido também pelos sentidos. (DEBUS, 2006, p. 35)

Esse momento foi ímpar, tanto para mim, quanto para elas. Não imaginei que a chegada dos livros pudesse provocar o encantamento inicial, um encantamento não programado. Acabei por me sentir a professora que escolariza, pois queria catalogar e conferir os livros e quase perdi esse momento de encantamento, o livro enquanto sentido e sentimento.

Nesse sentido, ainda Lajolo destaca que os atrativos dos livros acabam por encantar pela aparência, e esse é outro tema que precisa ter atenção nas nossas discussões.

A divulgação dos atraentes e coloridos volumes é eficaz e diretamente dirigida para o professor: a *adesão* do mestre a um outro título é essencial, dado que se traduz na *adoção* que multiplica vendas. [...] O significativo aumento da população escolar alterou o modo de produção dessa rendosa mercadoria, favorecendo a profissionalização do escritor voltado para esse público, profissionalização esta muito mais viável que a do escriba não voltado para a clientela escolar, onde se concentra a fatia maior de vendas do livro infantil e juvenil. (LAJOLO, 1997, p.67)

Retomando Debus (2006), as histórias também se fazem pelo cotidiano, pelas histórias que estão ao nosso alcance. Não necessitamos obrigatoriamente de livros atrativos para encantar. Precisamos saber onde mora o encanto, nem o livro de ouro poderá encantar se não for apresentado de maneira encantadora.

Portanto, durante as discussões, estão aparecendo outros indicadores relacionados ao letramento literário. Essa pesquisa ainda está em andamento o que nos permite ainda ampliar os estudos e tanto eu, quanto as acadêmicas, as bolsistas do Pibid, as professoras nas escolas, e as crianças, ainda temos muito que aprender e ensinar sobre literatura. Já ultrapassamos a alfabetização literária e migramos para os estudos sobre letramento literário. Ainda precisamos estudar, escrever, produzir artigos sobre as



experiências vividas nas práticas, perceber o que nos encanta e o como podemos encantar com a literatura. Desse modo, utilizando-nos das fundamentações teóricas e analisando as práticas à partir das teorias poderemos responder a problematização: Quem poderá possibilitar experiências narrativas, apreciação, interação e convívio com gêneros textuais às crianças?

Esse trabalho terá continuidade com a participação das bolsistas do Pibid e por meio dos indicadores que surgiram, iremos ampliar os estudos, os registros e as produções, em que as mesmas serão autoras de suas práticas referentes ao letramento literário e produzirão conhecimentos que irão contribuir com a docência.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- AGAMBEN, Giorgio. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e literatura infanto-juvenil**: redes de sentido. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.
- _____. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.
- _____. **Leitura em cena**: literatura infantojuvenil. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. São Paulo: Summus, ed., 1981.
- KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A.C. (orgs). **Educação infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo, SP: Ática, 1997.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SMOLKA, Ana Luisa e GÓES, Cecília (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção. Campinas, SP: Papyrus, 1993.



SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntico Editora, 2012.

VASCONCELOS, Gláucia Lima. **Práticas de leitura:** na sala de aula. Campo Grande, MS: UCDB, 2005

LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

BOSQUEJOS, FLORILÉGIOS, HISTÓRIAS: ADAPTAÇÕES PARA JOVENS LEITORES⁴⁷

Gizelle KaminskiCorso (IFSC)
gikacorso@gmail.com

Introdução

Embora apelativas à moralidade, "galegas",⁴⁸ "literaturizadas", como afirmava Monteiro Lobato, as primeiras adaptações-traduições de Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel foram o pontapé inicial para que os leitores jovens brasileiros do final do século XIX começassem a desfrutar da leitura desse tipo de textos. Monteiro Lobato foi um obstinado partidário das adaptações; procurou recriar e reescrever uma série de textos que marcaram sua infância – *Dom Quixote*, *Peter Pan*, *Pinóquio*, *Robinson Crusoe*, *Alice no País das Maravilhas*, para citar alguns, pois considerava o conhecimento desses textos essencial para as novas gerações.

As adaptações, apesar de "recentes", fizeram história em diferentes Histórias. Por isso, o propósito deste trabalho é o de apresentar o que "dizem", o que "citam", que referência fazem as "Histórias"⁴⁹ da Literatura Infantil e Juvenil das adaptações literárias. Dentre as inúmeras existentes, escolhi aquelas que me pareceram mais importantes e condizentes para com o propósito deste texto. Tendo por base a afirmação de Regina Zilberman e Marisa Lajolo, em seu livro *Literatura infantil brasileira: história e histórias*, ao exporem que "mais do que um inventário de nomes, a história é uma interpretação" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 13), compreenderei essas possíveis histórias da literatura infantil brasileira como interpretações de momentos histórico-literários das produções efetuadas para os jovens leitores. Além de serem um "inventário de nomes", ou pelo menos trazerem uma listagem de obras e autores em decorrência de escolhas, recortes, afinidades, anseios e, inclusive, exclusões, essas histórias da literatura infantil (e podemos incluir as da não-infantil) são pautadas por interpretações parciais que, todavia, intentam abarcar uma totalidade.

⁴⁷ Recorte de discussão da Tese de Doutorado: *A Divina Commedia em jogo* (2012), Programa de Pós-Graduação em Literatura da UFSC, sob orientação da Profª. Dra. Maria Teresa Arrigoni.

⁴⁸ Em correspondência datada de 1 de janeiro de 1925, escreveu Lobato: "Estou a examinar os contos de Grimm dados pelo Garnier. Pobres crianças brasileiras! Que traduções galegas! Temos de refazer tudo isso – abrigar a linguagem" (LOBATO, 1972, p. 326).

⁴⁹ Se nas *Histórias da Literatura Brasileira para Adultos* prevalecem autores "homens", nas *Histórias da Literatura Brasileira Infantojuvenil* ocorre justamente o contrário, e a presença maior no quesito "autoria" é das "mulheres".



As adaptações e as suas Histórias

Vistas e revistas no Brasil desde o século XIX, aliadas ao conceito de nacionalismo, no sentido de abarcar toda a produção literária da nação, e identidade literária, as Histórias da Literatura surgiram como uma espécie de resgate para que não se perdessem as produções literárias efetuadas até então. Assim, essas histórias são elaboradas de acordo com determinados olhares, que incluem seleção e exclusão de autores e obras, e apresentam, como afirma Roland Barthes, em palestra proferida em 1969, intitulada *Reflexões a respeito de um manual* (1988), “censuras” como: ausência de classes sociais, sexualidade, do próprio conceito de literatura, e da linguagem (clássico-centrismo). Isso pode se confirmar nas leituras e comparações entre uma *História* e outra, pois as escolhas são, inclusive, fundadas em relações interpessoais. Essas escritas historiográficas não são ingênuas, pois os historiadores se comprometem com determinados projetos e anseios.

Esses compêndios, manuais, florilégios são, ainda, responsáveis pela constituição de cânones, e toda a *História*, por mais inclusiva que se pretenda, sempre deixa muitos autores e obras de fora. É importante, também, levar em conta quais são as condições de produção, de onde esses historiadores falam, e em que lugar essas *Histórias* são produzidas. Ainda, é preciso deixar claro que o fio condutor deste texto será historiar o assunto no sentido de aparecimento e enfoque dados às adaptações/adaptações-traduições literárias por brasileiros.

Um dos primeiros livros a tratar de uma História da literatura infantil é o escrito por Nazira Salem, pesquisadora de formação “uspiana”, autora de livro cuja primeira edição data de 1959, publicado sob o título *Literatura Infantil*. É apenas na segunda edição da obra, onze anos mais tarde (1970), ampliada e reformulada, que o livro passa a intitular-se *História da literatura infantil*. Seu livro preencheu um vazio bibliográfico, o que valeria dizer, abriu as portas para as discussões acerca de tal temática. Dividido em cinco partes, o compêndio de Nazira Salem compreende em capítulos: I – História da literatura infantil; II – Literatura infantil no Brasil; III – Livros célebres adaptados à infância; IV – Clássicos universais adaptados à infância; V – Clássicos infantis.

O que de antemão já chama a atenção é o fato de a autora dar considerável enfoque (40% da obra) às adaptações literárias, enfatizando-as em dois capítulos específicos que tratam respectivamente: dos livros célebres adaptados à infância e dos clássicos universais, também adaptados aos jovens leitores. O interessante é que Nazira Salem não perde de vista a autoria portuguesa para o público infantil, citando autores e obras – talvez por não reconhecer ainda uma independência do Brasil em relação a Portugal.

No que se refere ao início da literatura infantil brasileira, Salem define fins do século XIX, tendo como um de seus precursores Alberto Figueiredo Pimentel (1867-



1914) – *Contos da Carochinha* (1894) em 1940 estava em 18ª edição. O universo literário infantojuvenil era tão carente que inúmeros professores escreviam livros de ficção para as crianças. Além de Carlos Jansen, outro exemplo, citado pela autora, é o de Renato Sêneca de Sá Fleury (1895) – professor, diretor, escritor, que criou a série didática “Na Roça” e “Pátria Brasileira” e compôs uma coletânea de biografias dos grandes vultos nacionais, como as de Rio Branco, Pedro II, Caxias, Visconde de Pôrto Seguro, Alexandre de Gusmão, Oswaldo Cruz, Varnhagen, Anchieta, entre outros.

No terceiro capítulo de sua *História*, Salem dá destaque aos livros célebres adaptados à literatura infantil, subdividindo-os nas categorias: romances históricos, biografias – história – música, livros diversos e enciclopédias. Dentre os romances históricos, surge uma das primeiras adaptações de romances brasileiros, *O Guarani*, de José Martiniano de Alencar (1829-1877), resumido⁵⁰ e adaptado para crianças de 10 a 12 anos por Maria do Carmo Ulhoa Vieira (1941).

Pioneira do ensino da literatura infantil nos currículos escolares brasileiros, tendo sido, ao lado de Nazira Salem, uma das primeiras autoras em língua portuguesa de um livro sobre este tão importante ramo da literatura ao escrever o *Compêndio de literatura infantil* (Cia. Editora Nacional, 1959), Barbara Vasconcelos de Carvalho, em *A literatura infantil – Visão Histórica e Crítica* (4ª edição, 1985), apresenta, como a primeira fase da literatura infantil no Brasil, uma intensa atividade representada pelo jornalismo e por traduções e adaptações. Como notáveis tradutores-adaptadores aponta Figueiredo Pimentel e Carlos Jansen, destacando também, Caetano Lopes de Moura, *O Último dos Moicanos*, de Fenimore Cooper (1838); Jovina Cardoso, obras de Júlio Verne; Ciro Cardoso, obras de Alexandre Dumas; Francisco de Paula Brito, *Fábulas de Esopo* (92 textos). Baiana, que dedicou 25 anos de sua vida como educadora e escritora ao Estado de São Paulo, Carvalho menciona as adaptações em seu texto, especialmente para demonstrar ao leitor como se deu o início da literatura infantil, mas não dá tanto enfoque como o fez Nazira Salem.

Em contrapartida, em seu ensaio das preliminares para a história e as fontes da literatura infantil brasileira, intitulado *Literatura infantil brasileira* (1968), Leonardo Arroyo faz uma pesquisa de fôlego, dividindo-a em seis capítulos, a citar: Introdução, A literatura oral, A paisagem cultural, A literatura escolar, A imprensa escolar e infantil e, por fim, A literatura infantil. Embora cada capítulo da pesquisa contemple abordagens extremamente instigantes, interessa-nos aqui mencionar aqueles que dizem respeito às adaptações-traduções brasileiras.

⁵⁰ Importante ressaltar que o epíteto “resumido” torna evidente que as adaptações, de certa forma, também eram (e ainda são) compreendidas como “obra resumida”. Além disso, de acordo com as datas desses textos, constata-se que adaptações de clássicos da literatura brasileira (*O Guarani*, de José de Alencar, adaptado em 1941 por Maria do Carmo Ulhoa Vieira, por exemplo) já eram efetuadas antes da segunda metade do século XX.



No capítulo intitulado “A literatura escolar” Leonardo Arroyo trata das traduções na literatura infantil brasileira, enfocando, de certa forma, as adaptações desses livros. Esse aspecto é retomado no último capítulo, “A literatura infantil”, no item denominado “Clássicos traduzidos”, onde cita alguns trabalhos traduzidos nos séculos XIX e XX, e menciona o aparecimento das traduções-adaptações brasileiras, destacando, em consonância com as autoras que o precederam, Jansen e Pimentel.

O prefácio, “Um livro básico sobre literatura infantil brasileira”, efetuado por Lourenço Filho, demonstra a importância do ensaio de Arroyo como manancial de pesquisas e como uma realidade mais ampla:

No uso corrente, “literatura infantil” significa o conjunto de publicações que, sem conteúdo especialmente didático, sejam destinadas a crianças. Para especialistas na matéria, poderá significar realidade mais ampla. Entendem eles que, como os demais ramos das letras, também esse há de ser em cada país considerado expressão geral de sua cultura, com profundas raízes no passado, portanto ligado aos sentimentos do povo, suas tradições e aspirações. (FILHO, 1968, p. 11).

Com relação ao conceito de literatura infantil, Arroyo apresenta duas teses lançadas e defendidas por pedagogos de grande projeção, embora reconhecidamente de modo incompleto: a) não deve haver literatura especialmente escrita para crianças, mas a utilização, condensada ou adaptada, das obras-primas da literatura universal; b) a diferença da mentalidade na criança implicaria na feitura de obras especiais para elas. Arroyo não explora profundamente essas duas teses, mas torna evidente que “A literatura escolar começava a refletir, em fins do século XIX e começos do século XX, a influência marcante da literatura traduzida e adaptada, em sua maior parte por autores portugueses, sem que o processo, evidentemente, excluísse não poucos autores brasileiros” (ARROYO, 1968, p. 163). Diante do aparecimento de inúmeras traduções de obras estrangeiras e a isso, acrescentem-se, adaptações, Arroyo afirma que “O capítulo da tradução de obras de ficção para a infância e adolescência brasileiras comportaria, por si só, um longo ensaio, tal o imenso material que se pode colher em livros de memórias e principalmente nos velhos catálogos de velhos livreiros nacionais” (1968, p. 99).

Em sua 6ª edição e 8ª reimpressão (2009, a primeira edição é de 1984), o livro já consagrado das professoras-pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman, *Literatura infantil brasileira: história e histórias*, é considerado um dos últimos compêndios que trata do tema até a contemporaneidade. Conforme esclarecem as autoras, o livro tem como objetivo sistematizar reflexões em torno das obras para crianças publicadas no Brasil nos últimos cem anos, portanto, alertam para o fato de que pode haver alguns impasses por existirem ensaios sobre a literatura infantil nacional



bastante recentes. Ainda, se pensarmos a respeito do lugar de onde falam essas autoras, uma paulista, de Santos, e outra, gaúcha, de Porto Alegre, perceberemos um dismantling do tão famoso eixo “dominador” Rio-São Paulo pela criação de uma ponte entre São Paulo e Rio Grande do Sul, conseqüentemente, novo eixo, e nova referência no que se refere a pesquisas na área.

O interessante dessa *História* de Marisa Lajolo e Regina Zilberman é o fato de efetuarem, ao longo de todo o texto, contrapontos entre a literatura infantil e a não-infantil – ou aquilo que conhecemos por Literatura/Literatura para adulto. O Modernismo, que incluía o folclore entre suas fontes inspiradoras, a incorporação do acervo lendário e popular à literatura infantil, não impediu, nessa época, a proliferação de adaptações de obras estrangeiras que, segundo as pesquisadoras, ocorreram nas seguintes modalidades de livros:

- Obras destinadas ao público em geral, que têm grande popularidade. Ex.: *D. Quixote das Crianças* (1936), de Monteiro Lobato, via cortes e adequações.
- Obras especialmente destinadas ao público infantil que, em vez de traduzidas, são modificadas através de cortes, supressões, explicações mais detalhadas e simplificações, visando a atingir uma maior comunicação com o leitor brasileiro. Ex.: *Peter Pan* (1930), de James Barrie, apresentado por Dona Benta.
- Obras originárias da tradição oral europeia ou oriental, transcritas por autores nacionais, nas quais raramente são estabelecidas as mediações entre os contextos diferenciados. Malba Tahan⁵¹ trouxe para a literatura nacional um grande número de histórias oriundas de *As Mil e Uma Noites*.

Nessa *História*, as adaptações literárias são explicitadas quando as autoras fazem referência ao surgimento da literatura infantil (e da literatura brasileira, que aparece sempre como paralelo) e a Monteiro Lobato. Além disso, a literatura infantil produzida até 1940 não apresentava crescimento em matéria de textos originais – criações literárias próprias; não-adaptações. Isso pode ser demonstrado na seguinte afirmação:

Em 1942, Lourenço Filho, em palestra para os membros da Academia Brasileira de Letras, apresentou um balanço da literatura infantil de seu tempo, constatando que, naquele ano, encontravam-se à venda “nada menos de 605 trabalhos, dos mais diversos gêneros de tipos”.

A quantidade, no entanto, não justificava grandes entusiasmos, pois o conferencista também denunciava que, “dessas, 434 representam traduções, adaptações e mesmo grosseiras imitações”; e que, “das 171 obras originais de

⁵¹ Pseudônimo do professor, escritor e matemático brasileiro Júlio César de Mello e Souza (1895-1974). Ficou muito conhecido no Brasil e no exterior por escrever livros de “recreação matemática” e por resgatar fábulas e lendas passadas no Oriente. Seu livro mais conhecido é *O homem que calculava* (1939), e esteve entre os oito livros da lista do Vestibular 2010 da Universidade Federal de Santa Catarina. Traduziu o *Inferno* da *Divina Commedia*, em forma de narrativa, intercalando no próprio texto os versos mais famosos e as estrofes mais expressivas do original.



autores brasileiros, cerca de metade são de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer também pela linguagem. Não mais da metade desses livros mereceria figurar em bibliotecas infantis, se devidamente apurados quanto à forma e ao fundo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 85).

De 1960 para cá, diminuiu consideravelmente o número de traduções-adaptações, de adaptações, no Brasil, ou seja, de adaptações como processo de produção de literatura para crianças, aumentando, conseqüentemente, o número de criações literárias para esse público.⁵² Em decorrência das exigências de inovação (especialmente a partir dos anos 70), as adaptações caíram em descrédito. Segundo Nelly Novaes Coelho (1996, p. 11), “uma nova literatura infantil estava sendo exigida pelos novos tempos e, realmente, ela surgiu, numa explosão de criatividade (o *boom* da LIJ dos anos 70)”. E isso pode justificar o fato de Marisa Lajolo e Regina Zilberman não lançarem muitas referências de adaptações literárias pós-Lobato. Se as adaptações literárias foram responsáveis pelo surgimento de uma literatura infantil brasileira, e se elas continuam a fazer parte do acervo literário do leitor do século XX e XXI em bibliotecas, livrarias, escolas, sebos, questiono: por que as autoras não inseriram um capítulo⁵³ à parte, que se referisse à contínua existência delas, já que a proposta é a de historiar a literatura infantil brasileira? Quem não está sintonizado com o mercado editorial pode pensar que pós-Lobato não apareceram mais adaptações literárias de rigor e qualidade. Da mesma forma que cresceu a produção e elaboração de obras ditas originais⁵⁴ (inúmeros escritores, ilustradores), cresceu também o número de adaptações e, aliado a isso, pesquisas e pesquisadores. Para demonstrar tal importância das adaptações, incluídas entre a literatura pensada para jovens leitores, ressalto que, nas premiações anuais da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ,⁵⁵ que ocorrem desde 1974, existem categorias para as adaptações literárias: tradução/adaptação criança (desde 1990 - Produção 1989); tradução/adaptação jovem (desde 1989 – Produção 1988); tradução/adaptação informativo (desde 1995 – Produção 1994); tradução/adaptação conto (desde 2007 – Produção 2006). Ou seja, as adaptações estão sendo reconhecidas em diferentes estâncias e patamares.

Considerações finais

⁵² É preciso ressaltar que as adaptações também colaboram para (e fazem parte de) um processo criativo.

⁵³ Além de considerar válida a inserção de um capítulo que dê tratamento à parte às adaptações, levando em conta que o livro das autoras continua em permanente impressão (6ª edição é de 2009), sugeriria a inclusão de um capítulo que pensasse a literatura brasileira a partir de 90, que já soma vinte anos de produção literária a contar o ano de publicação da primeira edição do livro.

⁵⁴ Termo apenas usado como contraponto à “adaptação”. Compreendo que adaptações também envolvem criatividade e, portanto, possuem o seu teor de originalidade; de textos originais, porém, o que as prioritariamente diferencia é o fato de que seu “débito” para com a fonte é sempre visível.

⁵⁵ Dados extraídos do site da FNLIJ, disponíveis em: < http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=43 > Acesso em: 30 abr. 2010.



Tendo em vista as quatro *Histórias* escolhidas para análise neste texto – de Salem, Carvalho, Arroyo e Lajolo e Zilberman –, pode-se constatar que as adaptações literárias têm espaço nas páginas da historiografia, mas este se restringe ao aparecimento da literatura infantojuvenil brasileira e à figura de Lobato. Dos títulos analisados, a exceção deve-se à História de Nazira Salem, que reserva dois capítulos para as discussões ao tema.

Embora não tenham histórias propriamente ditas, as adaptações literárias possuem *uma* História, que é construída paralelamente à da literatura infantil e juvenil brasileira e continuam a fazer parte, principalmente, da história de leitura e formação de muitos leitores e leitoras.

Referências

- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BARTHES, Roland. “Reflexões a respeito de um manual”. In: **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. Prefácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 35-59.
- CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil – Visão Histórica e Crítica**. 4.ed. São Paulo: Global, 1985.
- COELHO, Nelly Novaes. O processo de adaptação literária como forma de produção de literatura infantil. **Jornal do alfabetizador**, Porto Alegre, ano VIII, n. 44, p. 10-11, 1996.
- CORSO, Gizelle Kaminski Corso. **A Divina Commedia em jogo**. Tese (Doutorado em Literatura) – Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Literatura, UFSC, 2012.
- FILHO, Lourenço. Um Livro Básico Sobre Literatura Infantil Brasileira. In: ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e histórias**. 6.ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2009.
- LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972. [Obras completas de Monteiro Lobato – vol. 8].
- SALEM, Nariza. **História da Literatura Infantil**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

MEMÓRIA E RELEITURA DE CONTOS INFANTIS EM AMBIENTE VIRTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg (UENP)

hiudea@uenp.edu.br

Rafaela Stopa (UENP)

rstopa@uenp.edu.br

Introdução

Dentre as vertentes de investigação do Grupo de Pesquisa Literatura e Ensino, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/campus Jacarezinho, constam dois projetos de pesquisa que se desenvolveram paralelamente, entre os anos 2013 e 2014, tendo por escopo averiguar os registros de impressões de leitura de contos infantis e suas adaptações, a maioria lidos em ambiente virtual.

Ambos os projetos contaram com bolsas da Fundação Araucária: uma bolsa PIBIC destinada a duas graduandas em Letras, usufruída em dois semestres de trabalho, e uma bolsa PIBIC Jr. designada para aluna do ensino médio, de um colégio estadual da mesma cidade.

O primeiro projeto denomina-se “Recepção do texto literário no ensino médio: análise de impressões de leitura”, enquanto o segundo intitula-se “Impressões de leitura literária em ambiente virtual: dois contos, duas memórias para contar”, do qual tratemos especificamente neste artigo. A atuação das graduandas na interpretação dos dados coletados é tema de suas próprias produções.

Faz-se necessário, em princípio, justificar o motivo de a leitura dos contos infantis ser efetuada por uma adolescente. Paralelamente à pesquisa sobre a recepção dos textos, procurou-se atentar para a importância que a leitura dos contos infantis alcança ao longo da contínua formação do leitor, em sua trajetória escolar, quando tem contato com adaptações desses textos clássicos. O acervo selecionado para leitura compreendeu, portanto, adaptações e versões de dois contos infantis, conferindo organicidade à investigação.

Outra justificativa se dá em razão de se constatar o escasso tempo dedicado à leitura literária no ensino médio, geralmente direcionado para o conhecimento do cânone e de livros solicitados nos exames vestibulares. Com a pesquisa, busca-se apresentar subsídios teóricos e metodológicos aos docentes, com o intuito de ampliar as possibilidades de tratamento do texto e principalmente de garantir que de fato leituras ocorram em sala de aula, mesmo entremeadas ao cumprimento dos currículos oficiais.

Para a realização da pesquisa, contou-se com o Diário de Leitura como recurso para a coleta dos dados, a par de algumas entrevistas pontuais. O propósito foi de recolher as primeiras impressões da aluna, logo após o ato da leitura, focando este momento prazeroso, sem qualquer forma de cobrança da tarefa empreendida. No caso dos adolescentes, o Diário de Leitura permite “fazer emergir sua subjetividade, para que aprendam a escutar a si próprios” (ROUXEL, 2013, p. 22), ou seja, se bem aplicado, é um instrumento valioso nas mãos do professor, para colher impressões de leitura de jovens que nem sempre estão dispostos a ler e comentar obras, especialmente quando são obrigados a fazer tais leituras para cumprir exigências dos currículos.



Com a presença da graduanda e da orientadora dos projetos, as reuniões com a adolescente foram realizadas no colégio, no período do contraturno, quando recebia as orientações para efetuar suas leituras e consequentes apontamentos. Ao término de cada tarefa, a aluna devolvia o Diário para a coleta dos dados e participava de entrevistas, além de receber novas orientações.

O projeto se desenvolveu com o acompanhamento de duas graduandas, uma em cada semestre, portanto, em duas etapas. Na primeira etapa, a adolescente cumpriu as seguintes tarefas: registrou as memórias de uma seleção de contos infantis ouvidos na infância; fez a leitura dos mesmos contos adaptados em livros ilustrados para crianças; leu os contos originais, ao mesmo tempo em que fez breve pesquisa sobre os Irmãos Grimm. Já na segunda etapa, feita a escolha dos contos *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho* como foco de trabalho, a aluna dedicou-se a ler versões desses contos para o público juvenil, a maioria realizadas em ambiente virtual.

Para a análise dos registros das impressões de leitura, contou-se com teóricos que construíram suas concepções sobre leitura literária à luz da Estética da Recepção. Destacam-se neste cenário pesquisadores franceses como Vincent Jouve, Gérard Langlade e Annie Rouxel, os dois últimos traduzidos no Brasil por docentes da USP, cujas produções também foram consultadas. Expressões como “leitor real”, “sujeito leitor”, “leitura subjetiva” e “comunidade interpretativa” conjugam-se para garantir ao aluno do ensino médio o espaço em sala para manifestação de suas ideias, dúvidas e reações pessoais baseadas na associação com experiências vividas ou com sua cultura literária, enfim, um posicionamento muito peculiar diante da leitura feita.

O registro desses momentos de envolvimento singular com o texto se configura com o uso do Diário de Leitura, no qual o aluno tem a liberdade de expressar-se. Soma-se a este recorte teórico e metodológico a concepção de “leitura primária”, do educador alemão Hans Kügler, para quem o processo de leitura apresenta três níveis: “leitura primária”, “constituição coletiva do significado” e “modos secundários de ler”. Apenas o primeiro nível foi trabalhado no desenvolvimento do projeto, compreendendo a recepção do texto pelo leitor no momento em que a leitura ocorre, quando efetivamente se dá a interação entre o leitor e o texto e acontece uma “silenciosa compreensão afetiva do texto pelo leitor” (FANTINATI, s.d., p. 1).

Convém informar que a pesquisa não estava, em princípio, destinada a conhecer as ferramentas de leitura no meio digital, já que o objetivo é recolher impressões de leitura. Contudo, há uma produção acadêmica expressiva sobre o tema, em especial, a de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, que foi examinada e certamente resultará em apoio teórico e metodológico para futuras investigações nesse âmbito.

Com tais referências, pretende-se garantir espaço na sala de aula para que o leitor real, de modo efetivo, faça a leitura e em seguida interaja com os colegas, caracterizando assim uma comunidade interpretativa que exercita a exposição de inferências e concepções sobre o texto lido.

Os registros das primeiras impressões de leitura: a fala do leitor

Na primeira etapa da pesquisa, a adolescente fez o registro, no Diário de Leitura, do que se recordava dos contos ouvidos na infância, entre eles, *Chapeuzinho vermelho*, *A bela adormecida* e *Cinderela*. Em seguida, teve acesso a livros infantis ilustrados e retomou essas leituras, também fazendo o registro de suas impressões.

Como ainda não estava familiarizada com o projeto ou não se recordava com exatidão das narrativas, limitou-se a recontá-las usando uma escrita caprichada, com concordâncias e recursos coesivos adequados, portanto, sem desvios da linguagem formal. Mesmo assim, foi estimulada pelas orientadoras a buscar referir suas emoções e ideias no momento em que fazia as leituras, resultando numa produção mais espontânea, sobretudo depois de ler os contos originais dos irmãos Grimm.

Embora “chocada” com o teor daqueles textos, pois são desprovidos das fantasias criadas pelas versões contemporâneas, a aluna ponderou:

Gostei muito das originais, são um pouco rústico em relação aos que conhecia, com mais mortes que lembrava e o quanto a mulher era dependente. Recomendaria para minhas amigas passarem pelo mesmo: ler os contos de fada “alegres” e os originais depois, para compará-los.

Logo em seguida, complementa:

Em relação as leituras posso dizer que subestimei os contos de fada achando que histórias boas são aquelas de 300 páginas. Eu achava que pela minha idade não me interessaria mais em contos de fadas. Achei que seria tudo igual, que todos viveram felizes para sempre, quase sem punições.

Já na segunda etapa, ao ter que ler os contos em suportes virtuais, acessando endereços eletrônicos, a aluna passou a exprimir-se com mais desenvoltura e seus registros tornaram-se mais robustos. Surgem apontamentos breves, que revelam emoções e opiniões, a par de contrapontos com leituras feitas anteriormente. É o que se observa nas apreciações sobre os quadrinhos de Maurício de Souza, *Mônica em Chapeuzinho Vermelho*:

[...] foge da versão que conheço. Tive surpresa com o papel do lobo, que além de apanhar, suplica por ajuda para sair vivo da história e ainda diz virar vegetariano. O final da história foge do conto, esse foi o único estranhamento que tive, pois a cesta nunca foi entregue e a comida dentro dela foi devorada por outra personagem. [...] Minha versão favorita, de todas que li até hoje, essa da turma da mônica (sic) me agradou mais.

À medida que tem contato com as versões, percebe-se sua gradativa adesão ao projeto e o interesse crescente pelos novos formatos aos quais passa a ter acesso.

Para a realização dessa experiência com HQs, deve-se observar, foram previamente escolhidas duas histórias – *Mônica em Chapeuzinho Vermelho* e *Mônica Adormecida* – ambas já publicadas em papel, o popular gibi, e também disponibilizadas para leitura *online*, por meio de um visualizador de imagens editadas em *flash*. Na época da concepção do projeto, era possível “folhear” as páginas, com a instalação do *plug-in* Flash Player. No entanto, nos meses subsequentes, o site da “Turma da Mônica” passou por adequações e as referidas histórias não foram mais exibidas. Foi necessário, então, consultar outro site para efetuar a leitura de uma das histórias, embora sem os recursos de visualização com os quais se esperava contar, certamente frustrando expectativas de maior envolvimento com a leitura.

A aluna, contudo, informa que não encontrou qualquer dificuldade para ler os quadrinhos em ambiente virtual. Embora seja bem informada sobre mídias virtuais e recursos tecnológicos e os admire, manteve-se reticente quando questionada se substituiria a leitura dos gibis físicos pelos digitais:

Desde criança conheço as obras de Maurício de Souza, sempre que podia comprava algum gibi. Essa foi a minha primeira vez lendo um gibi pela *internet*. O que mais li na vida, tenho certeza que foram os gibis da Mônica, por isso acho melhor folhear um gibi, por causa do meu costume.

Uma outra versão lhe foi apresentada, em seguida, para leitura virtual. Trata-se de *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante*, de Lynn Roberts, disponibilizada em site de educação infantil. Dizendo-se espantada com as novidades inseridas na trama, pois o personagem central é um menino, a bolsista comenta:

Essa versão é a mais diferente que já vi. Mesmo com essas diferenças gritantes, gostei do conto justamente por causa disso, por me surpreender. É uma versão interessante, recomendaria para meus amigos lerem pelo menos uma vez.

Já familiarizada com o ritmo da pesquisa, a aluna não disfarça a curiosidade para conhecer as próximas leituras a serem feitas. É interessante como manifesta, no Diário de Leitura e nas entrevistas, a preferência pela última leitura empreendida, quando comparada às anteriores. Nos apontamentos, deixa entrever lembranças de sua história de vida ou faz referência à “pouca” bagagem literária, pois abandonou as leituras logo ao ingressar no ensino médio, com a justificativa de que a escola não a estimulava.

O comportamento espontâneo se renova com a leitura de *Chapeuzinho amarelo*, do Chico Buarque de Holanda, versão já lida em livro, mas que a encantou novamente, conforme se percebe em seus comentários:

Uma história inocente e mais engraçada. Não tive surpresa ou estranhamento, porque já conhecia essa versão, mas imagino que na primeira vez que eu li senti muita diferença, já que essa adaptação foca no medo que a Chapeuzinho

Amarelo tinha e como deixou de tê-lo. Era amarela de tanto medo. Conheci esse conto na escola, no fundamental, se não me engano a professora que leu. [...] Pra tudo foi novidade, com a Chapeuzinho com nova personalidade a história não toma o mesmo fim. A cada história se transmite algo diferente: os medos, os perigos, o humor. Essa versão foi a mais leve possível para as crianças, não vi uma cena de violência física, o oposto dos outros contos que conheço, principalmente o original.

A partir das experiências, a aluna vai ganhando confiança para estabelecer os contrapontos, além de também prestar atenção no suporte virtual em que o texto é apresentado:

A maneira de acessar o livro é simples, por isso gostei. Eu já conhecia o livro, porém não tinha lido virtualmente. Acho que foi uma ótima ideia disponibilizar o livro assim. O texto é bonito, praticamente um poema, portanto, não perderia o interesse se não tivesse as imagens, não para mim, já para as crianças os desenhos do Ziraldo são ótimos, faz jus à história.

O próximo a ser lido foi o *e-book O livro das princesas*, publicado em 2013 por quatro autoras, duas norte-americanas e duas brasileiras. No livro, os contos de fadas recebem cores contemporâneas, e um deles, “Princesa Pop”, de Paula Pimenta, foi a versão de Cinderela lida pela bolsista. Trata-se de uma história mais extensa que as anteriores, mas com referências bem ao gosto dos adolescentes, com episódios envolventes, superação de inúmeras dificuldades pela heroína, tensões, desencontros, além da busca, pela autora, por recuperar toda a trama já conhecida em novas situações, algumas delas inusitadas. Dentre os registros no Diário de Leitura, destacam-se:

Gostei da história, é divertida e se encaixou perfeitamente na atualidade, com todo aquele drama da mídia. Houve muita surpresa, quase o conto todo, é até difícil citar. Não houve estranhamento, eu acho que demoraria tanto para ler um conto com mais de 100 páginas, mas gostei muito da história, fiquei ansiosa durante a leitura. Não conhecia a versão. Permaneceu praticamente o principal da história, a personagem, o príncipe, a madrasta e suas filhas, o sapato, claro que um pouco diferentes. O que não faz parte são a mãe e a tia, DJs, internet, mídia, quase tudo. Se não me engano, no conto infantil o pai morreu, não tenho certeza. De todos que li, acabei gostando mais dessa, senti mais emoção e ansiedade a cada capítulo do que qualquer outro conto da Cinderela. Mesmo não tendo toda aquela magia do conto de fada ou as estranhezas do conto original. (Grifo nosso)

Os grifos na citação podem demonstrar, por si mesmos, a dimensão do envolvimento da adolescente com a leitura. A par das apreciações sobre a história, insere opiniões e impressões sobre a própria condição de leitora, demonstra emoções diante do desenrolar frenético da história e ainda dialoga com as leituras anteriores. Um conjunto de informações registrado no Diário, que brotou da inteligência desenvolvida por ela no ato da leitura. Esse é um claro exemplo



de um “sujeito leitor” registrando sua “compreensão silenciosa e afetiva do texto”. Observa-se sua subjetividade aflorando de modo espontâneo, enquanto revela seu encantamento e identificação com a história lida, ao buscar reconhecer nela os elementos presentes nas versões já conhecidas. Neste contexto, a leitura está carregada de sentidos e lhe estimula a emoção, lhe humaniza, além de lhe angariar novos conhecimentos.

Já sobre a leitura feita em *e-book*, a aluna comenta:

Não vi nenhuma dificuldade em ler em ambiente virtual. Não é cansativo, pelo contrário, só que por estar na *internet*, você pode se distrair mais fácil. Por conta do número de páginas, leria de qualquer forma, ler online não é uma dificuldade tão grande. Lê-lo *online* reforça a modernidade do conto, mas mesmo os contos antigos sendo lidos online não interfere na sua modernidade, eles não deixam de ser antigos por causa disso.

Como se percebe, a aluna não enfrenta embaraços para realizar leituras *online*, cabendo apenas a ressalva de que o leitor “pode se distrair mais fácil”. Habituada a navegar no mundo virtual, compreende que se pode ter acesso a informações e textos mais antigos, sem que os instrumentos contemporâneos interfiram em sua caracterização inicial, em sua essência, tal como foram concebidos.

Para encerrar o percurso de leituras, lhe foi apresentado o *e-book* adquirido numa livraria, *Cinderela – uma biografia autorizada*, de Paula Mastroberti. Para ser lido, foi preciso instalar no notebook o aplicativo Adobe Digital Editions. Com 93 páginas, a aluna o leu em pouco mais de duas horas, sem interrupções. A versão é ilustrada, com ingredientes do mundo real, utilizados pela autora para substituírem os apelos mágicos, compondo um roteiro que convence pela proximidade com eventuais circunstâncias da vida cotidiana, mas sem abandonar de todo a fantasia alimentada especialmente pelo público jovem.

Efetuada a leitura, a adolescente registrou no Diário suas impressões, em especial quando soube que se tratava de um *e-book* comprado diretamente de uma Livraria:

É uma versão muito boa. Adorei lê-la, porque parece até um filme. Essa versão tem mais características, personagens e é contada de um modo diferente, por uma personagem que é o estilista. Ler *online* é uma coisa boa, mas não pagaria um justamente por ser *online* e eu poder ler de graça. Por enquanto, tenho em minha cabeça que se eu comprar um livro não seria um *e-book*.

Embora animada com as peripécias criativas propostas pela autora, o colorido das ilustrações e a linguagem coloquial, a estudante não se anima a adquirir um *e-book*, provavelmente porque tal prática ainda não faça parte da sua cultura pessoal, enquanto a aquisição de livros publicados em papel configura a constituição de um acervo visível e palpável.

Como se constata, o Diário de Leitura revela-se recurso oportuno para informar ao docente de língua portuguesa como são recepcionados os textos que seleciona para leitura dos



seus alunos, colaborando assim para correção de possíveis equívocos nas escolhas ou readequações nos encaminhamentos.

Ao fazer um balanço sobre sua participação no projeto, como leitora de literatura em ambiente virtual, a aluna foi prudente em sua exposição:

Ainda não tinha lido nenhum livro em ambiente virtual, até então, é interessante, mesmo me distraindo mais, por estar na *internet* e querer acessar outros sites. Entre ler o livro *online* ou folhear suas páginas, ler *online* está me parecendo uma escolha melhor, posso baixar e guardar de forma organizada em uma pasta. Eu recomendaria [a leitura] pela praticidade. Foi uma ótima experiência, não tive nenhuma dificuldade. Adorei participar do projeto.

Ao final do percurso, tanto nas entrevistas como nos apontamentos no Diário, havia uma clara opção da adolescente pela leitura no computador, uma prática que ela não concebia desempenhar antes do início da investigação.

Como se percebe, a aluna também manifesta uma preocupação que é a mesma de muitos professores, afinal, como conciliar a leitura literária, uma atividade solitária e pessoalíssima, com a amplidão do mundo virtual e seus apelos? Eis uma nova vertente de pesquisa a ser empreendida oportunamente.

Considerações finais

Em virtude de a pesquisa ser desenvolvida com a participação de uma única aluna do ensino médio, houve oportunidade para se acompanhar atentamente as nuances de sua aplicação, que envolveu atividades como: registro de memórias de leitura de contos infantis; registro de impressões de leitura das versões dos mesmos temas publicados em livros infantis; registro de impressões de leitura de versões juvenis dos mesmos contos, publicados em hipertextos e requerendo suportes apropriados para a leitura virtual, como nas edições em *flash* e *e-book*. Nesse âmbito, há um percurso temático digno de menção, pois os dois contos infantis escolhidos permanecem no imaginário de gerações há séculos e hoje podem ganhar novas roupagens e serem revisitados no mundo virtual.

A literatura, que acompanha a humanidade desde tempos imemoriais, assim se alia às novas tecnologias e resiste às querelas sobre sua sobrevivência na forma de livro, porque o que realmente importa é constatar sua permanência no imaginário humano, daí seu caráter perene.

No caso em tela, foi possível constatar o interesse crescente da aluna pelas várias versões dos dois contos escolhidos, concorrendo para o despertar desse interesse, a liberdade de efetuar a leitura *online* e em especial o fato de poder se expressar a respeito do que leu, sem se preocupar com qualquer tipo de cobrança, seja em relação à leitura em si ou à produção escrita. Portanto, a seleção dos textos, a definição do propósito das leituras e a ciência dos encaminhamentos dados são alguns elementos que podem garantir a efetividade do processo e a colheita de bons resultados.



Na última entrevista realizada, a aluna reafirmou ter gostado bastante de “Princesa Pop”, de Paula Pimenta, em razão da “curiosidade de saber se tudo iria dar certo, a adaptação do tema”. Comentou então que se trata de “um livro que faz muito sentido, porque é uma coisa que pode acontecer de verdade”. No entanto, do qual realmente gostou foi de *Chapeuzinho amarelo*, do Chico Buarque, ponderando

que já conhecia, mas que depois de lida novamente é a melhor versão, parece que você está lendo uma música. Não é uma historinha assim pequenininha, é diferente! É um poema que você está lendo, uma coisa que você já conhece, só que no final é diferente e tudo fica legal! É muito lindo!

A leitura subjetiva, compreendendo a identificação com o texto e o afloramento das emoções, de fato havia lhe deixado uma impressão distinta, que alimentou sua sensibilidade e a fez concentrar-se no valor de algumas páginas em detrimento de outras lidas sem se deixar cativar.

Um último registro no Relatório Final da Bolsa PIBIC Jr. é também revelador da importância que os procedimentos adotados podem oferecer para o sucesso de conquista de novos leitores:

No começo, estranhei um pouco o fato de ter que ler contos tradicionais infantis, mas depois, com o desenvolvimento do projeto, fui compreendendo que posso ler adaptações dos mesmos contos para várias possibilidades de leitura: em quadrinhos, na forma de poema, em ambiente virtual, em *e-book*. Também eles podem deixar de ser infantis e ganharem versões para adolescentes e mesmo para adultos.

A escolha dos contos infantis e suas recriações juvenis, como se percebe, foi fundamental para demonstrar aos docentes que não é preciso ir muito longe para recuperar o desejo de ler entre os adolescentes. Lembrando a infância e experimentando renovar aquelas referências, o adolescente se vê sujeito de seu próprio percurso de leitor, sente-se à vontade para expressar-se sobre sua vivência e com isso alimentar toda uma gama de potencialidades que o convívio com a literatura certamente enriquecerá cada vez mais.

Dentre as leituras “obrigatórias”, solicitadas nos currículos oficiais, o professor pode inserir textos que de fato dialoguem com o cotidiano de seus alunos adolescentes, seja privilegiando contos consagrados, crônicas de suspense ou de humor ou até mesmo a poesia, gênero que também dialoga com a idade das descobertas de novos sentimentos. Bastaria introduzir uma leitura sem maiores compromissos, e o registro de sua recepção, para se ter em mãos as reações desse leitor real, que pode voltar a ler com mais interesse e, quem sabe, ter gosto por estudar literatura.

Referências

BUARQUE, C. *Chapeuzinho amarelo*. Il. de Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006. Disponível em:



<http://www.chicobuarque.com.br/livros/mestre.asp?pg=chapeuzinho_01.htm>. Acesso em abril de 2013.

GRIMM, J. Contos de fadas/Irmãos Grimm. Trad. de Celso M. Paciornik. 5. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

KÜGLER, H. O ensino da literatura hoje: porque e como? In: FANTINATI, Carlos Erivany. Mini antologia de textos teóricos. Assis: UNESP. (fotocópia)

MASTROBERTI, P. Cinderela – uma biografia autorizada. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 2012. (Recurso eletrônico – formato ePUB)

PIMENTA, P. Princesa Pop. In: CABOT, M. et al. O livro das princesas. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013. Disponível em <<https://www.iba.com.br/livro-digital-ebook/O-Livro-das-Princesas-723592391cfc65c2ce28a5370a756749>>. Acesso em maio de 2014. (Recurso eletrônico – formato PDF)

ROBERTS, L. Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante. Disponível em <<http://carmennyna.blogspot.com.br/2012/07/chapeuzinho-vermelho-uma-aventura.html>> Acesso em março de 2014.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. de L. de (Orgs.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

SOUSA, M. de. Mônica em Chapeuzinho Vermelho. Disponível em <<http://varinhadecondao-9.blogspot.com.br/2012/01/monica-em-chapeuzinho-vermelho.html>>. Acesso em março de 2014.



A LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA: USOS E DESUSOS

Inês Astreia Almeida Marques
(SEED/PR; Uniandrade; FSB)
inesastreia@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa teve origem a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, com alunas do curso de formação de docentes em nível médio, na disciplina Literatura Infantil, quando se enfatizavam os aspectos relacionados ao uso da literatura como prazer, fruição. A afirmação gerou discussão intensa, uma vez que as alunas, entre as quais muitas que já atuavam como estagiárias em escolas de educação infantil, afirmavam que, nas escolas, não se utilizava a literatura infantil da forma como estava sendo estudado, que essa era uma maneira utópica de pensar. Percebeu-se que ali, no contexto da sala de aula do curso de formação não se chegaria a um consenso. A partir dessa constatação, foi proposta a pesquisa para que se pudesse confirmar (ou não) as afirmações das alunas. Dessa forma, as alunas do curso de formação de docentes colaboraram na distribuição dos questionários, que continham três perguntas abertas, para a identificação das formas de utilização da literatura infantil em sala de aula, em que momentos da aula ela é utilizada e de que forma é facultado o acesso dos alunos aos livros, de que maneira esses livros são disponibilizados para leitura e manuseio. Foram distribuídos 24 questionários, em 24 escolas de Educação Infantil, da rede pública e privada, que forneceram muito material para discussão nas aulas subsequentes. Com o apoio teórico de Oliveira (2008), Amarilha (2006), Zilberman (2005), Kramer e Leite (1998), buscou-se fundamentar a questão referente à leitura-prazer, à leitura-fruição e os benefícios que esse tipo de leitura traz para a formação e desenvolvimento do aluno.

Este trabalho encontra-se organizado em três partes sendo que, na primeira, conceitua-se a literatura infantil, apontando sua importância e seu papel na formação do leitor.

Na segunda parte, discute-se a leitura e sugerem-se algumas ações e atividades que podem ser realizadas pelo professor, com seus alunos, para que eles possam adequar as atividades com a literatura, os momentos de leitura e a escolha de livros, ao perfil e aos interesses dos alunos.

Na terceira parte, apresentam-se os resultados da pesquisa, por meio da análise e discussão da fala dos diferentes sujeitos por meio do conteúdo apresentado no texto. Assim, pelas características do discurso, espera-se compreender o pensamento dos participantes em relação às diferentes significações que são dadas ao objeto da pesquisa.

A Literatura Infantil: concepções e seu papel na formação do leitor

A leitura e a literatura infantil apresentam-se, no contexto escolar, na fala dos professores, como questões bastante próximas, mas ainda há muitas contradições que permeiam a questão do uso da literatura infantil em sala de aula, bem como do papel da leitura no processo de ensino e aprendizagem, assim como a natureza e a função de cada uma delas.

Entender como a leitura e a literatura infantil são inseridas no contexto escolar se constitui um primeiro passo para que se possam planejar, nos cursos de formação, inicial ou continuada, atividades que contemplem os usos de ambas, para que o ensino da leitura, na escola, não se limite à decodificação de códigos, sem que haja uma atribuição de sentidos e significados ao que se faz e ao que se fala (ou se lê). Todas essas reflexões são necessárias para evitar que a leitura de obras de literatura infantil, que pode ser altamente enriquecedora, se empobreça em meio a práticas mecânicas de decodificação. Com isso, pretende-se despertar o olhar do aluno para a descoberta do que se esconde por trás do que está escrito, para que ele ouça além do que está sendo dito ou até mesmo o que não se diz e, também, para que ele possa captar, com os olhos da imaginação, a beleza existente em cada página lida ou ouvida.

Assim, a leitura não deve ser pensada apenas como um sistema a ser aprendido, mas sua contribuição deve ser pensada menos como auxiliar para a decodificação da escrita e mais como meio para a interação entre os sujeitos, como forma de com eles estabelecer comunicação, conforme Bakhtin (2003). Assim, pensar a leitura, e seus usos como forma de comunicação, como exercício de uma prática cultural, como fruição e como prazer, não como um mero pretexto para o trabalho com conteúdos acadêmicos é, também, colocar a Literatura Infantil no centro da discussão, considerando-se a sua importância para o aprendizado da leitura.

Nesse espaço interativo com o leitor, a literatura se constitui, também, como elemento de formação do indivíduo, quando se permite a esse leitor seguir seu ritmo próprio, criar e criar-se, modificar e ser modificado a cada vez, pelo meio sociocultural em que está inserido e no qual a literatura lhe permite interagir, complementando-o com sua própria visão de mundo.

Em relação a esse aspecto, Zylberman (2005, p.13) aponta, em relação ao leitor, que ele precisa “se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência [...] o leitor também traz algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos que precisa ser respeitada[...]”. Com essas palavras, a autora nos aponta que a literatura é, ao mesmo tempo, um instrumento do pensamento e uma prática cultural. Compreendida dessa maneira, desvela-se o papel de humanização dos leitores, a construção de nova



consciência do mundo por esse mesmo leitor, sem imposição de valores de qualquer espécie.

Paralelamente à questão do leitor, Amarilha (2006) aponta o papel do professor. Ao longo do tempo em que realiza pesquisas, voltadas à questão da leitura e dos usos da literatura, a autora observou que aluno e professor pouco se conhecem, no plano da leitura de textos e obras literárias e aponta que “dificilmente, os desejos dos professores coincidem com os desejos dos aprendizes” (AMARILHA, 2006, p. 71).

Amarilha (2006) considera que há, no meio escolar, uma visão distorcida em relação à utilização da literatura e que a importância dessa utilização só se revela quando está aliada à realização de exercícios de gramática, ou de enriquecimento de vocabulário, ou ainda como estímulo para a produção de textos – em resumo, a leitura e a discussão de obras literárias são utilizadas como pretexto para a aprendizagem de conceitos gramaticais. Jauss (apud LIMA, 1979), indo contra essa postura dos professores, já afirmava que a leitura de obras literárias deve ser uma atividade produtora, receptiva e comunicativa.

Conceitua-se atividade produtora como aquela que, segundo Amarilha (2006), possibilita ao leitor atribuir sentidos ao que lê, seja completando cenários, imaginando personagens, seja redescobrimo sentimentos ocultos, apenas insinuados nas tramas da leitura. A autora ainda detalha a questão receptiva, uma vez que “o texto traz as marcas da orientação do significado, mas acolhe também significações que o leitor lhe atribui” (AMARILHA, 2006, p. 73) porque o leitor interage com o texto, troca e recebe informações e significados diversos.

Segundo Coelho (in OLIVEIRA, 2008, p. 13) “é pela palavra, pela literatura, que cada indivíduo pode se descobrir como parte essencial do todo que é a humanidade”. Esse pensamento evidencia a necessidade de que os textos lidos e ouvidos sejam prazerosos para a criança, estimulando-a a persistir na leitura verbal, porque essa leitura revela todo um mundo a ser conquistado por meio de múltiplas significações, mesmo que isso exija tempo e concentração.

A leitura-prazer

Entende-se que a leitura-prazer se constitui na essência do trabalho com a literatura na escola embora, na prática, isso nem sempre funcione assim. Oliveira (2008, p. 23) aponta que não são criados espaços “para a exploração do imaginário e da fantasia em relação à obra lida, o que possibilitaria intensa troca didática entre os sujeitos da educação, alunos e professores.” No entanto, nem sempre os professores abrem espaço para que os alunos produzam, criem, ajam livremente, a partir dos estímulos da leitura. Esses mesmo professores esquecem-se (ou não foram preparados para isso), que é a partir da relação entre a leitura e a necessidade que se criam condições para que a criança desenvolva o hábito da leitura e, com isso, possa

responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; comunicar com o exterior; descobrir informações das quais se necessita; fazer (brincar, construir, levar o termo um projeto-emprego), alimentar e estimular o imaginário [...] (JOLIBERT, 1994, p.31).

Essa descoberta das possibilidades que a leitura oferece oportuniza a ampliação de espaços de comunicação do leitor não apenas com a obra em si, mas consigo mesmo e com a vida, numa relação que avança para a construção de um saber novo que, considerando que a criança tem uma bagagem cultural que lhe é própria, que lhe permite uma reelaboração de suas vivências à luz desse novo conteúdo.

Dessa forma, entende-se que a inserção dos alunos no universo da leitura-prazer, da leitura-fruição, deve estar articulada ao seu desenvolvimento natural, considerando-se suas necessidades e suas escolhas (GIROTTO; SOUZA, 2009). Assim, a leitura se apresenta plena de significados, possibilitando múltiplas decodificações, não se limitando a pretextos para o ensino da gramática normativa.

Aguiar (2002, p.35), nesse sentido, aponta que “leitura não é coadjuvante nem acessório do currículo. Não pode ser rebaixada a servir de instrumento (paradidático) do ensino da gramática, muito menos da moral e dos bons costumes e de molduras afins”. Para esse autor, a leitura se constitui como elemento de formação, que deve acontecer em espaços diversos, como bibliotecas ou espaços alternativos, para ser uma atividade motivadora, irresistível, estimulante.

Pensar a leitura e a literatura dessa maneira coincide com o que descreve Tufano (2002, p. 39), quando aborda a relação entre a escola e a aprendizagem pois,

se concordarmos em que a escola deve estar mais atenta ao desenvolvimento da maneira de pensar do que à memorização de conteúdos, devemos então admitir que sua função mais importante é propiciar ao aluno atividades que desenvolvam sua capacidade de raciocínio e argumentação, sua sensibilidade para a compreensão das múltiplas facetas da realidade. A escola, portanto, deveria ser, antes de tudo, um espaço para o exercício da liberdade de pensamento e expressão.

Considerando-se que o mediador entre o texto e o aluno é o professor, cabe a este último a tarefa de intervir, contribuir para que as escolhas satisfaçam o gosto do leitor em formação, ao mesmo tempo que disponibiliza espaço para que se estabeleça o diálogo entre texto e aluno. Isso deve acontecer, principalmente, se se considerar que o texto literário não tem apenas um significado, mas possibilita múltiplas interpretações, pois deve-se levar em conta a pluralidade das vivências e a maturidade de cada leitor.

Assim considerado, o texto literário aponta um amplo campo de possibilidades, pois é bastante abrangente a variedade de desafios que cada texto oferece ao leitor, estimulando continuamente sua inteligência e sua capacidade de estabelecer conexões.



É nesse contexto de desafios e atribuição de significados que se evidencia a dinâmica da leitura. Isso porque, quando se pretende educar para a leitura da literatura, quando se busca sensibilizar o olhar do leitor para as infinitas possibilidades de interpretação que o texto literário oferece percebe-se a presença de uma concepção que contribui “para a mudança de percepção sobre o mundo factual e sobre a própria linguagem [...] problemática fundamental para a escola que usa a literatura mas faz, de fato, pouco proveito de seu potencial comunicativo e transformador” (AMARILHA, 2006, p. 73).

Foi a partir dessa questão em relação ao uso da leitura e da literatura, buscando identificar como acontece esse processo no espaço sala de aula e para referendar as discussões teóricas que aconteceram nesse espaço, que a pesquisa se apresenta como oportuna e esclarecedora.

Metodologia

A realização desta pesquisa surgiu em função das dúvidas levantadas em sala de aula, quando se trabalhava a disciplina Literatura Infantil, uma vez que as alunas da turma afirmaram que, nas escolas, a realidade de utilização da literatura infantil (LI), privilegiando a leitura-prazer, a leitura-fruição, não era considerada dessa maneira. As alunas relataram que acompanharam momentos em que o momento de leitura foi utilizado para discussões sobre comportamentos e atitudes dos alunos, assim como pretexto para o ensino de alguns conteúdos gramaticais. A partir dessas afirmações, realizou-se a pesquisa com professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscando identificar de que forma o professor entende o papel da LI para a formação das crianças na fase inicial de escolarização, de que forma as obras são utilizadas em sala, pelo professor, em que momentos da aula o professor as utiliza e, principalmente, de que forma os alunos têm acesso aos livros. Foram distribuídos 50 questionários (dos quais retornaram 24), entre professores de escolas de rede pública e particular do município de Curitiba, contendo três questões abertas, referentes à forma como a LI é utilizada em sala de aula, de que forma os alunos têm acesso à LI e em que momentos da aula a literatura é utilizada.

Os professores participantes da pesquisa atuam em Berçário (4); Maternal (7); Jardim II (2); Pré 1 (3); 1.º Ano (4); 2.º Ano (2); 3.º Ano (2). Todos eles possuem de três a seis anos de exercício na função, a maioria sempre com a mesma faixa etária em todo esse tempo, todas são formadas em curso de Formação de Docentes de nível médio e seis são acadêmicas do Curso de Pedagogia, em diferentes instituições de ensino superior.

Uma das professoras que trabalha com as crianças, no Berçário, afirmou que utiliza a LI em momentos de específicos, de contação de histórias, utilizando diversas



estratégias: sem livros; mostrando os livros; com fantoches, dedoches e figuras. Utiliza também parlendas, com cartazes e figuras, trava-línguas, leitura de imagens, músicas e revistas. Essa forma de trabalho também é descrita por outra professora, que desenvolve atividades diárias com a literatura infantil e uma terceira participante afirma que utiliza a LI “em vários momentos, em momentos para despertar a atenção das crianças, na hora do soninho”.

Outra professora relata que, “por serem bebês, utilizo a literatura infantil na forma de leitura”, mas não apresenta, ao aluno, o livro, suas ilustrações - não há utilização de nenhum estímulo visual que atraia a atenção dos pequenos.

Em relação ao acesso aos livros de literatura infantil, uma professora informou que esse acesso é facilitado “através de cartazes, livros, revistas, álbuns, CDs,...” e outra, que esse acesso se dá por intermédio da professora “em função da pouca idade deles”.

Apenas duas professoras relataram o acesso direto da criança com os livros, em alguns momentos, “através de livros grandes, com gravuras coloridas ou de teatro com fantoches. Ao utilizar livros com texturas diferentes, utilizamos o toque, os bebês podem apalpar e esfregar gravuras”.

Com relação ao momento da utilização, uma das professoras aponta que a literatura é utilizada “na hora do lazer deles, um período pela manhã e outro à tarde”. Outra professora relata que utiliza a leitura de obras de literatura infantil “para acalmá-los, para que prestem atenção, porque quando se conta uma história, as crianças prestam atenção e se acalmam, ficam tranquilas. Às vezes também quando vão dormir, contam histórias para relaxar...”

Outra, ainda, informa que essa utilização acontece em momentos específicos da aula “conforme o planejamento, [...] para não atrapalhar a rotina da sala”. Essa professora ainda afirma que “nós trabalhamos a literatura em todos os momentos do dia, pois em cada atividade aplicada, conversa-se com as crianças, e isso é literatura, repassar conhecimentos”. Observa-se, por esse registro feito pela professora, em resposta ao questionário, a concepção de literatura subjacente ao seu discurso.

O momento de utilização da LI, segundo outra professora, é “pela manhã, quando reunimos todos no tapete emborrachado para aplicarmos essa atividade”.

Observa-se, pela fala das professoras, que a LI é utilizada de uma maneira funcional, para que as crianças se acalmem, fiquem tranquilas, relaxadas. Apenas em um dos questionários encontrou-se alguma afirmação a respeito da estimulação e do desenvolvimento cognitivo da criança (o trabalho com texturas presentes em alguns livros infantis), contribuindo para a aquisição de novas experiências, mas de maneira geral as professoras não apresentaram preocupação em relação ao fato de que “os bebês podem até não entender todo o enredo de uma história, mas a leitura em voz alta os coloca em contato com outras dimensões da linguagem oral e escrita, importantes em seu desenvolvimento” (Rio Educa, 2012).



Outro aspecto que chama a atenção nesses depoimentos refere-se à concepção de LI subjacente ao depoimento de uma das professoras, que reduz a literatura ao repasse de conhecimentos.

As professoras do maternal apontam que trabalham a LI em cantinhos de leitura, por meio de contação de histórias e de dramatizações, ou mesmo somente com o manuseio de livros e interpretação de figuras pelas crianças, dando preferência a livros “com muitas figuras”. Uma da professora acrescentou que faz essa utilização “de forma lúdica, brincando com os personagens da história, para integrar a turma toda”.

Com relação ao acesso dos alunos às obras de LI, uma das professoras aponta que isso acontece em momentos diversos de contação de histórias e de manuseio de livros. Outra professora relata que esse acesso acontece “com fantasias, muitos livros, com teatros”, enquanto outras duas esclarecem que as crianças têm contato com a LI “manipulando livremente os livros infantis que são dispostos de forma acessível e atrativa para as crianças”. Uma das professoras relata que “às vezes liberamos livros para que folheiem”.

Observa-se, nesses relatos, a concepção diferenciada de LI apresentada pelas professoras, as quais demonstram estar mais preocupadas com as questões de utilização do tempo, por meio de atividades programadas, do que liberar a criança para que tenha acesso livre às obras, folheando-as e deixando-se enlevar pelas figuras e representações.

Quanto aos momentos de utilização das obras, novamente percebe-se a utilização da LI como pretexto, desta vez para “acalmar a agitação”, priorizar a discussão “sobre os valores que as histórias contêm”, “na roda de histórias, diariamente”, “nas horas de leitura, momentos de recreação e atividades pedagógicas”, “quando a professora regente não está em sala”.

Apenas uma das professoras abordou o aspecto de utilizar a LI “somente pelo prazer da leitura”, embora complementemente sua informação apontando que “em outras vezes, para desenvolver alguma atividade”.

A utilização da LI no Jardim e no Pré acontece, principalmente, com ênfase na utilização “em situações que quero transmitir como devem se portar, ou seja, as histórias que utilizo possuem moral...”

Novamente observa-se, nessas turmas, a LI utilizada de maneira funcional, como pretexto para outras aprendizagens. Isso se evidencia quando são analisadas as respostas às formas de acesso aos livros de LI: uma das professoras relata que os livros são solicitados na listagem de materiais, no início do ano letivo, mas ficam “na brinquedoteca, em um armário, ao qual apenas as professoras têm acesso, uma vez que as crianças precisam de auxílio para o manuseio”. Outra professora relata que isso acontece “na semana de literatura, onde as crianças aprendem as principais características do livro e das histórias, de acordo com o planejamento”.

Quanto ao momento de utilização da LI, as professoras relatam que isso acontece “geralmente quando as crianças terminam as atividades, em horários livres e quando estão agitadas”.

Há, também, o relato de uma professora do Pré I com relação a projetos desenvolvidos na turma, em que são pesquisados biografia e obras de um determinado autor, para se fazer a escolha de uma obra para leitura. Além dos projetos, essa mesma professora aponta que as crianças têm contato com a LI uma vez por semana, na biblioteca, pois há um horário determinado para isso. Nesse espaço, é feita a leitura de alguns livros à escolha da professora ou a pedido dos alunos e cada aluno pode escolher um livro para levar para casa.

Com relação aos momentos de utilização da LI, no Pré, as professoras relatam que isso acontece diariamente, pois há um momento para se contar histórias e ler livros, ou “em outras situações do dia, para complementar ou ilustrar o assunto que está sendo trabalhado” ou, ainda, quando os alunos “estão muito agitados”, “nos cantinhos de leitura” ou “logo após o café da manhã”.

As professoras do 1.º Ano acrescentam que utilizam a LI como recurso didático, para incentivo e criatividade, para despertar o gosto pela leitura e também “para conquistar as crianças, despertar o gosto, interesse e hábito da leitura”. Uma das professoras acrescenta que “nessa faixa etária, as crianças ainda estão bem voltadas ao imaginário, fantasiam bastante [...] através das histórias alcançamos resultados que não conseguiríamos com discursos ou sermões”.

Nessas turmas, as crianças têm acesso aos livros, de maneira geral, “nas aulas de literatura”, “quando vão à biblioteca da escola” e “nos momentos de contação de histórias”. Uma das professoras relata que em sua sala de aula há “um armário aberto com muitos livros de literatura infantil ao alcance dos alunos”, mas essa mesma professora destaca que esse material é utilizado “às quartas-feiras e em outros momentos escolhidos pelos alunos”.

A utilização da LI, na sala de aula, acontece sempre “que terminam as lições” “em algumas atividades, em projetos, em momentos de reflexão”, mas também “uma vez por dia, há escala para um aluno ler um livro ou contar (a história) do (livro) que levou para casa e leu com a família”. Uma professora destaca que não deixa “de aproveitar os conteúdos nelas (histórias) inseridos, para refletir com eles sobre nossas práticas, atitudes em relação ao próximo, ao ambiente”.

As respostas das professoras do 2.º ano são bastante semelhantes a essas apresentadas, destacando-se apenas o relato de uma professora, em resposta à primeira pergunta do questionário: “Aqui na escola, uma vez por semana, acontece a Hora da Leitura, quando a escola inteira para, para ler um livro, gibi ou revista, inclusive os professores e os funcionários”.



O acesso dos alunos aos livros acontece em sala de aula, sendo que ambas as professoras relatam possuir, em sala, livros e gibis, em espaço aberto, de fácil acesso para os alunos, mas a LI é utilizada após o término das atividades, diariamente, alternando leituras do aluno e do professor.

No 3.º ano, a LI é utilizada como recurso “para despertar a imaginação, o gosto pela leitura” e “como recurso didático”. Os alunos têm acesso aos livros “quando vão à biblioteca da escola”, “nas aulas de literatura” e, em alguns momentos, “na sala de aula”.

Quanto aos momentos de utilização da LI pelo professor, eles apontam que isso acontece “nas aulas de língua portuguesa e nos horários de leitura” e “semanalmente, eles têm um momento com os livros na biblioteca da escola”.

Discussão dos resultados

As respostas das professoras às perguntas do questionário de pesquisa, confirmam que ainda há muita controvérsia, muita confusão estabelecida em relação ao uso da LI na escola. Embora algumas respostas apontem para uma concepção bastante pertinente desse uso, na sequência do relato observa-se, ainda, a permanência de uma concepção de LI voltada ao utilitarismo, ou seja, a LI utilizada com pretexto para se ensinar algo ao aluno.

Embora a concepção de fruição ou de leitura-prazer surja, de maneira incipiente, em algumas respostas, não se observa a efetivação dessa proposta. No entanto, destaca-se o relato de uma professora que aponta a presença da leitura em uma das escolas da pesquisa, num momento que envolve toda a comunidade escolar, em um momento específico para essa atividade. Observa-se, aí, a intenção de contribuir, efetivamente, para a formação de leitores, pois quando todos, indistintamente, se dedicam a essa atividade, transmitem a mensagem de que ler é bom, é agradável.

Merece destaque o fato de que, nas diferentes etapas da Educação Infantil, os momentos de leitura são mais lúdicos, há uma preocupação das professoras em enriquecer esse momento e, à medida que se avança para os anos iniciais do Ensino Fundamental, essa ludicidade vai sendo relegada a segundo plano, quando não desaparece por completo.

Dessa forma, a mensagem de que ler pode ser prazeroso não encontra eco nas atitudes das professoras, inclusive porque elas articulam a leitura aos momentos de término das atividades (entende-se que é para que não façam bagunça em sala, não conversem com os colegas) ou essa atividade fica restrita ao encontro semanal, que acontece na biblioteca.



Quando a atividade com a LI é utilizada após o término das atividades, “a professora usa a narrativa para controlar a disciplina da sala, mas é o aluno que se controla porque quer ouvir outras histórias”, conforme Amarilha (2006, p. 34).

Considerações Finais

A LI possui um papel importante para o desenvolvimento da criança, em todas as suas fases, mas essa questão, embora seja trabalhada nos cursos de formação de docentes, por meio de disciplina específica, parece ser esquecida quando esse mesmo professor se vê frente a seus alunos, em sala de aula.

Os resultados da pesquisa apontam a consecução dos objetivos propostos uma vez que se pretendia verificar como era realizada a utilização da LI em sala de aula, como os alunos tinham acesso aos livros e em que momentos isso acontecia.

Pôde-se constatar que os professores ainda condicionam o uso da LI à apresentação de determinados comportamentos, pelos alunos, ou para obterem esses comportamentos ou, ainda, como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais.

Embora a pesquisa tenha apontado, de maneira incipiente, em alguns momentos, a concepção da leitura-prazer ou da leitura-fruição, a complementação do relato se contrapõe a essa conclusão.

Essas considerações, analisadas pelos professores formadores, podem contribuir para que novas perspectivas de utilização da LI, em sala de aula, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se concretizem com o objetivo efetivo de formação de leitores, mas leitores que gostem de ler, que leiam por prazer, porque a leitura os completa e lhes abre novos horizontes.

Referências

- AGUIAR, Luiz Antonio. Leitura não é tortura. In: CONTE, Valdecir e KONICZEK, Stanislau. **Literatura infanto-juvenil e seus caminhos**. São Paulo: Paulus, 2002.
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aistheis e katharsis. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.



- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.
- RIO-EDUCA. **Leitura no berçário: por que não?** Publicado em 07/12/2012. Disponível em <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3045>>. Acesso em 15 abr. 2012.
- TUFANO, Douglas. Literatura e educação. In: CONTE, Valdecir e KONICZEK, Stanislau. **Literatura infanto-juvenil e seus caminhos**. São Paulo: Paulus, 2002.
- ZYLBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



IHA LORON IDA⁵⁶: A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA EM TIMOR-LESTE

Ingobert Vargas (UFSC)
ingovargas@hotmail.com

Prólogo

Cheguei a Díli/Timor-Leste no dia 11 de março de 2013, numa segunda-feira. Antes mesmo de eu sair do avião, fui recepcionado com uma imagem que ficou atravessada na minha retina: de costas para o mar, parados sobre um gramado alto, um homem e uma mulher com uma criança no colo olhavam impávidos e atentos o avião pousar em terras timorenses. Estavam como que emoldurados entre uma cerca partida, que separava a pista de pouso e o mar, e uma biruta vermelha e branca inflada pelo vento. Nesse quadro de boas-vindas, tremulavam na mesma direção o vestido e os cabelos longos daquela mulher de pele morena. Os três, à distância, acompanharam minha caminhada até a confusão de pessoas que, aglomeradas no aeroporto, aguardavam os que vinham de outras terras. Aquele quadro era o anúncio da presença marcante que teria o povo timorense na minha história.

Timor lorosa'e

Contam os mais velhos que, no começo de tudo, só existia água e terra, dia e noite. Um dia, Maromak – o Deus iluminador – resolveu popular o mundo com animais e gente. Dizem que quando Maromak decidiu colocar os homens na Terra, teve de encontrar uma porta por onde eles pudessem entrar no mundo. Maromak caminhou por toda a Terra, até que decidiu construir uma porta no umbigo do mundo e escolheu uma aldeia, no Distrito de Ermera. Mas Maromak é muito caprichoso e quis que o primeiro homem saísse do leito de um rio. E foi de dentro das águas do rio que nasce no alto do Ramelau, a grande montanha de Timor-Leste, que saiu o primeiro homem que habitou a Terra. Até hoje, as águas do rio guardam a porta de Maromak dos olhares curiosos dos homens. E dizem que quem procurar direito verá as pegadas do primeiro homem marcadas em terras timorenses (Informação verbal⁵⁷).

A República Democrática de Timor-Leste ou, originalmente, Timor Lorosa'e, em tétum, é uma pequena ilha do sudeste asiático, espremida entre as terras da Indonésia e da Austrália, que traz no nome a poesia de ser “o oriente onde nasce o Sol”. O país foi colônia portuguesa por quatro séculos (1512-1975), e no final de 1975, depois de uma dolorosa guerra

⁵⁶ Expressão idiomática escrita em tétum, cuja tradução para a língua portuguesa significa “era uma vez”.

⁵⁷ O relato utilizado como fonte para a escrita deste texto foi contado pela Sra. Miguela M. F. Soares, moradora no Distrito Ermera, em Timor-Leste, e aluna do curso de língua portuguesa oferecido pelo PQLP.



civil, declarou sua independência. Uma semana depois, Timor-Leste foi invadido e ocupado, mantendo-se sob a violenta ditadura da Indonésia por aproximadamente três décadas. Em 1999, um referendo nacional apontou que mais de 70% da população timorense votou a favor da independência do país. Frente a isso, a “[...] ação organizada de milícias paramilitares que defendiam a continuidade do vínculo de subordinação à Indonésia [...]” (SILVA, 2012, p.14) instaurou um cenário de destruição das infraestruturas de Timor-Leste, quando, finalmente, o governo indonésio deixou o controle do território. Com o país destruído, após 18 meses do governo de transição da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de maio de 2002 o Timor-Leste tornou-se o país mais jovem do mundo, restaurando sua independência e soberania. Essa intervenção da ONU mobilizou o apoio da comunidade internacional, inclusive do Brasil, para ajudar Timor-Leste a se constituir como um país verdadeiramente livre⁵⁸.

Timor-Leste é um país pequeno, com uma extensão territorial de apenas 14.874 quilômetros quadrados - menor que Sergipe, o menor dos estados brasileiros - e grandes desafios a serem vencidos. Com uma população pouco superior a 1 milhão de habitantes (Censo 2010), de acordo com os dados do Banco Mundial (2011), Timor-Leste tem 37% da sua população vivendo com menos de 1,25 dólar por dia, ou seja, abaixo da linha da pobreza internacional, e cerca de 50% da população não sabe ler nem escrever o próprio nome. Em 2013, o relatório da ONU apresentou dados que classificaram o país no 128º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Para além do desenvolvimento, outro desafio é a língua. A Constituição da República Democrática de Timor-Leste, de 2002, definiu o tétum como língua nacional, compondo com a língua portuguesa as duas línguas oficiais do país. Hoje, Timor-Leste é membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mas o cenário linguístico de Timor-Leste é bastante complexo. De acordo com o Censo de 2010, além do tétum, existem mais de 31 línguas⁵⁹ faladas em Timor-Leste, bem como a língua indonésia e a língua inglesa, que são reconhecidas e utilizadas como “línguas de trabalho”.

Durante a ditadura indonésia (1975-1999), a língua malaio, em sua variedade bahasa indonésio, foi imposta à população, e a língua portuguesa foi proibida, o que fez com que o português fosse usado clandestinamente como língua de resistência. Albuquerque (2010, p. 272), num estudo sobre o português falado em Timor-Leste, aponta que “[...] mesmo com uma permanência de cerca de quatro séculos em Timor-Leste, a eficácia do sistema educacional português foi de pouca expressão, quando comparado aos 24 anos de dominação indonésia. Nesse curto intervalo de tempo, a Indonésia conseguiu impor de maneira exemplar (?) sua língua, o bahasa indonésio”. O Censo de 2010 (publicado em 2011) apresentou os seguintes números quanto ao domínio das línguas em Timor-Leste:

⁵⁸ Para maiores esclarecimentos, sugiro a leitura dos estudos da antropóloga Kelly Cristiane da Silva: *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da construção do Estado* (2007); *Ita Maun Alin... O livro do irmão mais novo. Afinidades Antropológicas em torno de Timor-Leste* (2011).

⁵⁹ Línguas timorenses: Ataurense, Baiqueno, Becais, Búnaque, Fataluco, Galóli, Habo, Idalaca, Lovaia, Macalero, Macassai, Mambai, Quémaque, Uaimoa, Nauteti, Mediki, Cairui, Tetum-terik, Dadu’a, Isní, Nanaek, Rahesuk, Raklungu, Resuk, Sa’ane, Makuva, Lolein, Adbae, Laclae e Tocodede.

LÍNGUA (fala, lê e escreve)	POPULAÇÃO (%)
Tétum	56
Bahasa Indonésio	45
Português	25
Inglês	15

Fonte: Population and Housing Census of Timor-Leste, 2010.

Numa entrevista à revista Exame, em 2014, o então ministro das Relações Exteriores do Timor-Leste, José Luís Guterres, afirmou, frente aos dados do censo, sua preocupação com o domínio da língua portuguesa e expressou ser imperativo ensinar o português para “[...] impulsionar setores econômicos sustentáveis, como o turismo, e deixar para trás a dependência das exportações de petróleo, que representam 95% das receitas estatais” (EXAME, 2014). Primeiramente foram fatores históricos, políticos e econômicos que direcionaram Timor-Leste na escolha pela língua portuguesa como língua oficial ao lado do tétum. Agora, mesmo diante do grande desafio de alfabetizar o país em português, mais uma vez é a língua que desponta e se ratifica na história timorense como mais um instrumento político de resistência e soberania.

É nesse contexto social, econômico, político e linguístico que surge, em 2002, o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste⁶⁰ (PQLP), financiado pelo governo brasileiro através da CAPES. Sob a coordenação pedagógica da Universidade Federal de Santa Catarina, constitui-se como um programa de cooperação estratégica, cujo objetivo é o de enviar missões compostas por educadores brasileiros para atuarem em projetos de formação de professores e no ensino da língua portuguesa.

Minha aventura por terras d’outro mundo

Conor pestanejou. “Você vai me contar histórias?”

Exato, respondeu o monstro.

“Bem...” Conor olhou em volta descrente. “E o que tem de pesado nisso?”

Histórias são as coisas mais selvagens que existem, trovejou o monstro. *Histórias perseguem e caçam e mordem*. [...] *Histórias são criaturas selvagens*, continuou o monstro. *Quando você as liberta, como saber a devastação que elas podem causar?* [...] *Histórias são importantes*, o monstro falou. *Podem ser mais importantes que qualquer outra coisa. Se carregam a verdade*. (O chamado do monstro, NESS, 2011, grifo nosso).

⁶⁰ Ver: <http://pqlp.pro.br/>



No início de 2013, suspendi temporariamente minhas atividades no mestrado e assumi o compromisso de integrar a equipe do PQLP em Timor-Leste. Arrumei as malas, os livros, as saudades e embarquei para a Ilha do Crocodilo⁶¹.

Dentre os inúmeros desafios que se desdobraram, destaco dois trabalhos em que me envolvi diretamente:

- 1) A formação intensiva das professoras da educação infantil, junto ao Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE);
- 2) A disciplina de Estudos Literários ministrada no Curso de Formação de Professores da Educação Básica, na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

Em ambos os trabalhos, a formação dos professores foi pautada pela perspectiva da pedagogia crítica da aprendizagem defendida por Henry Giroux e inspirado nos estudos de Paulo Freire. O sentido de desenvolver uma pedagogia crítica reside na relevância de construir formas de experiências em que os envolvidos no processo educativo possam construir uma crítica e um fortalecimento do poder, objetivando

[...] desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder e, por outro lado, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas. (GIROUX, 1997, p. 124).

Concebida como uma construção historicamente situada, a formação de educadores numa perspectiva crítica compreende-se como ação política e ética, na medida em que expressa as práticas e políticas culturais que a conformam. Desse modo, detém implicações com a construção do conhecimento e com a experiência social e política dos sujeitos. Giroux (1997), ao defender a pedagogia crítica da aprendizagem para a compreensão dos professores como intelectuais da educação, salienta que dois desafios são urgentes. O primeiro reside na inflexão de tornar a prática pedagógica mais política pela adoção de exercícios de reflexão e ação críticas, recuperando o sentido da escolarização e da construção do conhecimento em favor de uma atuação e de um engajamento nas lutas mais amplas em torno da justiça e da transformação social. O outro desafio expressa-se na necessidade de tornar a ação política mais pedagógica por meio do uso de pedagogias que incorporem os interesses de caráter emancipatório.

⁶¹ Um conto popular descreve que Timor-Leste teve sua origem na transformação de um crocodilo em terra. Há quem diga que as formações geográficas da capital timorense, Dili, guardam o formato do crocodilo que originou a ilha. Ver: COSTA, 2012, p. 67.



A efetiva consolidação de uma formação de educadores pautada na pedagogia crítica objetiva, por um lado, analisar as assimetrias de poder que configuram as produções culturais e, por outro, desenvolver estratégias políticas de participação nas lutas em defesa das escolas como instâncias públicas democráticas (GIROUX, 1997). Esse processo implica na reconfiguração do papel do professor como um intelectual transformador e exige uma formação continuada voltada a desenvolver uma linguagem crítica e de possibilidade utópica, que possa ser o alicerce de um discurso em defesa da ação educadora emancipatória para a transformação social e das práticas políticas.

Considerando que as relações docentes entre os profissionais da Cooperação Brasileira e os professores timorenses também eram foco da formação de educadores, num fluxo contínuo e dialógico, definimos o uso da metodologia participativa, pautada na co-docência (FERREIRA, 2006) para nossas práticas docentes. Em todos os momentos, desde o planejamento à execução e avaliação das atividades, a prática de co-docência, que exigiu o trabalho coletivo entre eu e os professores timorenses, foi indispensável para a realização e o sucesso das ações. Os professores timorenses falavam e compreendiam a língua portuguesa e eu estava aprendendo o tétum. Nesse exercício mútuo de aprendizado, que ultrapassou as barreiras da língua, construímos nossa prática educadora junto aos participantes, cujo domínio do português era muito elementar ou inexistente.

Nos moldes de uma pesquisa qualitativa, também nos beneficiamos dos estudos de memória, histórias de vida e história oral, que tem a observação participante e as entrevistas temáticas semiestruturadas como procedimentos para coleta e análise de dados (SANTOS, 2012; SILVA; BARROS, 2012). Aqui “[...] a memória é a principal fonte dos depoimentos orais e há ligação direta entre o tempo e a história, com o objetivo de construir ligações entre as fontes ou documentos, que podem subsidiar a pesquisa ou formar acervos para os centros de documentação e de pesquisa” (SANTOS, 2007).

Nas duas atividades de formação de educadores, respeitando as especificidades de cada grupo, o **objetivo foi promover as** reflexões e análises pertinentes à formação inicial e continuada de professores para a mediação de leitura, em interlocução com a literatura infantil produzidas em Timor-Leste e no Brasil.

Barbosa e Barbosa (2013, p. 10) defendem que “[...] o ato de ler e ensinar a ler exige uma disponibilidade essencial para encontrar e/ou dar vida às palavras [...]”, sendo no diálogo prazeroso entre os textos que pertencem à nossa herança cultural e os cânones literários que se vislumbra uma possibilidade à construção do fascínio pela palavra escrita. A mediação de leitura caminha, também, pelo desafio, especialmente em Timor-Leste, de tornar os textos que constituem sua literatura oral parte da experiência de vida dos professores e dos alunos. Nesse sentido, para fins didáticos, o recorte que apresento neste relato de experiência é direcionado ao trabalho realizado para a coleta de contos tradicionais de Timor-Leste.

A literatura de tradição oral em timor-leste

Apreendi com o professor Nuno da Silva Gomes, com quem trabalhei em co-docência na disciplina de Estudo Literários/UNTL, que quando surge uma doença desconhecida, quando a morte precipita-se num jovem, quando a chuva é prolongada, quando existe a fome ou o terremoto, quando há qualquer acontecimento ruim na vida de um timorense, eles acreditam que seja fruto do castigo do *kukun* – um ancestral invisível, falecido há muito tempo. O povo timorense acredita na reencarnação dos mortos; para eles a morte representa a mudança, não sem dor, do lugar visível (*loren*) para o lugar invisível (*kukun*). Para manter a harmonia entre a comunidade, *kukun* e Maromak (Deus) e evitar os acontecimentos ruins, são oferecidos animais em sacrifício (*tunu*) ao *kukun*. Os dois mundos, visível/*loren* e invisível/*kukun*, têm uma ligação íntima para o povo timorense, pois as atitudes dos vivos no *loren* são controladas pelos ancestrais no mundo do *kukun*.

Na cultura timorense, a única pessoa que tem o poder de estabelecer uma ligação entre os dois mundos é o *Mako'an* – um sacerdote. O *kukun* comunica-se com o *Mako'an* por intermédio de uma linguagem ritual chamada *hamulak*, uma oração narrativa que é considerada uma linguagem sagrada. Os *hamulak* são transmitidos aos *Lia-na'in*, donos das palavras, que por sua vez são os oradores oficiais das cerimônias religiosas com a função de transmitir o conhecimento do mundo invisível a todos. Quando o *hamulak* é falado em prosa, recebe o nome de *ai-knanoik* (lendas, contos, fábulas; são as histórias); quando é cantado em verso, recebe o nome de *dadolin* (são as cantigas cerimoniais). O *tunu* acontece na forma tradicional em momentos importantes: inauguração da casa sagrada (*uma lulik*), na abertura de uma nova horta, para saudar a chegada de autoridades, nos funerais, em casamentos, entre outros.

É dessa forma que a sabedoria do povo timorense está fundamentada na transmissão oral. O tétum e todas as línguas timorenses são línguas originariamente ágrafas e, como tal, seu registro foi conservado, durante muitos anos, apenas na memória do seu povo. O brasileiro Câmara Cascudo (2006, p. 25), nos seus estudos sobre a literatura oral, explicitou que é assim que ela nasce:

[...] a literatura que chamamos de oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem velho e popular, age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo [...].

Na mesma perspectiva defendida por Cascudo, compreende-se na literatura oral a reunião das manifestações populares mantidas pela tradição, que se propõe a “[...] entregar, transmitir, passar adiante o processo divulgativo do conhecimento popular ágrafo” (CÂMARA CASCUDO, 2006, p. 27). Nesse sentido, a proposta da coleta dos contos populares (*ai-knanoik*) foi um exercício de registro de memórias e mais um pequeno passo no reconhecimento da produção literária de Timor-Leste.

Os *Ai-knanoik*

Ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2013, totalizando 282 horas de formação inicial e continuada, a coleta dos contos tradicionais foi um dos exercícios da formação de mediadores de leitura realizados para 28 professoras da pré-escola e 23 alunos da UNTL.

A orientação para o registro dos contos partiu do convite para que professoras e alunos fizessem um exercício de suas memórias das histórias ouvidas, contadas pelos mais velhos. Esse exercício com as professoras da pré-escola resultou em divertidas sessões de narração de histórias. Por ser um grupo composto por mulheres com idade média de 42 anos, mães e professoras, todas tinham um repertório muito vasto de histórias e cantigas tradicionais. O desafio seguinte foi o registro por escrito dos contos.

No grupo dos alunos da UNTL, cuja idade média é de 18 anos, naquele momento não surgiram grandes novidades. Todos fizeram referência aos contos que são muito difundidos, como o conto da Ilha do Crocodilo. A segunda proposta, com esse grupo, constituiu-se de entrevistas temáticas semiestruturadas com amigos/familiares/pessoas mais velhas para coleta das histórias.

Em ambos os grupos, o registro escrito dos contos foi um grande desafio. Inicialmente, optamos pelo registro por escrito na língua materna de cada um dos participantes, surgindo registro nas mais variadas línguas timorenses. Em várias situações, era a primeira vez que os alunos e as professoras faziam o exercício de escrever na sua língua materna e experimentavam o registro dos fonemas maternos tendo por referência a grafia do tétum. O texto registrado em língua materna foi traduzido, primeiramente, para tétum e, posteriormente, para a língua portuguesa, tendo em vista a necessidade do aprendizado desta língua.

O resultado final da coleta registrou a tradução para a língua portuguesa de 30 contos populares⁶², representando todos os distritos de Timor-Leste. Nesse tesouro, ficam evidenciadas a forma de viver, de se relacionar com os outros e com o mundo, as tradições e as crenças do povo de Timor-Leste. Ficou sob minha responsabilidade a reescrita desses contos, e como amostra do resultado, apresento, além do conto de epígrafe que abre este artigo, dois textos para a fruição estética da literatura oral de Timor-Leste:

⁶² Para acompanhar a publicação dos contos timorenses, ver: <http://www.facebook.com/Laetaretal>

A enguia sagrada

Ai-knanoik contado por Antônio Amaral – Distrito de Ainaro; e coletado por Júlia Maria Pereira.

Era uma vez uma família com sete irmãos. Os rapazes eram responsáveis por cuidar da horta e dos animais, enquanto a única mulher ficava cuidando das coisas da casa e da comida. Todos os dias a moça precisava caminhar até a fonte para buscar água em seu jarro de barro.

Numa manhã bem cedo, quando a jovem mergulhou o jarro na fonte, ela viu uma enguia no fundo das águas. Ficou assustada, mas não deixou de prestar atenção no peixe. A enguia parecia que brincava, e sua pele era colorida. Encantada, a garota ofereceu um pedaço de pão que trazia consigo e a enguia saltou da água, abocanhando aquela oferenda e voltando a mergulhar na fonte.

Nos dias seguintes, ela levou novas oferendas para o peixe. Até que chegou um dia em que a enguia não apareceu mais. A moça ficou triste, porque gostava daqueles momentos.

Foi numa tarde de sol, depois de terminar os afazeres da casa, que a jovem decidiu mascar areca e betel⁶³ na beira da fonte. Com saudade das brincadeiras da enguia, a moça desenhava pequenos círculos na água e cantava:

“Tuna lulik, eh! Tuna lulik

Mai ita mama

Mama ko 'ak ho Malu”

“Peixe sagrado, Oh! Peixe sagrado

Venha mascar comigo

Venha meu amigo”

Não demorou muito para que a enguia aparecesse novamente saltando para fora d'água e transformando-se num belo jovem. Ela ficou surpresa, mas ofereceu a semente da palmeira de areca e a folha da pimenteira betel para o rapaz mascar. Ele aceitou e os dois passaram o resto do dia conversando e rindo.

Quando os irmãos chegaram em casa e não encontraram a moça, ficaram preocupados. Procuraram pela irmã, mas logo a encontraram voltando pelo caminho da fonte. Ela não contou a verdade, pois não saberia como explicar para os irmãos o que havia acontecido.

Todos os dias o homem-enguia e a jovem se encontravam. E os irmãos começavam a ficar incomodados com os sumiços da garota. Até que o caçula recebeu a

⁶³ A semente da palmeira de areca, uma das árvores mais populares do mundo, tradicionalmente conhecida como ‘noz de areca’ ou apenas ‘areca’, tem sabor fresco e apimentado. Em Timor-Leste, a areca é mastigada inteira, misturada com cal e embrulhada em folhas da pimenteira betel. Tem efeito afrodisíaco e inibidor de apetite. Tinge a saliva de vermelho, manchando os lábios e os dentes.

tarefa de seguir os passos da irmã e descobrir os motivos de tantos desaparecimentos. Escondido atrás dos coqueiros, o garoto viu a irmã e o homem-enguia mascarando areca.

Quando o menino contou o que tinha presenciado, o irmão mais velho ficou furioso. A areca e o betel, além de deixar a saliva e os lábios avermelhados, causam uma sensação de frescor na boca e formam uma mistura afrodisíaca. Naquelas terras, uma jovem solteira não pode convidar um homem para mascar areca, isso é imoral e pode trazer a desonra para a família.

Na manhã seguinte, antes de ir para a horta, o irmão mais velho pegou sua katana⁶⁴, o facão mais afiado, e foi para a fonte. Chegando lá, ofereceu pão para a enguia. Quando o peixe saltou das águas e rodopiou no ar, a katana foi ligeira e decepou a cabeça da enguia.

O céu escureceu e desaguou uma tempestade.

O irmão mais velho voltou para casa todo encharcado e trazendo um peixe nas mãos. Sem contar o que tinha acontecido, entregou-o para ser preparado para a refeição de todos.

Ninguém foi para a horta, ninguém saiu de casa por causa da chuva forte.

O irmão mais velho não dormiu bem durante a noite. Rolou na esteira e sonhou que seu corpo se transformava. Acordou suando frio e com a respiração ofegante. Sem conseguir dormir, ele ficou sentado na frente da casa pensando no motivo de todo aquele peso no peito, até se sentir arrependido por ter matado a enguia da fonte.

Quando o Sol acordou o mundo, o coração do rapaz estava leve; ele já sabia o que precisava ser feito.

Reuniu os irmãos e contou o que tinha acontecido no dia anterior e sobre seu sonho. A moça, mesmo com o coração dolorido, perdoou o irmão e, num abraço apertado e cheio de lágrimas, lavou aquela culpa.

Todos foram juntos até a fonte. Ao chegarem lá, o irmão mais velho disse:

- Ficarei aqui, e quando precisarem de mim, sabem onde me encontrar.

Silencioso, mergulhou na fonte e seu corpo foi mudando; seus braços e pernas tornaram-se barbatanas e seu corpo transformou-se numa enguia. Antes de desaparecer nas águas, deu um último salto no ar, sacudindo a cauda como se fosse um adeus.

A tradição daquela aldeia, na estação das plantações, é a cerimônia do Ai-Hulun, em que trazem oferendas para homenagear a enguia sagrada que mora na fonte. Quando a enguia aparece e farta-se da comida, todos têm certeza que será um ano de grande colheita na aldeia.

“Tuna lulik, eh! Tuna lulik

Mai ita mama

Mama ko 'ak ho Malu”

⁶⁴ Espada ou facão tradicional de Timor-Leste.

O reino da Ai-lulik

Ai-knanoik contado por Fabíola Siqueira – Distrito Cova Lima; e coletado por Lurdes Siqueira. Dadolim cantado por Palmira Mali do Rego – Distrito Aileu; e coletado por Madalena dos Reis de Jesus.

Era uma vez uma família muito simples. O pai era agricultor e a mãe era uma habilidosa tecelã de Tais – tecido típico de Timor-Leste. Sentada com seu tear no colo, a mulher misturava fios e sonhos enquanto tecia em algodão retratos do lugar onde moravam.

Eles viviam numa aldeia pequena e tinham dois filhos: Ulu, que significa “o primeiro” e Iku, “o último”. Os dois meninos ajudavam a mãe nas atividades da casa e o pai nas lidas da horta.

Um dia a mãe precisou ir à casa de uma amiga para fazer o tingimento dos fios de algodão que usaria para tecer o Tais. O trabalho era demorado: colher e moer as ervas, aquecer a água, preparar as tinturas, mergulhar os novelos de fio, ferver, secar...

Ela ficaria o dia inteiro fora de casa, mas antes de sair preparou a refeição para toda a família. Cozinhou Kumbili⁶⁵, uma raiz bastante saborosa, e avisou para o filho mais velho:

– Ulu, preste atenção! Quando Iku sentir fome, você deve servir o Kumbili que deixei pronto na panela. Mas não comam tudo. Deixem um pouco para o nosso jantar.

A mãe deu um beijo em cada um dos filhos e saiu.

Os meninos passaram a manhã toda brincando no descampado ao redor de casa. Caçaram Tokés (lagarto branco coberto de bolinhas azuis) e cavaram, cada um, sete covinhas no chão para brincar de La’o Rai⁶⁶. Depois imaginaram um crocodilo no jardim e montaram em suas costas para viajar pelo mar...

Quando sentiram a barriga roncando, foram direto para a panela. O pequeno Iku comeu todo o Kumbili sozinho, porque era grande a sua fome.

Quando os pais voltaram para casa no final do dia e encontraram a panela vazia, não gostaram de saber que os filhos não tinham guardado comida para eles. Os pais brigaram com os dois meninos: com o mais velho porque não cuidou do irmão menor, e com o caçula porque foi muito guloso. Receberam como castigo ter que ir à floresta colher mais Kumbili.

No dia seguinte, os dois meninos acordaram bem cedo para cumprir a tarefa. A mãe preparou a Katupa – arroz com leite de coco, embrulhadinho em folhas de palmeira – para que comessem no caminho e encheu um bambu com água para quando sentissem sede.

⁶⁵ Kumbili é uma raiz comestível muito parecida com a mandioca.

⁶⁶ Jogo bastante popular em Timor-Leste, passado de geração em geração, lembra muito o jogo de gamão. Seu nome significa ‘girar em torno do território’.

O Kumbili não era cultivado na horta da família. O lugar onde crescia o Kumbili era longe e ficava no meio da floresta, mas os meninos conheciam bem o lugar. Caminharam toda a manhã, subiram a montanha, ultrapassaram a ribeira seca e, quando o sol ficou muito forte, sentaram para descansar na sombra de um frondoso gondeiro.

O gondeiro é uma árvore bem alta que esconde suas folhas entre as nuvens. Os mais velhos acreditam que é uma árvore sagrada, onde moram muitos espíritos bons e que por isso a chamam de Ai-lulik, que significa árvore sagrada.

Iku, o mais novo, quase se engasgou com a água do bambu ao escutar uma cantoria.

– Você também está ouvindo alguém cantar? – perguntou o caçula para o irmão mais velho.

– Ouço sim! É um dadolim. – respondeu o irmão.

Os meninos ficaram em silêncio e puderam ouvir claramente:

“Oh... Oh... Oh...”

Na'i ulun sira ohin ne'e ita boot

Ami visita mai iha ami nia knua”...⁶⁷

Eles conheciam aquela música, já tinham ouvido sua mãe cantando aquelas palavras. Era um dadolim, versos de boas-vindas, cantado por uma voz doce e suave, que vinha do alto da copa do gondeiro.

Ulu, corajoso, resolveu subir até o topo da árvore para entender o que estava acontecendo. Iku, curioso, subiu logo atrás do irmão.

No meio das folhas mais altas, escondido entre verdes bem escuros, os meninos encontraram uma clareira. Os meninos já tinham ouvido muitas histórias sobre o gondeiro, mas era a primeira vez que viam o reino da Ai-lulik.

Naquele lugar, lá no alto, suspenso entre as folhas e as nuvens, os dois garotos encontraram uma moça que cantava o dadolim. Aquela garota tinha a pele translúcida, feito um véu, e com gestos delicados dançava os braços e cantava...

Oh... Oh... Oh...

Nai ulun sira ohin ne'e ita boot

Ami visita mai iha ami nia knua...

Logo os meninos entenderam que ela deveria ser um espírito bom que morava na Ai-lulik e, respeitosamente, pediram autorização para estar naquele lugar sagrado.

A moça sorriu e disse que eles eram bem-vindos. Ela explicou que precisava de ajuda para salvar uma amiga que estava morrendo. Aqueles eram tempos de seca, há muitas luas não chovia, e nas ribeiras do reino de Ai-lulik só descansavam as pedras e a poeira. Sua amiga precisava de água.

⁶⁷ Tradução: “Óh! Grandes Senhores, hoje é um dia muito feliz para nós. Venham nos visitar na nossa aldeia...”

O pequeno Iku carregava nas costas o bambu cheio de água que sua mãe preparou para a viagem. Ofereceram toda a água que traziam e perguntaram onde estava a amiga.

A moça levou os meninos até um canteiro de ervas secas onde estava uma planta quase morta, com seus espinhos e suas folhas ressequidos.

O menino Iku lembrou do pai trabalhando na horta da família e regou a planta sete vezes, como tinha visto seu pai fazer em outras plantas que precisavam de mais cuidados.

Quando recebeu a sétima porção de água, aquela planta já pareceu mais forte e viçosa. Aquele era um sinal de que a planta sobreviveria.

O vento soprou faceiro e fez as folhas do gondoeiro chacoalharem de felicidade.

Em agradecimento, a moça sorriu novamente.

Os meninos se despediram de todos e desceram da árvore. Estavam muito alegres e queriam voltar logo para a aldeia e contar tudo para seus pais, mas os garotos ainda tinham uma tarefa para cumprir. Seguiram o caminho da floresta. Colheram Kumbili e, no final da tarde, voltaram para casa com o cesto cheio e com muita história para contar.

Quando os meninos chegaram à aldeia, a mãe já os esperava na porta de casa. Naquela noite, todos comeram Kumbili e ouviram a história do reino de Ai-lulik.

Considerações finais

Ao final de toda essa jornada, o que fica mais evidente é, sem dúvida, o meu aprendizado humano e profissional. Em especial, sobre a co-docência entre profissionais de países tão distintos, quero ressaltar que mesmo exigindo uma transformação significativa nos métodos de ensino, requerendo a troca de atitudes e relações em função do pensamento coletivo, do trabalho em equipe e da construção coletiva de conhecimento, isso trouxe efetiva contribuição ao processo de ensino e aprendizagem para todos nós, alunos e professores.

Os desafios para Timor-Leste são muitos, mas as perspectivas de transformações significativas ao contexto local são muito promissoras. Toda a comunidade timorense sempre se mostrou muito simpática às intervenções brasileiras, nossas propostas de trabalho sempre foram muito bem recebidas e o diálogo foi sempre presente e enriquecedor. Voltei maior!

Epílogo

Era uma vez quatro amigos, duas bicicletas e uma aventura.

Enquanto o menino moreno pedalava, a menina negra de laço colorido no cabelo viajava sentada no guidão. Com a mão direita acima dos olhos, protegendo-os da luz do Sol, olhava firme para frente, como quem procura o melhor caminho. Mas pela determinação das pedaladas, era dele o plano daquela brincadeira.

Logo atrás vinha a loira gordinha, pedalando e rindo alto de toda daquela bagunça. E em pé, pisando nos suportes da roda traseira, a garota morena de cabelos



longos e escuros equilibrava-se com os olhos fechados, aproveitando o vento e o sol. Eles tinham pressa, o tempo escapava ligeiro e eles não perderiam aquilo por nada.

Foi a menina negra quem denunciou o destino daquela viagem. Ela sacudia com entusiasmo uma das mãos, como quem espana nuvens, e apontava para um pé de tamarindo, pertinho da pista de voo do aeroporto. Mal deitaram as bicicletas à sombra da enorme árvore, os quatro escalaram os galhos carregados de azedumes delicados. A gordinha demorou para chegar no alto por causa de um Toké brincalhão disfarçado no caule da árvore (Ah! É importante saber que ela, a rainha do grupo, tem medo de lagartixas, osgas, lagartos, crocodilos e dragões).

E foi lá de cima da copa do tamarindeiro, com os sorrisos cheios de fruta, que os quatro moleques acenavam um ‘até logo’ para os aviões que partiam das terras do Timor Lorosa’e.

(...)

Quando chegou minha vez de decolar, acenei, de dentro do avião, para os quatro. Eu não os via, mas tinha certeza que, lá embaixo, eles me desejavam uma boa viagem de volta para casa.

Referências

- ALBUQUERQUE, Davi Borges. **Peculiaridades prosódicas do português falado em Timor-Leste**. ReVEL, v. 8, n. 15, 2010. [www.revel.inf.br].
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- CÂMARA CASCUDO, Luis da. **Literatura Oral no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- COSTA, Geraldo. **A ilha do crocodilo: contos e lendas do Timor-Leste**. São Paulo: FTD, 2012.
- FERREIRA, Ana Teresa Proença. A Co-docência na Área das Ciências Físicas e Naturais: um estudo de caso. [dissertação]. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.
- GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- National Statistics Directorate (NSD); United Nations Population Fund (UNFPA). **Population and Housing Census of Timor-Leste, 2010**. Timor-Leste: Ministry of Finance, 2011.
- NESS, Patrick. **O chamado do monstro**. São Paulo: Ática, 2011.



QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**. Campinas: UNICAMP. [Tese de Doutorado em Educação]. Filosofia da Educação, 1989.

_____. Sobre a Emergência de uma Sociologia da Educação: contribuições para o debate. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, p. 137-162, 2002.

SANTOS, Jurandir dos. **História oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação**. Disponível em:

<<http://www.zonadigital.com.br/redes>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SILVA, Aline P. *et al.* **“Conte-me sua história”**: reflexões sobre o método de **História de Vida**. Disponível em:

<<http://www.fafich.ufmg.br/mosaico/index.php/mosaico/article/viewFile/6/4>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SILVA, Kelly C. da Silva. **As Nações Desunidas: práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste**. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2012.

SILVA, Kelly; SIMIÃO, Daniel. Lidar com as” tradições “: a análise da nação de Timor-Leste a construir a partir da perspectiva de uma certa antropologia feita no Brasil. *In: Vibrant* - Virtual Brasileira de Antropologia, Brasília, v. 9, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.vibrant.Org.br/issues/v9n1/kelly-silva-daniel-simiao-coping-with-traditions/>>. Acesso em: dez. 2013.

Timor-Leste: Human Development Indicators International United Nations Development Program. World Bank Country Groups Web. Disponível em: <<http://worldbank.org>>. Acesso em: 17 jul. 2014.



A LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA ABORDANDO QUESTÕES COMO IDENTIDADE

Ivonete Segala (UNISUL)

ivonetespereira@gmail.com

É comum ouvir que os livros infantis fazem com que as crianças embarquem em fantásticas aventuras que misturam realidade e fantasia através de suas palavras e ilustrações, recheando a imaginação e fazendo das histórias, meios para compor o universo infantil.

A literatura infantil realmente desempenha importante aporte para a formação das crianças, no sentido de torná-las seres mais críticos e que buscam superar ao máximo a fragmentação imposta pela vida moderna.

Espera-se que a criança vivencie as diferentes fases da vida em harmonia com a cultura, equilíbrio possível de ser alcançado através da boa literatura, que desperta não necessariamente conhecimentos específicos, mas uma sensibilidade que permite o questionamento do mundo e o desejo de mudança da condição de mediocridade que muitas vezes são submetidos.

Assim, a palavra literatura pode ser entendida como uma linguagem específica que expressa uma determinada experiência humana ou ainda, como “a arte que expressa o belo e o humano por meio da palavra, ou seja, a literatura é a arte da palavra” (DEBUS e DOMINGUES, 2009, p. 19). Segundo Coelho (2000), literatura infantil é arte que expressa com criatividade o mundo, o homem, a vida e, ainda, funde o imaginário e o real, os sonhos e suas possíveis/impossíveis realizações através de palavras e ilustrações.

Desde o seu surgimento até os dias atuais, a literatura infantil, tanto no Brasil quanto no mundo, tem ampliado consideravelmente seu repertório, mostrando-se expansiva, flexível, dinâmica, fenômeno de criatividade, que, através da palavra, aborda assuntos referentes ao mundo, à espécie humana, à vida, tornando-se fonte de fruição não somente para crianças, mas para qualquer pessoa.

O texto literário atua na formação e dinâmica das identidades, residindo aí sua importância na busca do equilíbrio humano, já que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176). Sendo esta assinalada pelo mesmo autor como fator indispensável de humanização e que corresponderia, nesse sentido, a uma necessidade universal, cuja satisfação constitui um direito inalienável.

As histórias são essenciais na formação das crianças, pois preparam para assimilação das regras, valores e símbolos da sociedade, oportunizam a elaboração de conceitos sobre a realidade, compreendendo-a e modificando-a. É importante considerar



também que (as histórias) possibilitam a expansão da capacidade de comunicação, de compreensão da linguagem e, conseqüentemente, o acesso aos demais bens culturais.

Colaborando com essa formação podemos encontrar nos acervos do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) criado em 1997 através do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica, sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que conta com a cooperação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), livros como *Maria mole*, 2002, de *André Neves* e *O rei maluco e a rainha mais ainda*, 2006, de *Fernanda Lopes de Almeida* que são foco deste estudo.

O PNBE tem por objetivo promover o acesso à cultura, incentivar a leitura de obras literárias que, em consonância com as demandas dos movimentos sociais, atendam aos princípios de uma educação mais democrática e multicultural.

Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. [...] Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem (BRASIL, 2007, p. 15).

Os gêneros literários que compõem o PNBE são obras clássicas da literatura universal, poemas, contos, crônicas, teatro, textos da tradição popular, romances, memórias, diários, biografias, relatos de experiências, novelas, e histórias em quadrinhos. Com um variado repertório, o Ministério da Educação acredita contribuir tanto com a leitura literária como estética, também com a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, especialmente no que se refere ao aprimoramento das práticas educativas.

Os livros referentes ao conjunto de acervos literários do PNBE passam por um longo processo até chegarem às instituições, ou seja, há uma pré-inscrição pelas editoras no mês de dezembro, através de um edital de convocação do FNDE juntamente com a Secretaria de Educação Básica (SEB). Desde 2005 são convidados pesquisadores de diferentes universidades para participar do processo de seleção e avaliação, depois há negociação quanto ao valor por unidade pela equipe do FNDE e são adquiridas.

Os acervos possuem livros nacionais e traduções de diferentes níveis de complexidade. Todos os livros passam por avaliação quanto à qualidade do texto, a adequação dos temas quanto ao interesse do público, aspectos gráficos, aspectos de coerência, consistência narrativa, adequação de linguagem entre outros itens. É, ainda, proposto nessas produções abordagens de diversos temas importantes e até necessários à sociedade contemporânea, seja problematizando ou propondo entendimento dos conflitos que envolvem temas diversos e entre esses, identidade.



A literatura infantil, a partir de suas potencialidades, torna-se desde cedo um valioso recurso que pode auxiliar os leitores a refletir sobre as inúmeras questões presentes na sociedade, dentre elas as questões de identidade. Temas estes que também marcam a trajetória dos estudos culturais, que não se configuram como uma “disciplina”, mas como uma área em que diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade, às práticas sociais.

Podemos constatar que os estudos culturais ganharam amplitude e reconhecimento inserindo-se nos mais diferentes campos e fazendo sentido a todos eles, propondo abordagens de diversos temas importantes e até necessários na sociedade contemporânea, seja problematizando ou propondo entendimento dos conflitos que envolvem temas diversificados.

Neste viés, Culler (1999) menciona que o trabalho dos estudiosos nessa área, em sua concepção ampla, é explicar o funcionamento da cultura no mundo contemporâneo e pensar como a produção cultural pode contribuir para um mundo mais justo e igualitário, ou seja, compreender o funcionamento da cultura, no mundo moderno, como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, num mundo de comunidades diversas e misturadas.

Os textos literários também são considerados como formas de produção cultural, pois permitem ao leitor conhecer o modo de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares, possibilitam ainda a apropriação de novos conceitos e a partir destes reorganizar a percepção de mundo. Quando o leitor tem oportunidade de dialogar com a literatura, está realizando uma prática social de interação através de signos que permitem desvelar a realidade e consequentemente estabelecer vínculos com manifestações socioculturais. A renovação de valores diz respeito à diversidade na sociedade, rompendo com uma visão construída sob o fundamento das “diferenças” como algo “negativo”.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

Segundo Gomes (2007), contudo, há uma tensão nesse processo, pois, por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, existe uma tendência nas culturas, de um modo geral, em ressaltar como positivos e melhores



os valores que lhe são próprios, gerando certo estranhamento, rejeição e até mesmo preconceito em relação ao diferente.

Observamos também que, para os estudos culturais, o acesso aos textos literários infantis proporciona maior eficiência quando passam a ser uma prática inclusiva de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais e literárias. Assim, tanto a memória cultural quanto a recepção do leitor podem ser abordadas como partes do processo de leitura; leitura esta considerada uma prática social que possibilita a inclusão em que o estético e o ético não são separados, possibilitando ao leitor se colocar coletivamente no ato de ler. Com isso, a leitura promove aproximação do leitor com a produção cultural de diferentes épocas, “podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor” (ZILBERMAN e SILVA, 2005, p. 112-3).

É abordando assuntos como questões de identidade, entre outros que a literatura torna-se elemento importante na constituição cultural, podendo colaborar na reorganização das percepções de um mundo plural, isso porque a literatura tem “o mérito de expor o leitor a outros pontos de vista, habituando-o ao pensamento e ao sentimento pluralista, convencendo-o de que existem outras formas de ver o mundo além das suas” (CEVASCO, 2003, p. 30), como veremos nas histórias a seguir, que demonstram possibilidades ricas e viáveis rumo ao alcance desse objetivo.

Na primeira história temos *Maria Mole* que é o título do livro escrito e ilustrado por André Neves, publicado em 2002, contendo 32 páginas e que faz parte do acervo do PNBE de 2008. É um livro que prioriza a imaginação, favorece a experiência estética através de seus detalhes visuais, como cores, formas, desenhos e também com o texto verbal. Essa obra faz parte da Coleção *Arteletra*, composta por títulos de literatura infantil de autores e ilustradores renomados.

O livro conta a história de Maria, uma menina comportada, obediente, estudiosa, porém, tinha uma aparência deprimida, olhos tristes, demonstrando que havia algo de errado em sua vida, talvez medo de se mostrar diferente perante os outros. E ainda, seu medo era “sem tamanho, sem medida. Aquele medo que nem mesmo é medo, é covardia de não aceitar que cada um possa ser o que quiser, mesmo que seja diferente” (NEVES, 2002, p. 10).

Sua fisionomia abatida, olhar melancólico, cabelo amarrado apenas com uma presilha de cor clarinha esconde a menina que está “dentro dela”. Sua maneira de ser incomodava até mesmo em sua casa, quando demonstrava um pouquinho suas vontades era contrariada por sua mãe quanto a seus gostos, como, por exemplo, seu modo de se vestir, e seu pai, homem mandão, tinha um olhar baixo, estranho, escolhia os locais e momentos para Maria brincar, delimitando seus espaços. Assim, a menina “interior” cheia de cores, como azul, amarelo, vermelho, roxo, verde, só refletia a cor cinza “porque cinza era a cor com que ela se sentia por fora, mesmo sem querer” (NEVES,



2002, p. 10). Mas um dia Maria decidiu dar um basta nessa situação e cria em sua imaginação “Maria Mole”, que é uma personagem que ajuda a menina a perder o medo de expressar seus sentimentos. Com a ajuda de Maria Mole, a menina Maria decide abandonar a situação de angústia, de tristeza e enfrentar seus medos e conflitos. Permite mostrar-se e “no dia seguinte nem pai, nem mãe, nem vizinho, nem a meninada que brincava na rua acreditaram quando Maria acordou com vontade de não ser o que os outros queriam que ela fosse, mas aquilo que ela queria ser” (NEVES, 2002, p. 16). Finalmente a menina abandona o “espírito dolorido” e se permite ser “colorida”, alegre, usando aquilo que lhe dá prazer, que a identifique.

Já na rua, Maria brinca com seus amigos “cheia de ousadia”, com “olhar leve”, enquanto a meninada se entregava ao seu jeito “esquisito, estranho, mas divertido de ser” (NEVES, 2002, p. 24), ou seja, diferente “apenas” do que estavam acostumados a ver. Maria brinca de roda com meninos e meninas de mãos dadas, demonstrando que não há brincadeiras que sejam somente de menina ou de menino. Aparecem nessa roda crianças de cor branca e negra, com características distintas, mostrando que não somente a menina (personagem principal) é diferente no vestir ou agir se comparada aos demais.

Passado todos os acontecimentos de conflito, Maria se aceita como é, não tendo mais medo de mostrar-se aos outros “abriu os braços para não segurar suas vontades e deixou o vento soprar para fora aquele medo miudinho, que foi sumindo [...]. Maria finalmente sentiu o medo como uma coisa normal, em qualquer pessoa, em qualquer ser vivo” (NEVES, 2002, p. 28). Assim, a menina Maria que tinha olhar triste transformase e esbanja movimentos, radiante de felicidade por ter conseguido resolver seus conflitos interiores.

Na segunda história temos *O Rei Maluco e a Rainha Mais Ainda*. Uma história escrita em 2006, por Fernanda Lopes de Almeida e ilustrada por Luiz Maia. Essa obra, com 128 páginas, é organizada em 25 capítulos, faz parte do acervo do PNBE de 2008 e pertence à Coleção Fernanda Lopes de Almeida.

O Rei Maluco e a Rainha Mais Ainda gira em torno de Heloísa, menina determinada, curiosa, um tanto desconfiada, que se envolve com todos os demais personagens, os quais a auxiliam e contribuem para a formação de sua identidade no decorrer da história.

A história se passa num reino fantástico, onde não vigoram as normas do senso comum, e o povo fala o que tem vontade, com liberdade de pensamento, ou seja, não são tolhidos por convenções pré-existentes. É nesse lugar “mágico” como nos contos de fada que Heloísa (protagonista) se permite conhecer, motivada por sua curiosidade, em busca do “novo” e que no decorrer da história lhe proporciona aprender, enfrentar situações que contribuem para seu crescimento.



A menina Heloísa até então satisfeita em seu mundo ordenado e cheio de regrinhas “já ia adormecer quando viu uma formiguinha de saia vermelha e lenço na cabeça, passeando pelo lençol” (ALMEIDA, 2006, p. 7). Após um diálogo, a formiga percebe que a menina sofre de “dicionário” (uma enfermidade que tem como principal sintoma o apego ao sentido já estabelecido das palavras). A formiga faz um convite para a menina conhecer um “mundo diferente”. Apesar de a menina demonstrar-se um tanto assustada, aceita o convite e a formiga resolve levá-la ao castelo do rei Maluco, com o objetivo de curá-la desta grave doença e, quem sabe, ver um “estafilágrio” coisa que ninguém sabe o que é.

A formiga falante e questionadora é ilustrada muito pequena em seu primeiro contato com Heloísa e aumenta de tamanho assim que seu convite é aceito. A personagem da formiga simboliza em Heloísa seu lado de inquietação, curiosidade, da possibilidade “do novo”, ou seja, de uma identidade em processo, ora com avanços e também recuos, superações e resistências. Afinal, “atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com os precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras” (BAUMAN, 2005, p. 60).

Há nesse reino além do rei uma rainha e também outros personagens, como: uma moça que vive debruçada à beira de um poço procurando encontrar-se lá dentro; uma velhinha (mãe do rei) que toma conta da Torre do Sono para não deixar ninguém dormir, porém Heloísa a procura por três vezes, tentando fugir da realidade em que se encontra, buscando no sono o refúgio; o rei Ajuizado que procura fazer tudo de modo correto, não suportando que Heloísa se abra para realidades diferentes, pois é muito preconceituoso, sempre pronto a julgar; o juiz que acompanha o rei Ajuizado; o palhaço; a princesa; as costureiras; o médico; o hipopótamo; a viúva; a bailarina; entre outros. Esses habitantes do reino, à medida que vão relacionando-se, convivendo com Heloísa, vão questionando-a, colaborando no seu crescimento e provocando mudanças no seu modo de pensar, agir, fazendo com que a menina abra mão de suas certezas e estabilidades. De acordo com Viegas (2013), a descoberta do diferente e a possibilidade de modificar-se (mostrada pela personagem Heloísa) aproxima o leitor da consciência da diversidade e, portanto, da solidariedade, além de estimular à autoria, à construção e desconstrução de ideias a partir da interação com o texto, o que é fundamental para o exercício da cidadania.

Num primeiro momento, Heloísa até tenta permanecer acomodada em seu “mundinho”, sem sentir a necessidade de mudança, ou seja, com uma identidade fixa, pois como afirma Bauman (2005, p. 35):

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada,



flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente.

No entanto, logo após Heloísa começa a enfrentar situações diversas, como seguir conselhos quando os julgava pertinentes, questionar o que causava curiosidade, superar perigos, lidar com suas preocupações e seus medos e, por fim, envolver-se e continuar com sua “viagem” de descobertas e aprendizados.

Nessa história a menina Heloísa é apresentada no início estando satisfeita com seu modo de ser, cheio de regras, ou seja, com uma identidade fixa, que até então não desejava mudar, até que apareceu uma formiga e a convidou para novas aventuras e descobertas. Mesmo diante de situações que pareciam absurdas para Heloísa, elas lhe provocaram mudanças e conseqüentemente crescimento, aprendizado, que fazem parte da construção de uma visão dinâmica de identidade.

E ainda, é possível compreendermos identidade como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2003, p. 38). Para ele, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois, no momento em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o confronto de uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidade possível surge.

De acordo com Hall (2003), as velhas identidades, que estabilizaram o mundo social por tanto tempo, estão em declínio, trazendo com isso o surgimento de novas identidades.

[...] Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais [...] (HALL, 2003, p. 09).

Esses fatores são de extrema importância para o estudo das identidades dos sujeitos leitores quanto ao modo de pensar, aprender, ensinar, dialogar, fantasiar, sonhar, sentir e até emocionar-se, pois, “graças à literatura, a vida se compreende e se vive melhor, e entendê-la e vivê-la melhor significa vivê-la e partilhá-la com os outros” (LLOSA, 2009, p. 66).

Nas duas histórias (*Maria mole e O rei maluco e a rainha mais ainda*) a criança é convidada a experimentar, através dos textos escritos e das ilustrações, uma vivência que proporcione conhecimento do mundo, além de estimular a imaginação e alargar os



horizontes quanto a uma formação menos reprimida socialmente, aceitando o outro como ele é não como se gostaria que ele fosse, aceitar suas qualidades, seus defeitos, suas características singulares, percebendo, no entanto, que não é tarefa fácil, uma vez que há uma diversidade de raças, etnias, religiões e pontos de vista, mas que é necessário e respeitoso quando se busca fazer parte de uma sociedade de diferentes olhares e perspectivas.

Assim, a literatura infantil torna-se um campo fértil a partir do momento que possibilita a criança leitora construir o que Iser (1983) chama de meios de afirmação da identidade e da cultura, ou seja, a criança pode construir meios de se encontrar na obra de acordo com a sua realidade e também com a dos personagens que vivem situações semelhantes a sua no enredo da história, e de posse desta reflexão constrói meios para a afirmação de si diante do mundo.

[...] a literatura nos libera, por um tempo, das obrigações e das pressões das inúmeras ficções a que somos submetidos. Ela nos dá de presente uma realidade que, embora seja reconhecível, é diferente: mais precisa, mais profunda, mais intensa, mais plena, mais durável do que a realidade do lado de fora. No melhor dos casos, ela nos dá forças para retornar a esta realidade aqui e lê-la, também com mais perspicácia... (HUSTON, 2010, p. 133).

Os livros analisados demonstram boa qualidade tanto na linguagem verbal quanto na visual, instigando a novas leituras. No seu repertório, estão histórias que proporcionam à criança mecanismos de autoconhecimento, vivenciando experiências que nem sempre a realidade pode oferecer, permitindo assim a construção de maneiras diversas de ver o mundo e de participar de suas transformações. Contudo, como afirma Viegas (2013), a leitura de obras literárias deve ser vista como uma prática social dentre outras e não como um ato redentor, com intenção de formar crianças/leitores padronizados e/ou idealizados, mas entender que a mesma (literatura) potencializa diversificadas dimensões.

Referências

- ALMEIDA, Fernanda Lopes. **O rei maluco e a rainha mais ainda**. Il. Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Programa Nacional Biblioteca da Escola. PNBE 2008. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE 2008. Brasília: MEC, 2007.



- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- CEVASCO, Maria Eliza. **As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- DEBUS, Eliane Santana Dias; DOMINGUES, Chirley. **Literatura Infantil: livro didático**. Palhoça: Unisul Virtual, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 29/10/2013>.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.
- HUSTON, Nancy. A espécie fabuladora. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.
- ISER, Wolfgang. **Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional**. In: LIMA, Luiz Costa (org). A Teoria da Literatura em suas fontes. V. II. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- LAJOLO, Marisa. **Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.
- LLOSA, Mário Vargas. Em defesa do romance. **Revista Piauí**, n. 37, out./2009.
- NEVES, André. **Maria Mole**. São Paulo: Paulus, 2002.
- VIEGAS, Maria Fernanda da Silva. **O programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em quatro escolas da rede municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2013.



TIA NASTÁCIA E BETINA: UM OLHAR SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NO PNBE

Jacqueline de Almeida (ULBRA)
jacquelinealmeida55@yahoo.com.br

Introdução

Iniciando as minhas pesquisas sobre o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e mais especificamente sobre as obras que abordam a temática da diferença étnico-racial, deparai-me com relevantes questões tanto sobre às dimensões das políticas educacionais adotadas pelo Programa (2008), quanto à construção e à representação de personagens negras nas narrativas de literatura infanto-juvenil. Partindo também da Lei 10.639, sancionada em 2003, que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

A lei em questão reflete na preocupação em garantir o direito dos alunos da educação básica de (re) conhecer as memórias e o patrimônio cultural deixado pelos africanos e que está fortemente presente na cultura da população brasileira. Todavia, cabe ressaltar que a diferença étnico-racial nas práticas de gestão educacional sempre fora desenhada como um desafio para professores e gestores. Logo, a escassez de materiais apropriados é apontada como uma das maiores dificuldades em abordar a temática da negritude em sala de aula.

É desse modo que a literatura infanto-juvenil contemporânea vem assumindo com intensidade o seu compromisso em tematizar as diferenças. A emergência dessa temática deve-se ao panorama globalizante social e cultural presenciado nas últimas décadas. O ambiente escolar também vem sendo sacudido por essas mudanças. Lembrando que ainda é atribuída à escola o principal papel formador das novas gerações. Nesse sentido, como o discurso da diversidade e da diferença étnico-racial vem sendo tematizado e apresentado aos novos leitores?

Assim, o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola vem passando por importantes transformações para adequar às listas de livros ao contexto sociocultural dos educandos brasileiros. Além de atender às demandas das bibliotecas e dos professores, o Programa precisa garantir e promover a leitura e o conhecimento de obras literárias. Desse modo, o objetivo principal deste trabalho é analisar o modo pelo qual vem sendo tematizada e representada a diferença étnico-racial através de duas personagens negras: *Tia Nastácia* (representando a literatura infanto-juvenil do final do século XIX e início do XX e que retorna em 2009 gerando muita polêmica) e *Betina* (representando a literatura contemporânea).

Para isso, busco o aporte teórico-metodológico nos Estudos Culturais, no que diz respeito aos conceitos de identidade, diferença e representação, assim como nos estudos



literários. De fato, seja pelo viés da celebração da diferença e das tradições africanas, ou seja pelo compromisso em denunciar situações de racismo, é crescente o número de obras dirigidas ao público infanto-juvenil dentro dessa temática. Então, partindo da abordagem dos EC, apresento uma breve análise das duas obras: *Caçadas de Pedrinho* (Monteiro Lobato) e *Betina* (Nilma Lino Gomes), sendo que a primeira esteve presente dos acervos de 1998 e 2003 e a segunda no acervo de 2010 do PNBE.

“Tia Nastácia, que tem carne preta...”

Maria Angélica Zubaran e Petronilha Silva (2012) apontam que para compreender as representações racializadas do negro no Brasil, é preciso, primeiramente, entender a noção de branqueamento. Na passagem do século XIX para o XX, as elites brasileiras acreditavam que era possível branquear a população. Num suposto processo de mestiçagem, em que “raça branca” prevaleceria em relação à “raça negra”, foi promovida a chegada de imigrantes europeus no território brasileiro. Assim, o critério de *branquidade* foi estabelecido como norma padrão de comportamento no Brasil.

Todavia, os estudos de Zubaran e Silva (2012) chamam a atenção para o fato de que o pertencimento racial não é uma questão do âmbito biológico, que inclui determinados traços fenotípicos como a cor da pele, a textura do cabelo, a largura do nariz, entre outros. O que constitui “ser branco” ou “ser negro” está longe de ser um processo natural. De acordo com as autoras, as identidades raciais estão sujeitas “ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder” (ZUBARAN; SILVA 2012, p. 131).

Mas como são constituídas as identidades? Qual o papel das representações na constituição das identidades? Os estudos de Hall (1997) apontam que as identidades não emergem de um centro interior, ou de um *eu* único e verdadeiro, mas de um diálogo entre conceitos e definições que são *representados* pelos discursos de uma determinada cultura. Logo, a *representação* participa da constituição das “coisas”, não sendo vista como um mero reflexo dos acontecimentos do mundo real.

Essa abordagem construcionista, assumida por Hall (1997), destaca que “os atores sociais usam os sistemas conceituais de sua cultura e a linguagem, e também outros sistemas de representação, para construir significados” (p.25). Ou seja, os significados são produzidos nas práticas sociais, na vida cotidiana, nas narrativas, entre outros meios que circulam na cultura. Lembrando que o significado “não é direto, nem transparente [...] trata-se de um cliente escorregadio que muda e se adapta conforme o contexto” (HALL, 1997, p. 9).

Assim, partindo para o universo literário, no que tange às representações étnico-raciais, a invisibilidade fora tomada como alternativa para deixar do lado de fora das narrativas a temática da negritude. Salvo em casos específicos em que o negro era escravo, subalterno ou marginalizado devido a sua própria condição de inferioridade. Abramovich (1989), complementa:

O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário [...]) Normalmente é desempregado, subalterno, tornado claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida [...]. Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas (ABRAMOVICH, 1989, p. 36-37).

Sobre os primeiros personagens negros representados nas publicações literárias brasileiras, nas primeiras décadas do século XX, Jovino (2006) aponta que essas representações não eram positivas. Para o autor, os negros apareciam de forma desvalorizada devido à própria degradação social sofrida ao longo período de escravidão. Características marcantes como a preguiça, a feitiçaria, a malandragem, a sexualidade exacerbada e a feiura marcavam profundamente essas representações.

Com o surgimento de Monteiro Lobato, a literatura infanto-juvenil passaria a explorar diferentes contextos sociais e culturais. Nascido no interior paulista (1882-1948), Lobato ficou consagrado por ser o primeiro escritor a dar às crianças a oportunidade de vivenciar uma literatura com elementos da cultura brasileira. Dentro de suas obras, os pequenos leitores puderam ter contato com a geografia, a história, a gramática, a mitologia e o folclore. Com uma linguagem espontânea, popular e sem rebuscamentos, a proposta de Monteiro Lobato refletia na construção de um pensamento social e crítico dos seus leitores, acerca de um país que passava por grandes transformações.

A polêmica obra *Caçadas de Pedrinho*, publicada originalmente em 1924, por Monteiro Lobato, teve uma nova edição em 2009. O livro traz a história de um grupo de crianças moradoras de um sítio (Sítio do Pica-pau Amarelo), a avó Dona Benta e a empregada Tia Nastácia. Pedrinho é o personagem principal da história. É ele que vai protagonizar grandes aventuras na caçada de animais selvagens, juntamente com as outras crianças do sítio.

Tia Nastácia é a única personagem negra e ocupa uma posição de inferioridade, como pode ser problematizada no seguinte fragmento:

[...] E Tia Nastácia, esquecida dos seus inúmeros reumatismos, trepou, que nem macaca de carvão, pelo mastro de São Pedro acima [...] Toda a bicharada olhou para cima, com água na boca. Não tinham comido na véspera, o apetite era forte e viram que iam ter uma bela variedade de petiscos – um menino, duas meninas, um leitão, uma boneca, uma velha branca e uma velha preta (LOBATO, 2009, p. 39).

Retomando o pensamento de Hall (2000, p.10), “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”. Isso implica o entendimento de que é apenas por meio do “Outro” que o indivíduo se reconhece. Logo, é dessa forma que sua identidade

é constituída. De acordo com o autor, as identidades podem funcionar ao longo de toda a sua história como pontos de identificação e apego. Por isso, a identidade não faz parte de um processo natural, que emerge no nascimento e acompanha o sujeito até a sua morte. “Ela permanece sempre incompleta” (1997, p. 39).

Para Woodward (2008), em uma primeira aproximação, a identidade pode ser percebida como algo positivo: “aquilo que eu sou” (p. 74). Quando digo que sou branco, parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Em contrapartida, eu só posso fazer essa afirmação porque existem outros sujeitos que não são brancos. Para a autora, além de expressar uma cadeia de negações, a diferença também é sustentada pela exclusão: negra, empregada, analfabeta e representante do povo que se encontra em contraste com o “civilizado” (HALL, 1997).

Tia Nastácia também é apresentada como uma contadora de histórias. É ela que vai ligar o passado ao presente através de crendices e narrativas de tradição oral do seu povo. Assim, Tia Nastácia assume uma posição subalterna e “primitiva” em relação aos seus ouvintes: um menino branco corajoso, uma menina branca inteligente e uma boneca falante espevitada. Quanto à sua fala, muitas vezes aparece em desacordo com a norma padrão: “Corre sinhá – gritou para dentro – Venha ver o *felômeno* que aconteceu com a criançada” (LOBATO, 2009, p. 31).

Do outro lado, aparece Dona Benta. A velha branca, de fala mansa e de saberes cultos. Aqui também está marcada a *diferença* que vai colocar o outro (Tia Nastácia) em posição de inferioridade. Cabe ressaltar que as expressões como “a pobre negra” (LOBATO, 2009, p. 33), “resmungou a preta pendurando o beijo” e “insistiu a negra” (p. 35) marcam a diferença e não deixam de ser problemáticas, pois “todas estas representações culturais que estabelecem diferenças entre negros e brancos acabam sendo naturalizadas” (FENSTERSEIFER, 2005, p. 92).

Diante dessas problematizações acerca da construção de estereótipos, os possíveis sinais de racismo na obra lobatiana foram determinantes para o pedido de cassação desse tipo de leitura em sala de aula. Fato protocolado em 2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Ouvidoria de Secretaria de Promoção de Igualdade Racial. A possível desqualificação da personagem Tia Nastácia no decorrer da narrativa, assim como os termos “preto” e “negro” que aparecem como adjetivos carregados de negatividade que também são utilizados para os animais – “urubu negro fedorento” (p. 22) e “vaca preta” (p. 44) –, foram determinantes para a decisão do CNE.

Em contrapartida, para Marisa Lajolo (1998), uma grande estudiosa de Lobato, as implicações ideológicas destas representações lobatianas em relação aos negros sempre foram polêmicas. No entanto, para a autora, não há necessidade de trazer questões do âmbito literário para a política. É necessário sim discutir a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, mas de forma alguma para condená-lo e tampouco proibir a distribuição de seus livros nas escolas públicas. Tais implicações servem para



compreender que a formação das identidades, bem como os processos de relações que os sujeitos estabelecem com o mundo social e cultural, são indispensáveis nas práticas escolares.

Lajolo (1998) complementa que essas discussões servem para renovar os olhares em relação aos laços que unem literatura e sociedade, história e literatura. Ressaltando que essas representações do negro estão ligadas ao próprio realismo da época, ou seja, a descrição da realidade por autores e/ou sujeitos do seu tempo. Contudo, para a escritora, a representação do negro, em Lobato, não é muito diferente do que se encontra em outras produções da intelectualidade brasileira. Em relação à obra *Caçadas de Pedrinho*, Tia Nastácia é apenas a “legítima” porta-voz da cultura negra que se vê em confronto com a branca do mundo moderno.

“Minha menina, quem te fez tão bonitinha...”

A obra *Betina*, publicada em 2009, faz parte do acervo do PNBE de 2010. Sua autora Nilma Lino Gomes é professora e a atual reitora da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Nilma é, atualmente, a primeira mulher negra no comando de uma universidade no Brasil. A escritora mineira vem há algum tempo dedicando seu trabalho às condições reais da população negra brasileira e, principalmente, às dificuldades da criança afrodescendente em se constituir enquanto ser humano com direito à identidade negra de forma positiva.

Em *Betina*, a escritora apresenta uma cuidadosa ligação entre texto e imagem. O cotidiano de uma menina doce, meiga e negra é apresentado de forma leve e interessante. A preocupação de Nilma é mostrar uma representação positiva da estética do corpo negro (especificamente do cabelo), do ser mulher negra, do valor da família, da ancestralidade e dos elementos da cultura africana e afro-brasileira. A protagonista é alegre e vive em plena harmonia com seu cabelo crespo e trançado: marca da identidade afrodescendente.

No entanto, Gomes (2008) ressalta que “o cabelo negro não é um elemento neutro no conjunto corporal” (p.25). Nesse sentido, para a autora, as representações sociais construídas até então sobre o cabelo da população negra ainda revelam situações de racismo:

No Brasil, o racismo, a discriminação e o preconceito racial que incidem sobre os negros ocorrem não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo, mas pela conjugação desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo. Esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que se deseja ocultar e/ou negar. Além disso, são vistos como marcas de inferioridade (GOMES, 2008, p.31).

Desse modo, Santos (1997) menciona que a branquidade, no sistema representacional, ainda é definida como parâmetro natural. Embora haja, de acordo com o autor, uma série de movimentos de valorização, ou de “resgate”, da cultura/identidade negra, como neste caso na literatura infanto-juvenil, os negros ainda continuam sendo tratados a partir de representações que os colocam em oposição ao branco. Então, há uma identidade negra? O que é ser negro? Luís Henrique Sacchi dos Santos (1997) diz que há uma complexa discussão acerca da identidade negra: “Assumir a negritude é uma opção política, antes que algo dado pela cor ou ancestralidade africana” (p. 101).

No entanto, no jogo das representações, muitas produções literárias acabam resgatando a negritude fundada na ancestralidade africana. Ou seja, na língua, nas histórias, nos costumes, entre outras. O que Santos (1997) chama de “alternativas” (p. 102). Em *Betina*, a menina tem uma grande ligação afetiva com sua avó. É ela que domina a arte do *trançar* (marca da ancestralidade). “Quando a avó terminava o penteado, Betina dava um pulo e corria para o espelho [...] Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra” (GOMES, 2009, p. 8).

Betina é apresentada como uma menina de olhos grandes e pretos como jabuticabas e cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas. Assim, o ritual de trançar os cabelos e a menina sentir-se bela com o penteado constitui elementos significativos que possibilitam compreender uma representação positiva da beleza negra. Para Gomes (2008) “ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico [...] uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação” (p.174). Segundo a autora, o cabelo é uma dessas partes:

Podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada, nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato com cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do fragmentado processo de construção da identidade negra (GOMES, 2008, p. 25).

Entretanto, acenando para algumas discussões, Santos (1997) aponta que a identidade não é algo inscrito na cor da pele ou nas marcas físicas da negritude. Para o autor, as identidades são múltiplas (etnia, classe social, gênero, sexualidade, religião, etc). E, “por serem construídas na cultura, no regime de oposições definido pela diferença, os movimentos políticos ‘das ditas minorias’ precisam de alguma forma, assumir uma ‘certa’ identidade como única” (p. 102). Funcionaria como uma estratégia afirmativa (política) para esses grupos, argumenta Santos.

Aqui, cabe ressaltar outro aspecto relevante na construção da narrativa: A descrição do ambiente escolar e a segurança de Betina em relação aos seus atributos físicos. A menina demonstra altivez e uma autoestima elevada, por ser valorizada pela professora e elogiada pelos colegas. Nilma (2009) atribui valores positivos a detalhes do



corpo negro, principalmente o cabelo. Lembrando que a ideologia do branqueado disseminava a ideia de que o cabelo crespo era selvagem, ruim e difícil. Em Betina, esses sentidos depreciativos dão lugar a uma beleza “natural” e diversificada. Uma ruptura nas significações constituídas no imaginário dos pequenos leitores.

Contudo, Nilma Lino Gomes (2009) procura evidenciar que a identidade negra não se constitui em oposição à branca. Ela é constituída como qualquer outra, através da negociação, do conflito e do diálogo. Logo, a narrativa pode ser situada em uma perspectiva de representação positiva da identidade étnico-racial negra, já que Betina apresenta uma identidade valorizada, central e protagonista. A positivação da imagem física (beleza negra) e a intelectualidade (inteligência, conhecimento de sua história, respeito dos colegas, etc) contribuem para a afirmação de “novas identidade negras” (SILVEIRA, 2012, p. 203).

Betina, então, cresce e monta um salão de beleza para cuidar “de todos os tipos de cabelos e de todo o tipo de gente” (p. 18). Gomes (2008) explica que, “os salões étnicos são espaços corpóreos, estéticos e identitários e, por isso, nos ajudam a refletir um pouco mais sobre a complexidade e os conflitos da identidade negra” (p. 8). Mais tarde, Betina acaba sendo convidada para fazer palestra em uma escola. Lá, quase não falou. Ouviu. Ouviu “crianças de todas as cores, jeitos, tipos e tamanhos”. Pois sabia que há muitas histórias para aprender e contar” (p.20).

Trançando possíveis caminhos

Diante dessas considerações, é de extrema importância considerar o papel da leitura na formação de crianças e jovens. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) vem cumprindo ainda de forma gradativa sua função de promover a inserção dos alunos no universo literário. De fato, democratizar o acesso às obras de literatura infanto-juvenil não é uma tarefa fácil. Além de todo o esforço do Programa, do FNDE e do MEC, no que tange aos investimentos e recursos públicos, há que se considerar a formação dos professores e a qualidade da educação oferecida às crianças.

É consenso entre os estudiosos da educação que a escola é o local adequado para aprimorar a leitura, a compreensão e a interação com o mundo. A partir dessa perspectiva, as políticas de incentivo à leitura no Brasil tornam-se fundamentais no processo de superação das dificuldades relativas tanto à aprendizagem quanto à formação de leitores. Por outro lado, também é extremamente necessário contemplar a riqueza das experiências vividas pelos educandos.

Por isso, além da distribuição de livros pelo acervo do PNBE, há um ponto que merece destaque para a efetivação dessa política pública de leitura: o reconhecimento da literatura como um valioso instrumento para refletir sobre a diferença. Assim, a



demanda por abordagens sobre a temática étnico-racial vem crescendo de um modo geral. Porém, ainda em uma escala de produção menor em relação com outras temáticas.

No geral, as produções contemporâneas apontam para representações folclóricas; contos e recontos de tradição oral africana; representação do negro em situações cotidianas (personagens adultos e crianças); valorização da negritude (marcas identitárias físicas); narrativas de caráter informativo e situações de racismo. Cabe ressaltar o reconhecimento do trabalho de escritoras negras, como Nilma Lino Gomes que apresenta características, por muitas vezes, marcadas por um viés político e ideológico no sentido de valorizar a identidade negra.

Em contrapartida, sobre a obra *Caçadas de Pedrinho*, perante os estudos realizados, há que se considerar que Lobato vivia em um país nos seus exatos 36 anos da abolição dos escravos africanos. Essa observação permite compreender que muitas mulheres negras ainda viviam dedicadas ao trabalho doméstico. Mesmo diante do fim da escravidão, elas continuavam sendo exploradas pelas “sinhas”. Logo, a presença dos negros na literatura da época fazia apenas referência ao tempo de escravidão; o passado livre dos negros não era comentado.

Para finalizar, *Tia Nastácia* e *Betina* são personagens de um determinado tempo. Esse encontro, proposto no presente trabalho, permite colocar em discussão a possibilidade de recontar histórias, deslocar fronteiras e recriar identidades. *Tia Nastácia* traz consigo a representação da mulher negra do final do século XIX. Uma mulher que ocupava uma posição subalterna, traço de uma sociedade em que a concepção de inferioridade do negro era muito marcante.

Já *Betina* traz a alegria, a espontaneidade e a força da identidade da mulher negra. Impulsionada pelos movimentos político-sociais da atualidade, sua autora, Nilma Lino Gomes, revela um comprometimento com a autoestima da população negra e uma proposta literária em que o negro deixa de ser o *outro* e assume o *eu* o protagonista. Essa ruptura com a desvalorização e com os estereótipos permite que o negro assuma o papel de sujeito agente da sua própria história.

Contudo, nessa dimensão, a literatura torna-se um artefato de excelente análise para o campo dos Estudos Culturais em Educação. A temática da diferença étnico-racial no espaço escolar deve estar presente e constantemente discutida. Mais do que uma política de ação pública, essa perspectiva deve contemplar a possibilidade de uma referência cultural positiva para as crianças e jovens negros. É desse modo que a literatura infanto-juvenil abre espaços para discussões, todavia sabendo que ainda é preciso rever as desigualdades, democratizar o ensino e provocar mudanças na sociedade como um todo.



Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipicione, 1989.
- BRASIL, MEC. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** Leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras/Secretaria de Educação Básica; Coordenação Geral de Materiais Didáticos. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- FEENSTERSEIFER, C. **Lições de natureza no Sítio do Picapau Amarelo**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5103/000465282.pdf>>
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº 1, 2003.
- _____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, nº 2, 1997. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D&A, 2006.
- JOVINO, I. S. da. Literatura Infanto-juvenil com Personagens Negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- LAJOLO, M. A figura do negro em Monteiro Lobato. **Presença Pedagógica**, v. 4, nº 23, 1998.
- LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2009.
- SANTOS, L.H.S. Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, nº 2, 1997.
- SILVEIRA, R. H.; KIRCHOF, E. R.; KAERCHER, G. E. P.; BONINI, I. T. L.; DALLA ZEN, M. I. H.; SILVEIRA, C. H.; RIPPOL, D.; RICHOTHOFEN, L. F. F. de. **A diferença na literatura: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ZUBARAN, M. A.; SILVA, P.B.G. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, nº 1, pp 130-140, Jan/Abr 2012.



LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Jacy Alice Soledade (Secretaria Municipal de Educação)
jacyalice@hotmail.com

Raiolanda Camargo (Universidade Federal do Amazonas)
landacamargo@hotmail.com

Introdução

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no ano de 2010 implementou o Programa “Viajando na Leitura”, a partir das orientações do Ministério da Educação que visa a ampliação do Ensino Fundamental em 09 anos, bem como uma proposta lúdica de alfabetização que utilizasse a literatura infantil na aquisição da leitura e escrita.

A partir da Lei 11274/2006 as crianças de 06 seis anos estão inseridas no ensino fundamental. Para tanto, seria necessário uma nova adequação para atender estas crianças, antes atendidas na educação infantil. Dentro deste programa foi estimulado a produção de conhecimentos nas escolas em busca de novas metodologias e práticas pedagógicas lúdicas e interativas.

O Programa então ressaltou que os três anos iniciais do ensino fundamental deveriam assegurar a alfabetização e o letramento para que haja a continuidade da aprendizagem.

Segundo as Orientações Pedagógicas da Secretaria Municipal de 2012, o Programa tinha o objetivo de subsidiar a prática pedagógica das escolas da rede municipal de ensino, criando ações direcionadas ao atendimento das necessidades peculiares ao processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, possibilitando mudanças nas práticas pedagógicas na tentativa de minimizar os índices de analfabetismo na rede.

Segundo as orientações da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades, orienta-se no Art. 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento.

De acordo com esta Lei, consideram-se os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.



Dessa maneira, elaborou-se um projeto de pesquisa aplicado na Divisão Regional de Educação II, vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Manaus intitulado “O Letramento em minha sala de aula”, que trabalhou a formação dos alfabetizadores numa perspectiva pautada no letramento.

As formações deram-se na perspectiva preconizada pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e pela Professora Heloísa Vilas Boas através de sua proposta metodológica, imbuída na construção de unidades temáticas a partir do texto e de jogos para o desenvolvimento da linguagem.

O método da professora Heloísa Vila Boas foi elaborado na década de 70/80 e considera o aluno como o sujeito ativo do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, valoriza também o professor, mediador na construção das unidades temáticas.

Os encontros formativos tinham como objetivo subsidiar teoricamente os professores alfabetizadores, do primeiro ano do ensino fundamental com propostas de alfabetização e como princípio avaliativo de observação dos níveis conceituais da pesquisadora argentina Emília Ferreiro e da proposta metodológica da professora Heloísa Vila Boas.

Foram atendidas 40 escolas, com professores de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, professores do Programa Aceleração da Aprendizagem bem como os Monitores do Programa “Mais Educação”, totalizando 100 participantes.

Mensalmente, os professores participavam das oficinas pedagógicas e realizavam o planejamento de suas aulas embasado nas explicações teóricas.

No final do ano 2012, foi realizado como repertório de atitude crítico-reflexiva entre educadores um Relato de Experiências Pedagógicas, onde se pode contemplar que as crianças foram alfabetizadas de acordo com o Projeto, utilizando a literatura infantil dos escritores regionais amazônicos, principalmente a escritora Ana Maria Peixoto.

Suas obras destacam a figura do “caboco amazônida”, que interage com a floresta, com os bichos e as frutas regionais, bem como suas aventuras na figura da personagem Aninha, muito querida entre as crianças da região.

Esse contato com as obras literárias da região norte no processo de alfabetização, possibilitou uma interação da criança com sua realidade e as emoções que a leitura, a contação de histórias provoca, enriquecendo seu domínio linguístico, e, criando novos textos.

Letramento Literário e alfabetização

Neste trabalho, procurou-se evidenciar a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita pode se tornar um instrumento que permitirá a criança ter acesso à informação e criar novos conhecimentos. A escrita é vista como capaz de permitir a entrada dos

estudantes no mundo da informação, aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos, com condições diferenciadas para produção de novos saberes.

Soares (2006) afirma que para enfrentar e viver nesse mundo de extremas informações, o discente necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia da escrita que se obtém pelo processo de alfabetização e o domínio de competências de uso dessa tecnologia, ou seja, saber ler e escrever em diferentes situações e contextos que se obtém por meio do processo de letramento.

É importante que o professor tenha em mente que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola e conceba a alfabetização e letramento como fenômenos complexos e perceba que são diversas as possibilidades de leitura e escrita na sociedade

A busca por uma nova alternativa didática para a alfabetização em que, os alunos aprendam de forma lúdica, prazerosa é um desafio a todos os educadores que almejam por um país que saiba utilizar a leitura e a escrita em seus diferentes contextos. Esta foi à proposta de trabalho com resultado satisfatório a partir do empenho dos docentes com as crianças, de forma quantitativa e qualitativa.

Qualitativa no sentido de uma nova proposta de alfabetização imbuída dos pressupostos que interligam ao letramento. Quantitativa pelo demonstrativo das (50) cinquenta escolas de ensino fundamental atendidas pela Divisão Regional de Educação II, (40) quarenta se inscreveram e participaram ativamente do processo de formação e aplicação da metodologia proposta. No Seminário de Leitura e escrita (2012), as escolas apresentaram em seus relatos de experiências, práticas educativas extremamente positivas.

As escolas trabalharam com a proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas, onde enfoca a gradação das relações fonemas e grafemas a serem explorados a cada unidade e as etapas metodológicas, utilizando os textos literários como ponto de partida.

Feito isso é selecionado palavras-chaves que seguem a seguinte orientação:

1ª UNIDADE - B/C com som de K; M; T no padrão silábico simples vogais A e O.

2ª UNIDADE - V; L; P; N; vogal E.

3ª UNIDADE – F, D, S e R intervocálico, LH, vogais I e U.

4ª UNIDADE –S e R inicial; J; NH.

5ª UNIDADE –SS e RR; G antes das vogais A, O E e U

6ª UNIDADE – N, R e S travando sílabas(no final da sílaba); C junto das vogal E, que na comutação estará perto de I; QU

7ª UNIDADE- R após a consoante B(realizar a comutação com outras consoantes CR;DR;PR; FR;VR;TR;GR); Z;CH e GU

8ª UNIDADE- L após as consoantes (PL; BL; GL;CL; FL;TL); G perto das vogais E e I, H, Ç E X



Os planejamentos dessas unidades foram realizadas de acordo com as obras literárias, mas também garantindo o processo de dialogicidade, problematização e interdisciplinaridade, onde as crianças eram livres para escolher as palavras para a produção de novos textos, onde elas mesmas recontavam e produziam.

Como reconto das obras, foram produzidos teatros, contação de histórias, pinturas, feira de ciências, elaboração de livros feitos pelas crianças, criação de personagens entre outros, colaborando também, na formação de leitores.

Além disso, os professores se sentiram a vontade na formação, sem demonstrarem resistência. Assim, ao voltarem para suas salas de aula realizaram atividades e relatam em outros encontros formativos, evidenciando o esforço na alfabetização das crianças.

Essa perspectiva traz em seu bojo o desafio no ensinar e aprender. Não realizar um ensino tradicional e obsoleto, que inculca traumas nas crianças e não forma leitores, cidadão letrados. É necessário que a alfabetização seja prazerosa, lúdica e que traga consigo o amor pelo conhecimento. Como diz Emília Ferreiro:

Era uma vez uma criança [...] que estava em companhia de um adulto [...] e o adulto tinha um livro [...] e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer (FERREIRO, 2002, p. 63).

Esta fascinação precisa ser estimulada a cada dia, a cada formação continuada, a cada planejamento, assim, os desafios são enfrentados e superados ano após ano de empenho, compromisso e atitude de mudança da prática pedagógica. O discurso não pode se perpetuar como “culpa do aluno que não consegue aprender”, mas, como compromisso da escola e do educador em compreender os processos de aprendizagens da criança (como a criança aprende) para que seu caminho na aquisição da leitura e escrita seja traçado por experiências possibilitadoras de compreensão e transformação da sua realidade social.

Leitura como produção de sentidos: Estratégias voltadas para a compreensão leitora

As crianças desde muito pequenas interagem com as mais diversas situações de escrita na sociedade, a cultura do escrito está presente por toda a parte: nos cartazes, nas placas, nas embalagens dos produtos, nos nomes dos colegas, nos livros que manuseiam, nas escritas da professora e de seus pais. Portanto, é possível, oportunizar aos pequenos, práticas de sala de aula em que possam ler com significado, mesmo antes de dominarem o sistema de escrita convencional, apropriando-se deste patrimônio cultural que deve efetivamente ser disponibilizado para todos. A mediação da professora



traduz-se então, como fundamental para a inserção na cultura letrada, atuando como ledora dos textos lidos com apoio de imagens e uso de estratégias voltadas para a compreensão leitora.

É importante ressaltar que, tradicionalmente, muitas práticas de leitura na educação infantil e no ciclo de alfabetização limitam-se ao desenvolvimento de atividades de memorização e decodificação de famílias silábicas trabalhadas de forma linear e, posteriormente, de verificação de fluência na leitura das lições apresentadas. Práticas essas, que segundo Solé (1998) são classificadas dentro de um modelo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Para a autora, essas propostas de ensino, atribuem um grande valor as habilidades de decodificação, pois se pautam na premissa de que o leitor só é capaz de compreender o texto, porque pode decodificá-lo totalmente.

Essa concepção desconsidera as capacidades cognoscitivas e linguísticas das crianças. Vygostky (1984), nas décadas de 1920 e 1930, já afirmava que a escrita precisa ser considerada como uma atividade cultural complexa, com significado para as crianças, com uma função social para atender a uma necessidade de registro, de expressão de ideias, de sentimentos e de comunicação. É lamentável constatar que várias práticas pedagógicas ainda negam a dimensão social da leitura.

Ferreiro e Teberosky (1999) trazem grandes contribuições para um novo olhar sobre a aprendizagem deste processo. Para as autoras, a escrita é uma forma particular de transcrever a linguagem e a maneira de compreendê-la vai mudar se houver um reconhecimento de que o sujeito que estará aprendendo a ler e a escrever já possui um notável reconhecimento de sua língua materna. Elas explicam que as crianças possuem um saber linguístico que utilizam sem saber nos seus atos de comunicação cotidiana.

Nesse sentido, é preciso tomar como ponte para esse contato com a língua escrita, a competência linguística que as crianças já apresentam. Outro aspecto importante a ser considerado na aprendizagem da leitura e da escrita diz respeito à pertinência da teoria de Piaget.

Para as autoras, “a literatura em questão, não contempla o próprio sujeito, o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir” (1999, p.21). Esse sujeito apresentado por Piaget não é aquele representado pelas teorias associacionistas, o que espera passivamente um estímulo. O sujeito de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo, respondendo aos questionamentos provocados por esse mundo. O sujeito cognoscente de Piaget está também presente segundo as autoras, na aprendizagem da língua escrita, pois ao interagir com esse objeto cultural, busca incessantemente respostas para o que a escrita representa.

Os argumentos supramencionados convergem para as contribuições de Solé (1998) ao afirmar que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e que



implica necessariamente na presença de um leitor ativo que atribui significados ao que está lendo. A autora sinaliza que o grande problema do ensino da leitura está centrado justamente na sua conceitualização e nas propostas metodológicas adotadas para ensiná-la. Essa preocupação se dá pelo fato, de que tradicionalmente a leitura pressupunha o domínio das habilidades de codificação e decodificação de palavras. Os modelos aplicados valorizavam inicialmente o desenvolvimento dessas habilidades, as atividades de interpretação somente eram propostas quando os alunos já sabiam ler e escrever. Além disso, como alerta Solé, a concepção que o professor tem sobre leitura, fará com que ele projete determinadas experiências educativas com relação a ela. Ler para autora deve ser sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, portanto, professores e crianças devem estar motivados para ensinar e aprender a ler.

Nessa perspectiva, para que se possa instrumentalizar efetivamente os alunos com as ferramentas necessárias para viverem no contexto de uma sociedade letrada e para que o processo da leitura seja realmente um fator de inserção social, possibilitando o pleno exercício da cidadania, é preciso que antes das crianças lerem e escreverem convencionalmente, sejam ensinadas estratégias de leitura para que os pequenos e os novos leitores possam interpretar e compreender de forma autônoma os textos escritos.

Solé (1998) considera a concepção de leitura a partir de uma perspectiva interativa, que implica na participação ativa de um leitor, que processa e examina o texto, atribuindo significado ao que está escrito nas páginas. Dessa forma, o ensino inicial da leitura deve garantir essa interação significativa e funcional das crianças com a língua escrita como meio de construção de significados, que se dá pelo fato de integrar as novas informações a rede de conhecimentos prévios.

Essa ideia é corroborada por Kleiman (2009), ao destacar que a compreensão dos textos tem início pela utilização dos conhecimentos prévios do leitor que dizem respeito aos conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas. Os elementos que compõe o conhecimento prévio são o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. De acordo com a autora, é justamente por colocar em estado de alerta esses conhecimentos, que a leitura é considerada um processo interativo.

Goodman (1987) destaca que a atividade de leitura consiste em uma interpretação e que a compreensão do leitor depende fortemente do que ele conhece antes de ler os textos. Assim sendo, a interpretação terá diferentes perspectivas, pois implicará nas contribuições pessoais para dar significado ao texto. As ideias de Koch e Elias (2001) também conduzem para essa perspectiva, ao defenderem um conceito de leitura que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação, leitura como atividade de produção de sentidos. Desse modo, o uso significativo da leitura na escola é motivador, contribuindo para incitar as crianças a aprenderem a ler e a escrever.

Kleiman (2009) salienta o conhecimento dos aspectos psicológicos e cognitivos da leitura por parte dos professores como aspecto importantíssimo, capaz de alertar de



maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para compreensão dos textos. Esse conhecimento é essencial, pois a instrução tradicional, como aponta Goodman (1987), não está fundada em uma compreensão de como se dá o processamento da informação. Para o autor, aprender a ler é buscar significado e o leitor deve ter um objetivo para atribuir sentidos ao texto.

Apesar da leitura ser um processo interno, é necessário, para que se formem leitores e escritores competentes, que seja ensinada. É importante que os alunos vivenciem desde cedo, nas turmas da Educação Infantil e Ciclo de alfabetização, situações nas quais tenham o professor como modelo, propondo intervenções em que tenham que parar durante a leitura; pensando, recapitulando, formulando perguntas sobre o texto. Essas atividades possibilitam o desenvolvimento, não só das habilidades de síntese e análise, como as interpretações e inferências estabelecidas contribuem para o pensamento dedutivo, crítico e reflexivo.

As interações estabelecidas no processo de leitura são chamadas de estratégias de leitura e consistem, segundo Kleiman (2008), em operações regulares para se abordar um texto. Essas estratégias são dominadas pelos leitores proficientes, mas precisam ser ensinadas para que os que estão em processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e aos novos leitores. Solé (1998) afirma que as estratégias são procedimentos, portanto, são conteúdos de ensino e, como tais devem ser ensinados. Segundo a autora, elas não emergem e não amadurecem, exceto se forem ensinadas.

Solé (1998) sugere que as estratégias devem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura. Os professores devem inicialmente definir as finalidades da leitura, posto que para cada objetivo são empregados recursos cognitivos diferentes. Durante a abordagem do texto, os alunos devem ser convidados a estabelecer previsões, inferências, a dialogar com o autor, fazendo perguntas e dando explicações sobre o conteúdo lido. Ao final, devem ser solicitados a recapitularem o que foi discutido. Todos esses procedimentos colaboram no que a autora chama de memorização compreensiva, pois ao integrar novos conhecimentos aos já existentes, estabelece-se uma funcionalidade desse aprendizado, ou seja, poderão ser usados para a resolução de problemas práticos correspondentes sobretudo, ao continuar aprendendo.

Leitura precisa ser entendida como **compreensão** (grifo meu) e compreender resulta de um processo de construção de significados, não simplesmente de uma recitação de algum conteúdo. Portanto, nossas crianças da Educação Infantil e do Ciclo de alfabetização podem participar de práticas de leitura construindo sentidos aos textos lidos.

A construção de sentidos para o que se lê, implica em uma participação efetiva dos professores que oportunizarão momentos para as interações das crianças com os textos. Nesses momentos, serão usadas algumas estratégias para a compreensão leitora como: ativação dos conhecimentos prévios das crianças, o que sabem sobre as histórias



a serem lidas, o que o título e as imagens sugerem, o que acham que vai acontecer (previsões sobre o texto), reconto oral, desenhos e produção oral de textos com sentido de escrita em que os professores serão os escribas.

É importante ressaltar que as rodas de conversa sobre as histórias lidas são momentos ricos para a ampliação das capacidades comunicativas dos pequenos. Os professores podem convidar as crianças a interagirem por meio da fala, a ouvir com atenção, a responder as perguntas e a estruturar oralmente os textos ouvidos. As estratégias apresentadas promovem uma interação com o texto, permitindo que os pequenos compreendam a finalidade da leitura e as características discursivas presentes nos textos que circulam socialmente.

Com base no exposto, configura-se claramente o papel dos professores, que deverão assumir a função de construtor de situações favoráveis às aprendizagens dos alunos. Aqueles que observam e propõem situações didáticas que contribuem para a compreensão gradativa sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita e o domínio das estratégias já automatizadas pelos leitores experientes, pois o processo de aprendizagem deve ser concebido como um processo de construção conjunta que se caracteriza por constituir na “participação guiada que pressupõe uma situação educativa em que se ajuda o aluno a relacionar seu conhecimento prévio com o conhecimento novo, numa visão de conjunto para levar adiante sua tarefa, permitindo o domínio progressivo do conhecimento apreendido.” (ROGOFF *apud* SOLÉ, 1998, p.75)

Solé (1998), compara a aprendizagem como um processo de participação guiada, sendo ilustrada com a metáfora do andaime de Bruner e seus colaboradores ao explicar o papel do ensino com relação à aprendizagem das crianças. Ele expõe que:

Considerações finais

São muitas questões ainda que se colocam como desafios no trabalho com a literatura e alfabetização na escola, pois há que se considerar que as possibilidades de propostas adequadas de leitura literária se ampliam como falta de acervo de livros nas escolas e as mediações literárias feitas pelo professor.

O texto literário na escola precisa se adequar ao tempo e a organização do espaço escolar para ser um objeto de ensino e aprendizagem. A leitura da literatura não só divide os tempos e espaços com esses componentes como também dialoga com os seus conteúdos. Ela pode ser usada para o processo de ensino que envolve aspectos da linguagem, mas deve também garantir que conjuguem essas atividades às possibilidades de leitura da leitura no livro.

A interação com o livro é necessária ao letramento literário que envolve o conhecimento das características da obra, bem como a escolarização adequada da



literatura. Conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento opta que aprender a ler e escrever é mais do que um simples domínio de tecnologia.

Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que os alunos já sejam capazes de resolver. Mas da mesma maneira que, depois da construção do edifício, se as coisas forem bem feitas o andaime é retirado, sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976 apud SOLÉ, p.76, 1998).

A partir do que foi discutido, a mudança na concepção de leitura por parte dos professores contribuirá em uma nova história, na qual se poderá de fato alfabetizar numa perspectiva de letramento. Para isso devem-se oportunizar atividades que assegurem a leitura um espaço privilegiado e que ela possa ser vista não mais como algo imposto, como verificação de uma leitura fluente, mas como uma prática que favoreça a construção de sentidos do texto, em que as crianças irão tecer palavras e ideias carregadas de significados.

Referências

- BOAS, Heloísa Vilas. **Alfabetização: outras questões outras histórias de** Heloisa Vilas Boas. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOODMAN, Kenneth S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12ª. ed.. Campinas, SP: Pontes, 2009



KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, ISABEL. **Estratégias de leitura**. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MASETTO, Marcos T. **Mediações pedagógicas e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2004. 8. ed. p. 133-173.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)**. Manaus, AM: 2010.

_____. **Orientações Pedagógicas**. Manaus, AM: 2012.

A L



ITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: OU PNAIC NA BERLINDA?

Jilvania Lima dos Santos Bazzo (UDESC)

jilvaniabazzo@gmail.com

Maria Letícia Naime Muza (SME de Florianópolis)

pnaic2014leticia@gmail.com

Introdução

As crianças ao ingressarem na escola, especificamente, no ensino fundamental, chegam cheias de curiosidade pelo mundo de imensas possibilidades, que conhecerão no encontro com as letras, as palavras e os textos. O professor precisa, portanto, conhecer e vislumbrar as possíveis maneiras de alfabetizar na perspectiva do letramento, utilizando-se de recursos apropriados ao perfil do educando. Um exemplo para esse trabalho é a utilização do livro infantil e juvenil como recurso pedagógico, ressignificando em sala de aula o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabético (SEA).

Com este trabalho, pretendemos fomentar ainda mais as pesquisas sobre a formação literária do professor alfabetizador, mormente aquelas que envolvem a leitura deleite e os encaminhamentos metodológicos do acervo de literatura infantil e juvenil do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, ao realizar a análise documental – dos Cadernos de formação, dos planejamentos e dos relatórios desenvolvidos de fevereiro de 2013 a junho de 2014, toma como referência as narrativas orais de cinco professoras que atuam neste Programa, a saber: três alfabetizadoras, uma orientadora de estudo e uma formadora.

Dessa forma, ao planejar e proporcionar o encontro da criança com o “mundo das letras”, inserindo-a na cultura grafocêntrica, tem-se na leitura o ponto de partida para esse trabalho e, conseqüentemente, para o letramento literário. No ambiente familiar, a maioria das crianças já se constitui como leitoras de gêneros orais e escritos. E, na escola, elas internalizam os diferentes usos sociais desses gêneros, especialmente onde o imaginário infantil é revelado (potencializado) por meio da literatura das histórias contadas e lidas. Desde muito cedo, a literatura torna-se uma “ponte” entre histórias e imaginação, entre poesia e invenção. A “primeira” leitura, grosso modo, é aquela que se realiza pelos olhos e pelos ouvidos.

Observamos que há muitas sugestões de uso da literatura no ciclo de alfabetização no bojo das propostas de trabalho dos professores alfabetizadores, cuja finalidade principal é ensinar para as crianças o funcionamento e o uso do sistema de escrita alfabético (SEA) e o sistema de numeração decimal (SND), articulados às demais áreas do conhecimento.

Questionamos sobre quais as conseqüências da literatura com fins utilitários, refletindo acerca dos possíveis limites de um encaminhamento metodológico com o uso das obras



literárias com finalidades pedagógicas voltadas para o alcance de um determinado conteúdo, quer seja de natureza factual, conceitual, atitudinal ou procedimental. Destacamos algumas formas de leitura dos textos literários que privilegiem o deleite, o encantamento, a brincadeira e o prazer de ler.

Os resultados apontam alguns desafios e limites a serem superados pelos professores, mas, sobretudo, assinalam as possibilidades da formação do alfabetizador na concepção de literatura e ensino de literatura abordada pelo/no PNAIC. A expectativa é que a leitura deleite realizada em sala favoreça o desenvolvimento de visões de mundo, de ser humano, de sociedade, de infância, de criança, de linguagem e de escola capazes de ajudar na construção de outras histórias, outras realidades, tanto para as crianças quanto para os professores.

A formação literária do professor alfabetizador no PNAIC

As diferentes etapas da vida e o percurso formativo do professor são de suma importância para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Destacamos, em especial, a formação leitora.

Se o professor, durante sua infância e vida escolar, teve contato com histórias infantis ou qualquer outro tipo de leitura, é provável que tenha desenvolvido o hábito da leitura e que isso se faça presente em sua prática escolar. Contudo, se a história for contrária e ele não teve contato com a leitura, será difícil trazê-la para suas aulas. (SILVA, 2010, p. 23)

Sem dúvida, o limite da (re)produção ou (re)criação docente é sua própria experiência ou capacidade e disposição para aprender o que lhe é diferente, incomum e desafiante. Se (não) há uma relação estreita entre o professor e a literatura infantil, provavelmente esse (não) vínculo se refletirá em sua prática pedagógica. Este aspecto se constitui um dos desafios para os cursos de formação inicial e continuada do profissional da educação – responsável pelo processo de alfabetização das crianças.

De acordo com Silva (2010), existem alguns equívocos no trabalho com literatura. Muitas vezes, ela está apenas ligada ao ensino orientador das normas sociais, do que é certo ou errado, daí se obtêm os conflitos entre os sistemas escolares e a leitura literária. Por conta disso, os currículos para a formação docente deverão oportunizar situações de aproximação entre os livros e as pessoas a fim de promover produtores de ideias e de conteúdos, conforme pontua Ezequiel Theodoro da Silva:

A implementação dos currículos organizados para os cursos de formação não podem prescindir do planejamento de situações que favoreçam a formação de professores leitores e não de simples reprodutores/as de idéias e conteúdos, que, ao invés de aproximar os indivíduos da leitura, dela os distanciam, interditando a possibilidade de acesso a diferentes e novos conhecimentos. (SILVA, 2004, p. 169)



No contexto da formação leitora, apresenta-se a leitura deleite como uma prática diária, fazendo parte da rotina do trabalho docente. Tal proposta, considerada como atividade permanente no PNAIC, requer uma *atitude atenta, sensível e sutil* a um só tempo (BAZZO & CHAGAS, 2014).

Nos Cadernos de formação do Programa, são apresentadas sugestões de leitura para os professores alfabetizadores, tanto nos de 2013, cujo foco é a língua portuguesa articulada às demais áreas do conhecimento, quanto em 2014, ano da matemática aliada aos conhecimentos linguísticos e aos saberes necessários para alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental.

Como resultado desta investigação, evidenciou-se a importância da literatura na prática pedagógica e na formação de professores, especialmente no relato das professoras que atuam no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, três alfabetizadoras, uma orientadora de estudo e uma formadora:

É ler pelo simples prazer de ler! Sem objetivos didático-pedagógicos, sem a “obrigação” de trabalhar em aula sobre o que foi lido...Quando fazê-la? Diariamente! O momento da leitura deleite na sala de aula permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades (seguir instruções, obter uma informação precisa, aprender, aprender a escutar, etc.) e uma delas é a leitura só por prazer, para nos divertimos e distrairmos. Além disso, a leitura deleite contribui para o alcance de um dos objetivos atitudinais: a formação de leitores, pois desperta o gosto pela leitura. A leitura deleite pode se tornar um entretenimento saudável que ensina, informa e forma crianças e jovens, de uma forma motivante e alegre, estimula a imaginação e a curiosidade. Faz as crianças terem acesso a vários textos (e vários gêneros), conhecerem vários autores e estilos de escrita. À medida que a prática da leitura se sedimenta e se torna um prazer, que o leitor aprende a desfrutar, formulam-se juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores.

(Professora alfabetizadora A – responsável pela alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade)

Na escola EBP Acácio Garibaldi São Thiago, os dez primeiros minutos de aula são para a leitura deleite. Pode ser feita pelo professor ou o aluno pode ler em silêncio um livro de sua escolha. Na minha turma, costumo ler para eles diferentes livros: poesias, narrativas, fábulas... e percebo um grande interesse no momento de escutar a história. Um momento muito rico, de viajar na história que está sendo contada pela professora. No início do ano, somente eu lia e eles escutavam. Depois de um tempo, para minha alegria, os alunos começaram a pedir para eles fazerem a leitura para os colegas. Daí iam antes em casa, para os pais ou familiares e depois, cheios de orgulho, iam à frente da sala para ler para os colegas. Claro que nem todos conseguem manter a atenção dos colegas, mas mesmo assim fico muito contente em ver



que eles têm “curtido” esse momento. E espero que seja um hábito que eles cultivem para o resto de suas vidas.

(Professora alfabetizadora B – responsável pela alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade)

A leitura há certo tempo faz parte da minha vida, muito antes mesmo da minha trajetória acadêmica. Não sou filha de pais leitores o que vem quebrar o mito da influência familiar ser definidora como muitas pessoas pensam. Creio mesmo é que a postura leitora é desenvolvida, primeiro, dentro de nós, como uma sede, uma necessidade. Daí surge também a necessidade de referenciais leitores. Em sala de aula, nós professores, levamos nossas diversas identidades, o que é inquestionável, sistematizamos nossas falas mais comuns, levando através da oralidade nossa realidade ao encontro dos desejos infantis. Como estimular nas crianças o desejo pela leitura se não formos leitores? Se não lemos para elas? A leitura deleite na sala de aula sugere imaginação, propicia surpresa, suspense, podendo levar os estudantes a desejarem ser protagonistas da história num misto de realidade e ficção. É hora de ouvir, deleitar-se na imaginação. E, se o professor, dominar técnicas de entonação e fluência, aliado a ludicidade que determinadas histórias exigem, tem grandes chances de atingir o público infantil. Atualmente trabalho com turmas de 3º ano e temos como atividade permanente a leitura deleite, em que, enceno, interpreto as vozes dos personagens e incorporo as sonoridades presentes no texto dando vida à leitura, e em muitas vezes, as onomatopeias são marcadas naturalmente no decorrer da leitura com a intenção de manter os estudantes atentos. Tais estratégias têm nos levado a outras experiências em sala de aula que são as exposições orais, de histórias diversas que leram ou dos livros que levaram da biblioteca e que desejam apresentar aos colegas. Além disso, da nossa atividade permanente “Hora de ouvir” surgiu também nosso “momento piadas infantis” em que as crianças exercitam a oralidade, transitando nos gêneros textuais de forma lúdica e dinâmica, intervindo, criando, adicionando características próprias na contagem e recontagem das histórias e piadinhas. Tendo em vista que a escola é lugar de conhecimento sistematizado é nela que as crianças devem experimentar situações em que possam organizar ideias e sequenciar ações na tentativa de interlocução. Neste sentido, o trabalho com leitura no processo de alfabetização torna-se indispensável se quisermos ter leitores proficientes, aquele que entende as figuras de linguagem como recurso linguístico e que vai além do que o texto explicita. E se formos pensar, a máxima que diz que “ler é viajar” tem sentido se pensarmos que saímos de um estágio cognitivo para outro quando acumulamos experiências envolvendo a leitura.

(Professora alfabetizadora C – responsável pela alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade)

Tenho percebido, desde o ano passado, que esta prática de receber os professores com uma leitura deleite (mediante leitura de um livro de literatura ou um vídeo ou, ainda, uma música, que encante os ouvidos e a

imaginação) tem, a cada encontro, despertado um sentimento de pertencimento, de parceria, apego, e deixado o grupo mais companheiro e comprometido com a proposta da formação. Isto me deixa, como orientadora de estudo, realizada nesta árdua tarefa, pois acredito que o primeiro passo para o alcance dos objetivos de qualquer ação na educação começa com este tom: gostar do que se faz, querer fazer e sentir-se parceiro no trabalho em equipe. E saliento, sem ser piegas, que ensinar, apesar de não ser uma tarefa fácil, de forma alguma é penosa, mas imensamente prazerosa!

(Orientadora de estudo – responsável pelo curso de formação dos professores alfabetizadores)

Na metodologia de formação dos professores orientadores de estudo, prevê-se a leitura deleite como estratégia didático-pedagógica para a formação do professor leitor. Mas, leitor de qual texto? Sem dúvida, o texto literário. A literatura, portanto, se instituiu como um caminho aberto para o desenvolvimento da imaginação, da criação, da invenção e do lirismo no percurso formativo do professor, que orienta diretamente o alfabetizador na sua ação pedagógica. Após a clareza em relação à função social da leitura de fruição – como sendo aquela que promove o riso, a beleza, a imaginação e, ao mesmo tempo, que também provoca uma reflexão crítica em torno da vida e das condições efetivamente humanas, sociais –, houve a necessidade de escolher os escritores para fazer parte dessa trajetória formativa. Foram lidos alguns escritores, entre eles, Cecília Meireles, Manoel de Barros, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Adélia Prado, Fernando Pessoa, Carolina Maria de Jesus, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana. Nesse processo, de 2013 a 2014, a leitura deleite vem contribuindo para mudarmos posturas e atitudes frente às possibilidades e aos obstáculos impostos pela sociedade atual, sobretudo no tocante à educação das crianças – filhos e filhas da classe trabalhadora, estudantes das escolas públicas. Aliada a esta perspectiva de formação de leitores adultos, também se fazia importante pensar acerca da formação do professor leitor de textos de literatura infantil e juvenil. Por este motivo, alguns livros de literatura do acervo do PNAIC, destinados às crianças de 6 a 8 anos, foram indicados e socializados e outros lidos em sala com (e para) os orientadores de estudo com um duplo objetivo conhecer o acervo e planejar ações para o trabalho com o alfabetizador, sobretudo para que ele também conhecesse os livros e os incorporasse em suas aulas. O que tenho percebido é que, infelizmente, a leitura deleite tem sido planejada para “animar” o alfabetizador e ajudá-lo a “carregar” uma espécie de fardo, quer seja divertindo-o quer seja “sensibilizando-o”. Percebo ainda que o trabalho apenas foi iniciado e que há muito a fazer. É preciso que os professores concebam, por exemplo, os livros de literatura destinados às crianças como objeto de ensino e de pesquisa. Como objeto de ensino, que tenham intencionalidades pedagógicas explícitas e, como objeto de pesquisa, que explorem as possibilidades interpretativo-compreensivas, os efeitos de sentidos provocados pela utilização desta ou daquela palavra e vislumbrem o uso do livro literário de diferentes modos, sobretudo nas questões diretamente relacionadas à leitura deleite.

(**Professora formadora** – responsável pelo curso de formação dos orientadores de estudo no PNAIC)



A partir dessas “falas” cruzadas com as narrativas das alfabetizadoras e com os relatos de experiências apresentados nos Cadernos de formação do PNAIC, bem como das análises dos relatórios e dos planejamentos, verificamos que a leitura deleite, primordialmente agenciada pela literatura, vem evocando sentimentos e produzindo sentidos diferenciados para os três principais agentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o formador, o orientador de estudo e o alfabetizador.

Se por um lado, a professora formadora observa que há muito trabalho a ser feito, por outro, se nota a compreensão em torno de dois trabalhos distintos e complementares voltados para o leitor adulto (professor) e o leitor criança. Nas suas palavras, fica evidenciado o trabalho que vem sendo feito com os orientadores de estudo no tocante à leitura deleite, isto é, à formação literária do professor leitor. Percebe-se que, embora seja também uma preocupação a formação didático-pedagógica para o trabalho com a literatura infantil e juvenil, tomando-a como objeto de ensino e pesquisa, é tímido o processo de reflexão e análise sobre o acervo de literatura infantil e juvenil do PNAIC. Nesse sentido, a formadora tem completa razão quando afirma que o trabalho está apenas começando e há muito a ser realizado.

No relato da professora orientadora de estudo, a leitura deleite vem sendo concebida como um recurso didático para estimular o “sentimento de pertença” entre os professores alfabetizadores e para instituir um clima favorável ao aprendizado. Embora a formadora tenha imprimido em sua fala um trabalho com a literatura, verifica-se que o curso para os alfabetizadores vem incorporando outros textos, além dos literários, para favorecer o prazer da leitura. Há também um forte apelo da leitura de fruição como aquela que promove a alegria pela alegria, uma espécie de estado de graça pleno e imediato, embora fugaz. Outro aspecto extremamente ressaltado nesse relato é a questão do “gostar de ler”. Segundo Kleiman (2004), um imperativo categórico no processo de ensino da leitura é a paixão que tem o professor pela leitura. Para esta autora, a leitura se baseia no desejo, no prazer e no sentido da ela atribuído. É preciso que o texto lido faça sentido para quem o está lendo. Tudo leva a crer que os textos lidos com e para as alfabetizadoras tiveram esses três elementos essenciais: desejo, prazer e sentido.

No relato das professoras alfabetizadoras, os textos literários, especialmente, os narrativos são foco do trabalho e buscam estimular a imaginação das crianças. Elas acentuam a questão da leitura deleite vinculada ao prazer de ler, as alegrias e “gosturas” provocadas pela leitura do texto literário, em consonância com a perspectiva da Fanny Abramovich (1996). Mas, o que realmente significa ter prazer de ler um texto? Seria a manifestação explícita do riso e da alegria? Em um dos relatos, provoca-nos a pensar sobre as instâncias discursivas e as ideologias que as sustentam, sobretudo, porque a “professora C” relacionou a leitura das obras literárias (histórias infantis, contos, fábulas, poemas) à leitura de piadas. Aqui, urge um trabalho de análise sobre esses gêneros, especialmente porque há um componente ideológico transitando no interior desses discursos e que é “apagado” ou ignorado pelos professores em função de uma concepção de leitura desvinculada das filiações textuais e intenções político-ideológicas.

Por conta das contradições e do tempo histórico, pedagógico e afetivo necessário para se efetivar a formação literária do professor, há de ser ressaltado: a leitura de fruição vem proporcionando outras e múltiplas aprendizagens e vem ratificando a concepção de leitura e de produção de textos como um processo complexo, que ultrapassa o ato mecânico de aprender a decodificar o sistema de escrita alfabético ou o sistema de numeração decimal. Com esta



pesquisa, fica evidente ainda que aprender a ler e a escrever exige a interpretação e a compreensão do mundo, da sociedade e das pessoas, no plano individual e coletivo, sendo a literatura um campo fértil para tal empreendimento. Exige ainda formação continuada que, tendo como ponto de partida a leitura deleite, leve em consideração os planos científico, pedagógico e político-ideológico da ação docente.

A literatura no ciclo de alfabetização

As crianças desde a primeira infância estão inseridas, mesmo que de maneira assistemática e não formal, em contextos de letramento. Há necessidade de colocá-las em contato com a leitura e a escrita mediante situações lúdicas de aprendizagem desde a mais tenra idade. Nesse sentido, considerando que, no ciclo de alfabetização – do 1º ao 3º ano do ensino fundamental –, a criança deverá se apropriar do sistema de escrita alfabético (SEA) e do sistema de numeração decimal (SND) a fim de ler e escrever com autonomia e inventividade, a literatura poderá contribuir significativamente para o alcance dessa meta. Mas, como? Qual a metodologia mais adequada? Há um método a ser seguido?

Nos Cadernos de formação do PNAIC, de 2013 e 2014, há vários relatos de experiências docentes que apontam para o uso da literatura no ciclo de alfabetização. Os riscos ou as limitações recaem sobre o reducionismo e a reprodução dessas experiências sem qualquer reflexão crítica. Há de se perguntar, por exemplo, quais as consequências da literatura na escola com fins puramente utilitários. Ler-se, por exemplo, “Casais que não casam”, de Hardy Guedes (1998), para ensinar as crianças o gênero dos substantivos, ignorando-se completamente os aspectos lúdicos e a invenção presentes no processo da produção escrita a ser explorado com as crianças na leitura e no aprendizado da escrita.

Seguramente, o acervo de literatura infantil e juvenil do PNAIC, disponibilizado para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), poderá se constituir em um caminho para a inserção das crianças em contextos de aprendizagem que primem pela produção de sentidos, que estimulem a imaginação e a criatividade, bem como que explorem o universo infantil e juvenil. Aliada a leitura de contos, fábulas, poemas, crônicas e histórias infantis e juvenis, os professores poderão brincar com as crianças de ler e escrever parlendas, trava-línguas, rimas e ditos populares que circulam no mundo fora da escola.

A literatura deve, pois, ajudar as crianças a produzir sentidos, inventando e (re)criando outros modos de interpretar e representar simbolicamente o mundo lido por meio da palavra. Nesse sentido, não se configura como mero meio ou fim utilitário para se ensinar o que se tem a ensinar. O pretexto faz parte dos objetivos da leitura; como afirma Geraldini (2002; 2003), há sempre uma intencionalidade no ato de ler, seja por fruição, busca de informação ou estudos.



Para que a criança aprenda a ler e a escrever no processo de alfabetização é preciso que ela não apenas decodifique as letras e seus sons, mas também compreenda o que lê e faça uso dessa escrita em contextos reais, efetivamente, com sentido. É nesta perspectiva de letramento que acreditamos que a Literatura Infantil e Juvenil, disponibilizada pelo PNAIC, pode ser utilizada no ciclo de alfabetização. Sem dúvida, para além da característica transitória e dispensável de alguns livros os quais, segundo Zilberman (1988), são produzidos dentro de um modelo metodológico com uma concepção de aprendizagem essencialmente pragmática, a literatura concebida como um instrumento didático para se alfabetizar se encontra atrelada à concepção de leitura deleite, isto é, de uma leitura cuja função social é promover a beleza, o belo, o encantamento, a brincadeira ao tempo em que provoca um processo de autoconhecimento e uma tomada de consciência e posicionamento crítico frente aos dilemas ou problemas sociais.

Observamos que a criança, no momento da leitura, está atribuindo significados próprios ao que lê ou escuta, partindo de seus conhecimentos prévios, de sua imaginação e fantasia. De acordo com Geraldi (2002), suas experiências de mundo misturam-se às ideias do autor, onde leitor e autor (os interlocutores), num processo dialógico, emprestam os fios para tecer o mesmo e “outros bordados”, trazendo e traçando outra história, produzindo novos sentidos. “É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto [...] na relação interlocutiva de leitura” tal qual na produção de texto (GERALDI, 2002, p. 166).

A relação da alfabetização com a literatura na discussão das possibilidades desta na formação do leitor/autor, a partir das falas da criança, dos espaços para a narração e/ou criação de histórias narrativas, poemas e outros gêneros para, com e pelas crianças, nos faz pensar, neste sentido, sobre o lugar da literatura no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola; e para além disso, na formação e na vida dos sujeitos. Essa relação, portanto, nos fez refletir sobre o ato de ler, escrever e atribuir significados aos usos sociais da escrita e da leitura na conquista da emancipação e da autoria.

Considerações finais

Algumas formas de leitura dos textos literários privilegiam o encantamento, a beleza, o belo, a brincadeira e possibilitam o acesso à consciência crítica e a busca pelo caminho do autoconhecimento, a exemplo da leitura realizada pelas professoras ou pelas crianças diariamente pelo simples fato de “gostar de ler”, de “ler por ler”. Sem qualquer intencionalidade que não seja aquela da apreciação estética, da vivência da beleza e do belo, da imaginação e da fantasia, do riso e da alegria, da tomada de consciência de si, do outro e do mundo, da palavra.

Ao interrogar-nos sobre o porquê da literatura desde os primeiros momentos da vida da criança, percebemos que os textos literários transportam leitor ou ouvinte para outros mundos



possíveis, imaginários e reais, nos quais podem observar, construir novos pontos de vistas e valores, padrões de comportamentos, podem ainda conhecer, compor, ampliar o acervo literário (cultural) e, como não poderia deixar de ser, perceber modelos de escrita.

Mesmo cientes sobre a necessidade de continuarmos investindo na formação literária do professor, verificamos que, no processo de alfabetização e letramento literário, com o trabalho desenvolvido no curso de formação do PNAIC, seja pelas análises dos planejamentos e relatórios ou pelas narrativas e relatos de experiência, as vivências com a leitura deleite como ponto de partida no processo de apropriação da escrita alfabética oportunizam a inserção mais efetiva e real ao mundo grafocêntrico.

Finalmente, ao pensarmos sobre a alfabetização propriamente dita e os usos sociais da escrita, a literatura além de exercitar a fantasia e a imaginação auxilia a ampliação do conhecimento de mundo, a formação do leitor proficiente e promove uma aprendizagem significativa, prazerosa e lúdica. É certo que ela favorece o desenvolvimento de concepções que são capazes de contribuir para a produção de outras histórias e outras realidades com sentidos efetivos, tanto para as crianças quanto para os professores.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.
- BAZZO, J. L. S. CHAGAS, L. M. M. Leitura de fruição no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no estado de Santa Catarina. In: **Revista Linha Mestra** “Leituras sem margens”, Ano VIII, n. 24, (jan-jul.2014).
- GERALDI, J. W. (Org.). Prática de leitura na escola. In: O texto na sala de aula. In São Paulo: Ática, 2003, p. 88-103.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GUEDES, H. **Casais que não casam**. Ilustrações Jóta e Sany. São Paulo: Paulinas, 1998.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2004.
- SILVA, A. A. **O papel da literatura na formação de professores do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma., 2010.
- SILVA, E. T. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

METAMORFOSES E EXPERIMENTAÇÃO: LEITURA, LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA

Joana Marques Ribeiro (USP)

joana_marquesribeiro@yahoo.com.br

Rivanildo do Nascimento Almeida (PUC-SP)

rivadna@yahoo.com.br

Introdução

Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos. Gilles Deleuze

Este artigo apresenta reflexões sobre processos de mediação de leitura do texto literário em sala de aula por meio do relato de experiências realizadas com as obras *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e *A metamorfose*, de Franz Kafka, com adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa e de Cinema do Colégio São Domingos, nos anos de 2013 e 2014.

A mediação aqui apresentada realizou-se por uma parceria entre a professora de Língua Portuguesa e o professor de Cinema, autores deste artigo, a partir da proposta de trabalhar a leitura na escola tendo em vista a formação do jovem enquanto leitor literário e produtor de textos em diferentes linguagens.

Na primeira parte do texto, discorreremos acerca do papel do professor-mediador da leitura na escola e de caminhos possíveis para a realização de estratégias de mediação. Na segunda parte, faremos um relato do trabalho de mediação realizado nas aulas de Língua Portuguesa, destacando o critério de seleção das obras, a maneira como foram realizadas progressivamente as leituras, os enredamentos e diálogos intertextuais e intersemióticos promovidos, e as produções realizadas pelos alunos. Por fim, apresentaremos o trabalho realizado nas aulas de Cinema, a maneira como foram articuladas as leituras das obras literárias e como se deu o processo de criação de três vídeos “Portas abertas”, “Autorretrato” e “A rã”, releituras possíveis dos clássicos de Lewis Carroll e Franz Kafka.

A leitura na sala de aula: metamorfoses e experimentação

Sabemos que, para o exercício da cidadania em nossa sociedade, a leitura constitui-se como uma necessidade. O desenvolvimento pleno dessa competência perpassa quase sempre o ambiente escolar, pois a escola ainda é o lugar propício para experimentar a diversidade cultural, de pensamentos e de linguagens. É, portanto, o espaço de ensaios e de experiências plurissignificativas de leitura. Assim, cabe ao professor-mediador da leitura de textos literários ou não literários, verbais ou não



verbais, criar estratégias capazes de promover diferentes práticas sociais de leitura, que proporcionem o desenvolvimento de uma postura crítica diante de valores, informações e discursos veiculados pelos objetos culturais, construídos nos mais diversos meios expressivos.

No que concerne à experiência de ler na contemporaneidade e aos desafios com os quais se depara o educador no trabalho com mediação em sala de aula, a atividade leitora, enquanto prática histórica e social, sofreu e vem sofrendo uma série de transformações em que novos procedimentos de leitura entram em ação. Se levarmos em consideração apenas a relação entre os suportes e linguagens dos textos, já poderemos observar uma variedade de habilidades que os leitores desenvolveram ao longo dos tempos para concretizar a prática da leitura.

Assim, ler na atualidade tornou-se uma atividade múltipla e híbrida. Da mesma maneira, “múltipla e híbrida é a tessitura dos textos contemporâneos. O leitor contemplativo do livro, o leitor movente da cidade e do cinema e, atualmente, o leitor imerso no universo virtual da internet coexistem” (RIBEIRO, 2011, p. 42). Destaca-se ainda que o leitor atual é, cada vez mais, um produtor de textos híbridos e complexos, já que tem acesso às técnicas e novas linguagens, podendo valer-se delas para a produção dos próprios textos.

Nessa ordem de ideias, é imprescindível a busca de uma abordagem complexa, a qual proporcione a experimentação de uma linguagem híbrida e polissêmica e que solicite uma participação mais ativa do leitor na construção de redes de sentidos. No processo, é fundamental que o aluno seja desafiado a movimentar diferentes áreas do conhecimento, expondo e ampliando assim o seu repertório individual.

Essa compreensão da atividade mediadora se diferencia do trabalho com a leitura realizado tradicionalmente na escola, o qual se limitou à procura de uma resposta “correta” sem aprofundamento ou reflexão, ou seja, mera “fixação de sentidos” (GERALDI, 2004, p. 107). A escola constituiu-se, historicamente, em um espaço de aprendizagem no qual não há confrontos de leituras e pontos de vista, mas a imposição de uma leitura “una” e correta (CHARTIER, 1996, p. 242) privilegiada pelo professor, anulando qualquer acontecimento dialógico no interior da sala de aula.

Em contrapartida, tendo em vista a complexidade estética dos textos contemporâneos, a especificidade do texto literário e a busca por uma educação que promova o protagonismo e afirme a heterogeneidade, é necessário criar estratégias que considerem o sentido global do texto e seus diálogos, permitindo, então, que o aluno/leitor trace intertextualidades, observe a composição do objeto estético e exercite um olhar sensível e inteligível.

Dessa maneira, espera-se que, na sala de aula, o professor-mediador desperte a apreensão dos recursos da linguagem e dos contextos de produção das obras lidas para que o leitor seja capaz de construir sentidos e diálogos entre épocas, culturas, saberes e



textos em meio, dependendo do caso, a uma abundância de sistemas sígnicos coexistentes em um mesmo objeto. Essa abordagem não pode se restringir a uma leitura apenas descritiva, mas analítica, vinculando o texto às práticas sociais, enredando saberes de outras áreas, como História, Filosofia, Artes, dentre outras.

No processo de mediação, o professor deve ter conhecimento e ser capaz de manejar saberes teóricos acerca do objeto artístico que está sendo lido. Todavia, a teoria deve ser mobilizada, como aponta Cecília Bajour, “(...) a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos” (2012, p.41). A mediação de leitura em sala de aula, assim, concretiza-se como uma atividade dialógica guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos. Em suma, “(...) em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados.” (BAJOUR, 2012, p. 45).

Finalmente, a atividade leitora mediada em sala de aula concretiza-se como um processo de ensino e aprendizagem pautado na experimentação e em um ensaiar e se ensaiar no texto e na vida. O educador-mediador deve, nesse sentido, dar possibilidades para que as subjetividades de seus alunos diante da obra de arte apareçam, mas também se ponham à prova, se ensaiem, se inventem e se transformem (LARROSA, 2004, 37).

As aventuras de Alice no País das Maravilhas e A Metamorfose nas aulas de Língua Portuguesa

Muito se tem discutido e escrito sobre a obra *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* desde sua primeira publicação pelo escritor Lewis Carroll, na Inglaterra, em 1865. A aventura da menina que realiza uma viagem imaginária surpreendente em um lugar inusitado e com personagens estranhas é uma das mais conhecidas, lidas, traduzidas, adaptadas, encenadas e filmadas, justamente por desafiar leitores e estudiosos há muitos anos. A proposta de ler a obra com adolescentes de 13 e 14 anos deveu-se à busca por priorizar a eleição de um texto efetivamente literário, aberto, polissêmico, da melhor qualidade, que fosse capaz de provocar os leitores das mais diferentes maneiras e que evitasse caminhos em demasiado facilitadores de leitura.

Para a realização da leitura de uma obra razoavelmente extensa como essa, com um grupo evidentemente heterogêneo de adolescentes, a professora-mediadora realizou, inicialmente, um projeto de leitura do clássico para o período de um bimestre. As leituras aconteciam ora de maneira compartilhada em sala de aula, ora em casa pelos alunos. Embora houvesse um “plano” de temas, análises e discussões, este foi concebido como um “norte”, ou seja, um percurso cujas rotas poderiam mudar, inverter-se e transformar-se de acordo com as leituras e reflexões promovidas pelos alunos.

O primeiro desafio que a leitura da narrativa de Carroll nos colocou foi o fato de ser muito conhecida, por mais contraditório que pareça. Por ser um clássico, os alunos tomaram de antemão a obra como compreendida e, por conseguinte, acabada, como se fosse possível conhecer todos os seus significados. Essa postura dos jovens leitores deveu-se, principalmente, por terem lido adaptações do livro nas séries anteriores e por conhecerem muitas releituras para o cinema e teatro.

Diante das afirmações dos alunos de que já “conheciam” o livro, uma estratégia inicial para envolvê-los foi discutir com as turmas os conceitos de clássico literário e de leitura. Com base nas reflexões de Calvino em *Por que ler os clássicos* (2007), na medida em que a leitura das aventuras de Alice acontecia, discutíamos sobre a atemporalidade da obra, seu caráter polissêmico e os inúmeros discursos que um clássico como esse provoca ao longo da história. Além disso, buscávamos ainda testar a tese de Calvino de que “a leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos” e que há algo que o texto tem a dizer que “só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários” (CALVINO, 2007, p. 12).

A dinâmica da leitura acontecia sempre de forma variada e de acordo com as colocações e observações dos alunos, somadas às reflexões da professora, que propunha uma nova leitura em casa e sempre uma questão investigativa, questão essa também preparatória para o que leriam juntos na aula seguinte. Tal dinâmica proporcionava a quebra de expectativas dos leitores a cada aula e a cada capítulo lido, ademais de revelar a complexidade da obra. Como exemplo, uma tarefa que se tornou significativa para os alunos e que os fez rever o que “achavam” que sabiam do livro foi explicar a seguinte afirmação de Gilles Deleuze em *Lógica do sentido* (2011) e relacioná-la aos desafios de mudança de tamanho que a personagem estava vivendo nos primeiros capítulos da sua aventura: “Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos” (DELEUZE, 2011, p. 1).

Podemos afirmar que, ao passo em que mergulhavam na leitura da obra de Carroll e procuravam novas possibilidades de leituras simbólicas e metafóricas da narrativa, os alunos lançavam-se em uma espécie de jogo multifacetado. Entendemos, aqui, jogo com referência à noção de Huizinga, que o define como fenômeno cultural que “transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (2008, p.4). Possuindo realidade autônoma, o jogo é capaz de absorver o jogador inteiramente, por ser desinteressado. Da mesma maneira, a leitura do texto literário assume natureza lúdica, pois rompe com o tempo e com o espaço cotidianos e arremessa o leitor em outra dimensão. Com o verbo literário de Carroll, os leitores eram absorvidos e transportados para a experiência de um jogo entre a realidade e o sonho, nutrido por profundos e complexos elementos do imaginário.

Relacionada à leitura, foi proposta uma produção de texto em que os alunos deveriam escrever um autorretrato. As reflexões que o estudo do gênero em questão



proporcionou, unidas às leituras que acompanhavam as metamorfoses da personagem de Alice, foram riquíssimas. Por meio de desenhos, de uma música, de palavras, ou seja, de várias maneiras, foi lançado aos alunos o desafio de responder a questão da senhora lagarta: “Quem é você?”. As aventuras de Alice, direta ou indiretamente, estavam sempre presentes nos autorretratos dos jovens, que perceberam que estavam vivenciando as experiências da famosa personagem em suas aventuras cotidianas, nos próprios desafios da vida:

Eu mal sei quem sou. Eu mal sei o que quero. Eu não sou a mesma de sempre e nem a mesma para sempre. Na verdade, eu nunca sou a mesma. Cada pessoa, em cada experiência, a cada segundo, muda, todos mudamos. (M. M. S.)

Há tanta informação girando, batendo, gritando dentro de mim, que às vezes eu me sinto como se estivesse me afogando nas águas da minha própria alma e tudo parece distante, sem significado, simplesmente vazio. E essa também sou eu. Eu sou a C., porque o meu nome também sou eu. Às vezes, ele parece não se encaixar, esquisito, fora de sintonia. Isso acontece porque a C. tem mais significado para os outros que para mim mesma. Eu sou tudo, eu sou nada. Sou o Sol e sou a Lua. Sou o ar e sou a terra. E, mesmo assim, sou só uma. Como eu disse no começo, todos sabemos quem somos dentro de nós, mas a questão é como colocar isso para fora de uma maneira que realmente se aproxime da nossa verdadeira essência. (C. V. S.)

E como gosto de mudar de ideia, estou mudando agora mesmo: se eu for me descrever por inteiro nessa folha de papel, acabarei quando existir um único eucalipto na Terra... Pelo menos, eu acho. (G. S. T.)

No decorrer da leitura ainda, além de trechos de adaptações cinematográficas, foram apresentadas produções artísticas que dialogavam com a obra e que acabaram por iluminar muitas das discussões em sala, seja com relação às temáticas aqui mencionadas, seja com respeito à linguagem *nonsense* e ao labirinto de sentidos proposto por Lewis Carroll. Dentre elas destacamos as telas *Las meninas*, de Diego Velázquez, *O espelho falso*, de René Magritte, e *Relativity*, de Escher; os poemas *No retrato que me faço*, de Mário Quintana, e *Blanco*, de Octavio Paz; os contos *Felicidade Clandestina* e *Restos do carnaval*, de Clarice Lispector; e as crônicas *Para Maria da Graça*, de Paulo Mendes Campos, e *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti.

No bimestre seguinte, iniciamos a leitura de *A metamorfose*, de Franz Kafka. A obra foi escolhida novamente por ser um clássico, por ter sido escrita no começo do século XX, momento histórico que seria tema principal das disciplinas de História e Filosofia, e por apresentar muitas relações e ressonâncias com a obra de Carroll: o fantástico, o sonho, a metamorfose.

Se Alice dormiu e viveu aventuras inexplicáveis e extremamente simbólicas e representativas da experiência humana, é o acordar da personagem Gregor que nos coloca em um ambiente fantástico e insólito e, ao mesmo tempo, diante do mundo moderno. A proposta foi continuar pensando sobre as mudanças e os desafios da aventura que é a existência humana, atrelando as reflexões aos acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais na virada dos séculos XIX e XX, que provocaram mudanças significativas em nosso modo de vida. Assim, a leitura de *A metamorfose* permeou aulas de outras disciplinas como forma também de discutir a ascensão do sistema capitalista, a mecanização e alienação dos indivíduos, as experiências sociais que se constituíram após a Revolução Industrial, a *belle époque* e as vanguardas europeias.

Logo no início da leitura, o estranhamento dos alunos foi inevitável e intenso. Isso propiciou aos alunos aprofundar o estudo do gênero fantástico, já previsto pela mediadora como tema do bimestre em Língua Portuguesa, tendo como base os escritos de Todorov (2008), partindo da seguinte afirmação do estudioso:

Gregor acredita inicialmente que está sonhando, mas rapidamente se convence do contrário. [...] Mas estas indicações de uma hesitação se afogam no movimento geral da narrativa, onde a coisa mais surpreendente é precisamente a ausência de surpresa diante desse acontecimento inaudito. (TODOROV, 2008, p. 177)

A mediação da leitura da obra seguiu, nas aulas de Língua Portuguesa, a base proposta para o primeiro livro. Destacamos aqui o estudo sobre a construção do narrador onisciente em Kafka e a relação estabelecida entre a narrativa de *A metamorfose* e duas obras, a saber, a tela *O Grito*, de Edvard Munch (com as aulas de História), e o ensaio *O direito à preguiça*, de Paul Lafargue (com as aulas de Filosofia).

Nas produções textuais, ficou evidente o caráter reflexivo e ensaístico da escrita dos adolescentes, como podemos ler a seguir em “Ode ao alienado”, texto produzido por um aluno durante atividade que propunha o estabelecimento de relações entre a narrativa kafkiana e as leituras de *O direito à preguiça*, das aulas de Filosofia:

Ah, o homem moderno! Aquele que, por tão pouco, é controlado por seu trabalho ou pela falta dele.

O homem moderno, aquele, apenas mais um na multidão, um número, a objetivação do tempo e da força de trabalho, da mão de obra inconsciente. Por que nós, supostamente tão evoluídos, chegamos a este ponto?

Ah, o homem alienado, que, por tão pouco, chega a aparentar um nome, não mais que um nome, um indigente... O indigente que está preso nesse ciclo vicioso, onde ele não é consciente mesmo estando dentro dele, o homem e sua maioria.



O homem e sua cultura de adaptação, em que ele mesmo se adapta ao inadaptável e, sem que perceba, se acostuma e se esquece...

Ao menos, se pudesse sair disso! Abandonar tudo! Mas é impossível, ou quase. O homem teria que deixar tudo o que já é de costume e desadaptar-se dessa síndrome, a síndrome do imutável e repetitivo. (G. S. T.)

O próximo desafio seria articular a mediação das aulas de Língua Portuguesa com as aulas de Cinema e propor novas produções e releituras por parte dos alunos de forma a utilizar e abusar dos recursos e das linguagens que o cinema engendra. Ao final, foram produzidos três vídeos “Portas abertas”, “Autorretrato” e “A rã”, trabalhos sobre os quais nos deteremos a seguir.

Enredamentos: a literatura nas aulas de Cinema

Nos diálogos propostos pelo Núcleo de Artes do Colégio São Domingos, partimos de princípios básicos, tais como referências e nutrições, para gerar reflexões e possibilidades de criação enredada, contemplando uma série de discussões que acabam por permear grande parte das disciplinas nas práticas pedagógicas anuais do colégio.

O enriquecimento das discussões, a ampliação e o aprofundamento do olhar são buscas contínuas de professores e alunos. Entre nossos objetivos, buscamos uma maior sensibilização dos estudantes e novas percepções a partir das experiências, leituras e releituras agregadas pelos jovens. Trata-se, portanto, de uma prática lúdica que se manifesta pelos corredores, nas paredes, nas falas e, principalmente, nas produções realizadas em atividades curriculares e extracurriculares.

Nas aulas de Cinema, Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas, disciplinas que compõem o Núcleo, os alunos transformam o conteúdo em algo orgânico, de maneira a tornar o aprendizado significativo e estimulante. As propostas partem dos professores, mas, em troca, os alunos colocam novos desafios, e o ciclo não finda. Percebemos algo novo sendo agregado a todo instante em atividades, discussões, trabalhos, avaliações. Dessa forma, a criatividade aflora e as ideias vão pouco a pouco dando vida às estruturas elaboradas previamente em diálogos introdutórios.

Ao longo de 2013, tendo como ponto de partida temático as navegações, as viagens e as memórias que carregamos antes e que trazemos depois de nossas experiências de vida, os alunos se debruçaram sobre o desafio de trabalhar nas aulas de Cinema elementos oníricos. Um dos primeiros questionamentos feitos foi sobre as experiências dos sonhos e de que maneira esses nos afetam em maior ou menor grau. Como experimentação de tais reflexões, os alunos produziram um vídeo intitulado “Portas abertas”.

Tendo como referência a estética *nonsense* e o elemento fantástico presentes nas obras *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* e *A metamorfose*, e sem a



preocupação de criar uma estrutura narrativa linear, pequenos grupos de trabalho (equipes de filmagem) elaboraram roteiros curtos que, em sua essência, tratavam do lúdico, de desejos abordados de maneira leve. Optando por usar poucos recursos (incluindo figurino e locações) as equipes construíram enredos com elementos de drama, suspense e comédia, abrangendo conceitos trabalhados anteriormente em sala de aula. Com a preocupação de destacar o humano, o gesto e a voz, os grupos optaram por usar, de maneira preponderante, os *closes*, com o objetivo de aproximar o espectador das personagens, fruto das discussões sobre o drama intimista.

Priorizando a imagem e a sequência (tendo como pano de fundo duas canções escolhidas pelos alunos), os diálogos foram deixados em segundo plano, em detrimento do pensamento que permeia as cenas. Em virtude disso, certo estranhamento das personagens em espaços diferentes, um alheamento com relação aos objetos, com relação à consciência são pontos que dão o tom do enredo, montado cuidadosamente com a expectativa de, por meio das cores e da potência presente em cada expressão, causar no espectador o mesmo estranhamento ocasionado pelos sonhos depois de um clima inicial de familiaridade e aproximação gradativa, tal como experimentaram no clássico de Franz Kafka.

A memória exerce no filme “Portas abertas” esse duplo papel de intimidade e distância sem desprezar os limites da percepção. O desafio reside na transição entre fronteiras. Afinal de contas, trata-se de um curta metragem que se arrisca nas oscilações. O terreno desejado é a fronteira, um espaço onde as convicções deixam de protagonizar as histórias. Faz-se necessário abrir portas da imaginação, do passado, do futuro. Trata-se de um mergulho no universo de si, que esbarra e necessita do universo do outro, agregando, multiplicando características e contextos que perdem o sentido se não proliferam no terreno da pluralidade.

“Portas abertas” aborda também o medo e a expectativa, deixando em suspenso quem chama, quem procura e quem é procurado, uma busca, inclusive, que não chega ao fim, pois o fim é o que menos se espera dos pequenos fragmentos de histórias relatadas e inventadas pelos alunos. São batalhas travadas contra o tempo e em favor do tempo por personagens diversos.

As personagens parecem ser prerrogativa para os devaneios artísticos praticados ano a ano, tendo em vista que, no primeiro semestre de 2014, equipes de produção iniciaram um trabalho em Língua Portuguesa com a preocupação de mostrar e entender o eu de cada um sem, no entanto, ensimesmarem-se. A partir de discussões em sala de aula e fora dela, estimulados por música clássica, os alunos puseram no papel seus reflexos tendo em mente as discussões sobre Alice e todas as suas aventuras no País das Maravilhas. As obras revelaram o fragmento de uma personalidade, os detalhes realçados, os traços valorizados compondo uma obra que não é única, pois traz em si inúmeras referências e possibilidades. O trabalho estimulou o desprendimento, trazendo



à tona lembranças resignificadas e acrescentando a ela a experiência atual, o sorriso, a lágrima, a ira. Esse exercício tão humano, e por isso mesmo de uma dificuldade extrema, explorou todos os espaços da escola para pôr na tela os entendimentos sobre direção de arte no cinema. Assim nasceu o segundo vídeo “Autorretrato”.

De que maneira os elementos de um determinado espaço podem contribuir para a cena a ser filmada? Cinema, literatura e filosofia se envolveram nesse trabalho. Colocar-se diante da câmera não é uma tarefa das mais fáceis, portanto, o desafio de esboçar uma expressão diante de alguém que dirige uma cena, principalmente sendo uma cena na qual o aluno é ele mesmo, pode apresentar-se demasiadamente constrangedor. Diante da câmera, no trabalho pensado pelos alunos, há uma continuidade entre a arte do papel e a ação diante da câmera. A parede, ou a cor por trás de cada um dialoga com o gesto – em alguns casos, pensado, em outros, impulsivo, espontâneo. De certo modo, todos tentaram tratar os extremos quando cogitaram a possibilidade de continuar de maneira cinematográfica o autorretrato. A alegria extrema e a raiva, por exemplo. Vale ressaltar que, no processo de montagem, houve uma preocupação de relacionar o pincel manipulado pela mão que demarca no tempo e no espaço a cor que emana do instrumento, a sutileza do gesto, a força que define a decisão do posicionamento, o momento e a consequência da velocidade do ato definem, demarcam o que será eternizado na tela.

O ritmo dos cortes, os enquadramentos e as repetições narram diante da câmera de maneira espontaneamente imperfeita várias compreensões de reflexo e percepção de si – discussões sobre a complexidade de elementos interiores que volta e meia reivindicam o exterior.

O terceiro vídeo de título “A rã”, composto a partir da canção *A rã*, de Caetano Veloso, contemplou em sua produção as leituras feitas ao longo do primeiro semestre de 2014. Percebem-se no vídeo elementos de *Alice no País das Maravilhas* e uma visão subjetiva da composição. Em certos momentos, as cenas são bastante literais (respeitando as “limitações” do que está dito). Em outros, os alunos permitem-se criar a partir de metáforas, mergulhando em uma infinidade poética.

Anterior à produção do vídeo, foi feita uma discussão sobre a complexidade da música, tanto no que diz respeito aos versos, quanto ao ritmo extremamente atual, entre o interiorano e o metropolitano.

Para valorizar as sequências, vários espaços foram utilizados, várias cenas feitas e refeitas. As equipes de filmagem permitiram-se ocupar diferentes locações (prédios, bibliotecas, banheiros) tomando todo o cuidado com iluminação, som e cor. Sensações foram abordadas na elaboração do roteiro tratando com bastante lirismo cada detalhe das instalações do colégio como escadas e jardins.

Nas discussões sobre como viabilizar a produção, os alunos colocaram em questão a função do vídeo para a música e decidiu-se não “fechar” com uma leitura



única da canção. A palavra-chave para iniciar as filmagens acabou sendo “descontrair”. Surgiram temas como o amor, contrastes do humano, do cotidiano, das experiências e várias ideias começaram a passar por um filtro: nascer do sol, pôr do sol, flores, edifícios, janelas, ritmos frenéticos e cadenciados, protagonismo e coletivo.

Parte de vital importância para a compreensão e revisão das propostas, a montagem do vídeo acabou sendo o momento no qual os alunos mais se divertiram: ver as imagens em sincronia com a música, brincar com velocidades, encaixes de cenas e letra, tudo para fechar de maneira leve e lúdica um trabalho que se iniciou da mesma maneira.

Considerações finais

Por meio das experiências apresentadas, observamos que a literatura é capaz de adensar experiências e convida o leitor a ser coautor dos sentidos. A instância discursiva de que emana o texto, isto é, o autor, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto, uma vez que lhe deu uma significação, vislumbrou seus interlocutores, “mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação” (GERALDI, 2004, p.91).

Além do mais, com vistas a uma sociedade mais humana, uma abordagem nesse sentido reconhece as produções literárias (com predomínio da palavra, da imagem ou do enlaçamento dessas duas) como experimentação de um processo:

[...] que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Assim, propomos mediações que priorizem a riqueza dialógica da sala de aula, destacando a relevância da função do professor/leitor na criação de situações de construção, negociação e permanente expansão de sentidos dos textos propostos aos alunos. Nessas experiências tão significativas de produção coletiva, todos os desafios de se embrenhar em um espaço que contempla possibilidades múltiplas e simultâneas são levados em consideração. Os alunos, em todas as disciplinas, acabam por notar uma exigência de envolvimento e uma forma de criação ensaística, que se torna uma possibilidade de compreender melhor o outro e enriquecer cada indivíduo. Lição essa que vale não só para os alunos, mas também para os professores, em um espaço que prioriza o dinamismo e a comunicação.



Referências

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.** Ilustrações originais de John Tenniel; trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose.** Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- LARROSA, Jorge. “A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida”. Em: **Revista Educação e Realidade.** Jan/jun, 2004. n. 29. p. 27 - 43.
- RIBEIRO, Joana Marques. **O percurso do olhar pelo labirinto: os desafios do leitor contemporâneo** [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011, 124 p.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 2008.



SE EU LHE DER UM LIVRO DE LITERATURA JUVENIL

João Carlos Biella (UFU)
jocabiella@ileel.ufu.br

Introdução

Poderíamos pensar, em conjunto, sobre os valores que estão inscritos na qualificação de juvenil para o substantivo literatura. A presente exposição pretende demonstrar uma abordagem do livro *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*, de Gustavo Piqueira, (2013), a partir de atenções básicas para a seleção de obras literárias para o processo de leitura literária, no último ciclo do Ensino Fundamental.

A exposição fundamenta-se na pesquisa que desenvolvo sobre os limites e expansões do letramento literário, no programa de mestrado profissional, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), dando aulas das disciplinas “Leituras do texto literário” e “Literatura infantil e juvenil”, e orientando projetos de pesquisa.

Há, como referências teóricas básicas, as propostas recepcionistas, particularmente de Jauss e Wolfgang Iser, as reflexões sobre leitura literária, no campo que vai do leitor implícito ao leitor empírico, e problematizações sobre o utilitário e o estético nas obras endereçadas aos jovens.

Se eu lhe der um livro de literatura juvenil,
Recebendo o livro *Odisseia de Homero (segundo João Vítor)*

Seria importante o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em sua atividade de formação do leitor literário, ao selecionar uma obra estética para leitura dos alunos, atentar para as condições de leitura da comunidade interpretativa na qual está inserido. Tal escolha não pode vir *ex-nihilo*, sem pensar no processo geral de letramento literário da comunidade situada. Várias questões surgirão, entretanto um princípio é necessário: escolher obras de valor estético e não utilitário. Com isso, não se nega um grau mínimo de instrumentalidade, ao pensarmos na complexidade da atividade e planejamento de curso do professor de língua portuguesa no referido ciclo. O que não se pode perder de vista é que as atividades referentes à literatura não podem ficar circunscritas ao suporte livro didático ou apostila. Além da diversidade de gêneros proposta pelos parâmetros e orientações curriculares oficiais, o professor- mediador de leitura literária deverá atentar para os suportes envolvidos, tais como o livro, a tela do computador ou a escuta da voz poética.

Italo Calvino escreve:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de tê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. (1993, p.10)

A definição de Calvino, no contexto da formação leitora do jovem de uma escola pública, toca a inevitável problematização sobre o canônico no ensino de literatura. Dentre as várias posições, escolho como síntese o texto de Cecilia Bajour (2012), Abrir ou fechar mundos: a escolha de um cânone. A autora, no âmbito da realidade argentina, que transferimos à brasileira, afirma que o mercado editorial e a escola têm poder na determinação do cânone infantil (amplio também ao juvenil), num campo em que a universidade e a crítica fragilizadas buscam um lugar de referência judicativa. No processo de letramento literário, a existência de uma boa, aparelhada, diversificada biblioteca escolar é algo desejável. No caso brasileiro não parece ser uma verdade esse desejo. Como direito, o professor tem políticas como o Plano Nacional da Biblioteca (PNBE); em tese, pode exigir da biblioteca de sua comunidade a presença dos livros disponibilizados. Mas de todos os livros, como escolher os que, neste momento formativo do aluno leitor, potencialmente ofereçam, “nas melhores condições para apreciá-los”, proposto por Calvino, um encontro afetivo, ou seja que não se encerrem em práticas de natureza prática e cognitiva, no tempo-espço da sala de aula. Bajour, em seu texto, desejando um não culto aos imperativos do canônico, escreve:

Uma forma possível de desarmar essa ideia de cânone, concebido a distância, como algo totalitário, sagrado, surdo e autorreferencial, que consagra os textos e define sua circulação é pensar em um cânone que escute, que se ofereça ao diálogo, que se abra para a cultura que corre fora das instituições e que não se reduza a seus ditames. Um cânone que, ao partir de instituições que questionam a ideia de “modelo a seguir”, ajuda a incomodar e a abrir os olhos para destronar as leituras cristalizadas. Um cânone permeável à cultura do passado e ao mesmo tempo às múltiplas culturas do mundo atual, sobretudo aquelas que têm que ver com as distintas maneiras contemporâneas, algumas extremamente raras e belas, outras terrivelmente cruéis, de vivenciar a infância. (2012, p.96-97)

No correr da argumentação, a autora, a partir do exemplo da narrativa *Histórias para Fernández*, postula a necessidade de uma nova relação com os clássicos; uma delas, como é o caso da obra em questão, é a paródia. Por essa via, o conhecimento prévio do leitor não é uma condição de limitação mas sim de criação de caminhos: “uma zona que se constrói em um jogo social de saberes que não estabelece hierarquias excludentes.” (p.114). A criança e o jovem, nas escolhas feitas pelos adultos das obras a serem endereçadas a eles, vão montando seus cânones pessoais como podem ou como os deixamos fazer. O cânone, em suas palavras:

É o modo pelo qual muitos encontram um modo de recortar a imensidão de livros e leituras e torna-la mais nossa. Instigar a repensar e a abrir a ideia de cânone talvez seja uma pequena forma de sacudir o infinito e senti-lo mais familiar, menos alheio... Para que esse infinito, por um momento, seja por sua vez compartilhado com quem iremos ler... Até que alguém ou algum livro volte a nos sacudir. (p.116)



Neste momento entra a pergunta feita e agora ampliada: “Professor de língua portuguesa do ensino fundamental, e se eu lhe der um livro de literatura juvenil, você o leria como? você levá-lo-ia para a sala de aula para lê-lo com os seus alunos? E se este livro fosse *Odisseia de Homero* (segundo João Vítor), de Gustavo Piqueira, livro publicado em 2013?

Literatura juvenil, clássico, e letramento literário

O livro de Gustavo Piqueira não faz parte do PNBE, não ganhou prêmio, é um entre muitos, no atual mercado editorial, endereçados aos leitores jovens. Portanto, não é um livro dado à leitura nas escolas públicas, a não ser ocasionalmente como um presente.

Caso passasse pela leitura literária do professor, avaliando-o como potencial de leitura estética, em que o endereçamento fosse apenas uma informação, poderia oferecer uma oportunidade de se trabalhar um livro no qual um aluno do 6º ano relata a sua aventura de resumo e interpretação do livro *Odisseia*, de Homero, para uma atividade de recuperação.

O projeto do livro, de uma forma imediata, assemelha-se à concepção de obras infantis, com um intenso diálogo do verbal com imagens-colagem, em quase todas as páginas. As imagens reforçam o caráter anacrônico da interpretação, feita pelo aluno, do texto clássico. Seria uma boa passagem do universo infantil para o juvenil, à medida que as imagens reforçam o efeito humorístico da obra contemporânea. E entraria no campo de possibilidades proposto por Cecília Bajour, de se trabalhar com uma paródia de uma obra clássica. Reforça hodiernamente também o humor e o lúdico presentes, por exemplo, nas obras de Monteiro Lobato.

O aluno João Vítor Alves dos Santos se vê na difícil atividade de fazer o trabalho de recuperação durante a noite e a madrugada que antecedem a entrega dele. A astúcia do herói grego transfigura-se na tentativa de o aluno, em sua interpretação, persuadir a professora:

Ainda não me conformo com o motivo pelo qual fiquei de recuperação. Injustiça, professora! [...] Não me cansarei de repetir: sérios problemas de saúde na família me forçaram a faltar na prova, mês passado. Juro! Sei que, ao serem contatados pelo colégio, meus pais desmentiram [...] Mas, professora Denise, quem pode afirmar que disseram a verdade. [...] O mundo é cruel, professora Denise. Cruel. Famílias passam fome na África, crianças morrem assassinadas na Ásia, bons alunos são condenados à recuperação no Brasil. [...] (p.11)

Sem o auxílio da internet, o pequeno anti-herói relata:

[...] Se há uma característica que define a mim, João Vítor, é a honestidade. Jogo aberto, professora. Comigo, é jogo aberto! O fato é que leio a grande maioria na versão internet. São melhores. Curtinhos, resumidos. Vão direto ao ponto, sem enrolação. Ora, valem igual, não? Valem igual. [...] Hoje, contudo, nada de versão curta na internet. Passa das dez e meia da noite, só posso conectar daqui de casa até as nove. E, como preciso entregar este trabalho amanhã cedo, dei azar. Resta encarar esse tijolão de papel. (p.14).

Canto a canto, há um resumo e a interpretação. Entrementes, aparece o diálogo com o amigo Fumaça, para se certificar de pontos difíceis da leitura, e a argumentação que visa persuadir a professora de que está melhorando a referida obra. Já no início, falando a partir de suas referências culturais, acrescenta o sobrenome Silva a Homero, por achar estranho uma pessoa não ter sobrenome. Ao ler o canto I, fica abismado ao saber de “um deus chamado Poseidon”: preso ao seu conhecimento de mundo, escreve: “Deus só tem um, e ele se chama Deus mesmo. E seu filho não é nenhum `ciclope Polifemo`, mas Jesus.”(p.16). E os equívocos interpretativos vão se juntando no correr da história.

Após ler os quatro cantos iniciais, liga para o amigo Fumaça para saber da mudança brusca para o quinto canto:

[...] Ainda tenho trezentas páginas para ler. Trezentas, ora. O livro é um calhamaço. Quarenta e sete? Sua *Odisseia* tem quarenta e sete páginas? No total? Impossível! A *Odisseia*, Fumaça! Está na sua mão? Quarenta e sete páginas cheias de ilustrações coloridas? O meu não tem nenhuma...A história começa com Ulisses voltando de Troia. Exatamente. No meu também. Aí vêm os capítulos com Telêmaco choramingando. Não? Tomando banho de azeite. Também não? Telêmaco não aparece no começo? Ninguém chora? Peraí. [...] (p.47)

Não sabendo qual a verdadeira *Odisseia*, se a extensa obra que está em suas mãos, ou se a obra adaptada de Fumaça, continua sua própria *odisseia*, madrugada adentro. Italo Calvino escreveu na definição de clássico anteriormente citada, “em melhor situação para apreciá-lo”, contrastando, na representação da obra lida, com a situação do narrador-personagem João Vítor. No mesmo livro, Calvino escreve sobre quantas *odisseias* há na *Odisseia*. O livro em questão nos apresenta uma outra, na leitura escrita de João Vítor.

Do livro de Piqueira, surgem questões importantes sobre o processo de letramento literário, pensado como apreciação estética de uma obra literária. 1. O livro clássico integral ou as adaptações para o leitor em formação, durante o período do ensino fundamental? 2. A mediação do professor no tempo-espço da leitura literária. 3. Quais as estratégias de leitura? 4. E as questões envolvendo o conhecimento prévio?



Um passo importante para organizar o sistema complexo do letramento seria partir, para a seleção e obras e escolha das estratégias, do leitor implícito de Wolfgang Iser (1996), ou do leitor modelo de Umberto Eco (2012), para a existência real de leitores da comunidade interpretativa na qual o professor-mediador está inserido.

Há de se destacar a utilização efetiva de práticas recepcionistas e as potencialidades da perspectiva subjetiva da leitura. Tanto para uma quanto para a outra é fundamental que as atividades de leitura literária sejam pensadas a partir de estratégias que possuam o diálogo como o lugar da didática. Práticas anteriores de leitura dos alunos devem ser ouvidas. Selecionar e organizar textos que estejam inseridos num discurso mais amplo, ou seja, não sirvam como apenas exemplo de algo, como na configuração de textos nas obras didáticas; neste caso, a posição de Regina Zilbermann (2003) deve ser lembrada: compreender o livro

na sua materialidade aproxima-o da situação concreta de seus usuários [...] Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se, a exclusão. Se a leitura da leitura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suportará a experiência total do produto – não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizadora, material e imediata do livro impresso. (2003, p. 266).

O livro *Odisseia, de Homero da Silva (segundo João Vítor)* apresenta as virtualidades apresentadas acima. O endereçamento aos jovens, numa interpretação da instância textual leitor, situa-o numa perspectiva em que o contato com a obra *Odisseia* pode vir acompanhada com o humor do reconhecimento dos limites interpretativos do próprio aluno, em dada comunidade situada.

O próprio relato do aluno João Vítor ficcionalmente apresenta-se como proposta real da chamada leitura subjetiva, como no escrito de Annie Rouxel (2013). Da literatura realmente lida, pode-se pensar em vários registros feitos pelos leitores de suas próprias singularidades. A leitura é integrada à escrita e a oralidade. Por meio de “manuais de bordo”, “diários de leitura”, “autorretratos de leitor”, há uma possibilidade de se avaliar a atividade realizada, em sua potencialidade de experiências de leituras subjetivas que se inscreverão na escrita e na fala dos alunos, nas relações intersubjetivas na comunidade escolar situada, principalmente nas negociações de sentidos interpretativos. Observando as possibilidades de expansão e limite do letramento literário, reconhecendo este e atentado para aquele, as palavras de Rita Jover-Faleiros são oportunas:

[...] não se trata, pois de fazer teoria da(s) leitura(s) empírica(s), mas reconhecer as possibilidades de abrir as vias de pesquisa à incorporação dessa variável para reflexão sobre o ato de leitura. (2012, p.221)



Nessa transformação da relação com o texto, reintroduz, segundo Annie Rouxel (2013), a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido, e isto nos convida a receber na sala de aula as experiências de leituras dos leitores reais, os alunos e seus textos de leitores.

Seria a oportunidade de os professores de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, ouvirem seus leitores reais em suas comunidades interpretativas, levando-os a uma possível situação de leitura literária, tal qual aquela dita por Bartolomeu Queirós: “Diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se.” (2012, p.87).

É um passo adiante, mesmo reconhecendo que as propostas recepcionistas mal pisaram nas salas de aula do ensino fundamental. Entretanto é uma potencial passagem de uma cultura literária distanciada e distanciadora para a existência de infinitas bibliotecas interiores, a presença de sujeitos leitores de literatura, em formação: odisseiazinha. Ou ainda, segundo Bajour, com relação ao canônico, “pequena forma de sacudir o infinito e senti-lo mais familiar, menos alheio...” (2012, p.116).

Quase conclusão

Fala-se, escreve-se, procuram-se alternativas para a prática de leitura no espaço-tempo da leitura literária na escola. A concorrência das novas modalidades de conhecimento e prazer para os jovens com a leitura do livro é enorme, talvez o tamanho do anacronismo das interpretações do jovem personagem João Vítor. Sobretudo, precisamos ouvir os jovens, negociar leituras, negociar sentidos possíveis e potenciais das leituras singulares dos textos do aluno. Trata-se de um período formativo para o, talvez, devir leitor literário desejante. Para assim, não estarmos sempre a reconhecer os limites de nossa atividade de docência com a arte, como lido nas palavras finais de João Vítor:

Canto 24, Final,

Não entendi o que acontece. Mas não importa. Se nos vinte e três cantos anteriores não ocorreu nada que prestasse, não seria agora, no derradeiro, que as coisas iriam mudar, certo? (PIQUEIRA,2013, p.142)

As vozes dos alunos reais podem ser ouvidas, por exemplo, a partir de atividades de círculos de leitura. Rildo Cosson (2014) sistematiza essas atividades, avaliando o caráter formativo delas, proporcionando, em suas palavras “uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada” (p.139). Em pequenos grupos de quatro ou cinco, cada qual trabalhando com um texto específico, ao final de um processo de leitura coordenado pelo professor, os alunos irão discutir em sala de aula os textos lidos. O livro de Piqueira pode ser um desses livros. Para que a discussão seja produtiva, pela sugestão do pesquisador, os textos escolhidos precisam ter alguma ligação entre si. Dessa forma, o livro em questão poderá ser lido juntamente com alguma adaptação da obra de Homero, também, como



um desafio aos leitores em formação, de uma tradução da referida obra, especialmente da Telemaquia. Outros textos possíveis para esta atividade podem ser alguma “tradução cinematográfica” da *Odisseia*, assim como de alguma das aventuras do personagem Percy Jackson.

Anotações de passagens admiráveis, desconhecidas, incompreensíveis, misteriosas, das leituras feitas em grupos, por meio de, por exemplo, um diário de leitura, serão produtivas para o compartilhamento das leituras globais feitas durante a discussão e o registro dela. Texto, intertexto, contexto, professor e aluno, aproximar-se-ão de mundos reais, ficcionais, fantasiosos, em que a descoberta de que não há literatura sem a leitura de um livro, texto, obra, tela, voz, pode ser a grande recompensa da viagem.

Referências

- BAJOUR, Cecilia. Abrir ou fechar mundos: a escolha de um cânone. In: __. Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, p.88-116.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.
- ECO, Umberto. Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** São Paulo: Editora 34, 1996.
- JOVER-FALEIROS, Rita. Prefácio e leitor(es)-modelo(s): instruções para uma máquina preguiçosa. In: **ALEA**; Rio de Janeiro, vol.14/2, p.217-230, jul-dez 2012.
- PIQUEIRA, Gustavo. *Odisseia de Homero* (segundo João Vítor). São Paulo: Editora Gaivota, 2013.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Escola e literatura. In: __. Sobre ler, escrever e outros diálogos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.85-87.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos no ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013, p.17-33.
- ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et alii (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.** Belo Horizonte: Autêntica: 2007, p.245-266.



CLUBE DA LEITURA EM FLORIANÓLIS: PROPOSTAS E PRÁTICAS DE LEITURA

José Augusto da Silva Neto (PPGE-UDESC)
neto.biblio@gmail.com

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa iniciada em 2012 no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Biblioteconomia. Pretende-se agora dar continuidade no estudo analisando a metodologia adotada pelo Clube da Leitura em relação à suas propostas, práticas de incentivo a leitura e visitas agendadas com escritores de literatura infanto-juvenil catarinense. Essas ações são articuladas por professores, bibliotecários, auxiliares de sala e alunos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 2009 em seis escolas básicas municipais.

Tentando entender como os participantes do projeto estão inseridos nas ações, serão analisados três relatos contidos no blog oficial com intuito de observar o conceito de apropriação aplicado na atividade proposta pelo Projeto Clube da Leitura e a relação com as propostas metodológicas do mesmo.

O projeto Clube da Leitura utiliza as ferramentas de tecnologia da informação e comunicação para divulgar e ilustrar os seus trabalhos. O blog oficial⁶⁸ do projeto contém os relatos dos participantes das ações, assim como fotos, obras, datas, escolas, objetivos, metodologia e outras questões importantes para o leitor e/ou curioso sobre o projeto.

Roger Chartier (1996) afirma que “a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros”, a partir dos nossos conhecimentos e através da leitura, podemos estimular e trabalhar novas informações transformando-as em novos conhecimentos.

Segundo Chartier (2003, p. 173) disserta em sua obra “Leitura e leitores na França no Antigo Regime” sobre o conceito de apropriação:

Uma vez escrito e saído as prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes segundo as épocas, os lugares, os ambientes.

⁶⁸< <http://leituracatarinense.blogspot.com.br/>>



O livro está sujeito a uma série de usos, dependendo apenas do ambiente onde está sendo feita a leitura e outros fatores que o autor destaca. Ainda sobre o uso do livro, Chartier (2003, p. 173) destaca que a leitura é uma prática no sentido de que:

A leitura não é uma invariante história – mesmo nas suas modalidades mais físicas -, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade.

Através destes conceitos pode-se observar características do método utilizado por Chartier em suas pesquisas. Ainda sobre a obra “Leituras e leitores na França no Antigo Regime”, o autor dissera sobre a história da leitura em meio ao regime aristocrata Francês entre o período do século XVI e XVIII. Os ensaios reunidos no livro buscam observar as divergências culturais no período do Antigo Regime, criando distinções e tensões, oposições e divisões (CHARTIER, 2004, pg.7). Através da análise do texto, pode-se observar características do método que norteia a pesquisa do autor.

De acordo com o blog oficial do Clube da Leitura, o Projeto consiste em incentivar o hábito da leitura aos participantes, com a criação de “clubes”. Com o objetivo de promover e incentivar a leitura, são organizadas visitas de escritores de literatura infanto-juvenil catarinense, articuladas por bibliotecários e professores das escolas da Rede Municipal de Florianópolis. Através do método utilizado por Chartier, pretende-se analisar a metodologia, ações e propostas de leitura desenvolvidas pelo Clube.

Chartier e o método

Uma breve análise sobre alguns escritos do autor são evidenciadas algumas abordagens sobre a história da leitura. Uma delas é como a literatura e a leitura é trabalhada levando em consideração os aspectos culturais e sociais de determinado campo. Na obra “Leituras e leitores na França no Antigo Regime”, o autor acerca sobre a história da leitura em meio ao regime aristocrata Francês entre o período do século XVI e XVIII. Os ensaios reunidos no livro buscam observar as divergências culturais no período do Antigo Regime, criando distinções e tensões, oposições e divisões (CHARTIER, 2004, p.7).

O livro agrega oito textos onde as abordagens são feitas através dos conceitos que o autor trabalha de apropriação, história cultural e cultura popular. Nesta época, existia na França um conjunto de obras baratas que eram vendidos por ambulantes conhecidas como “Biblioteca Azul” que continham crenças e questões culturais presentes nos textos, onde os próprios consideravam de “religião popular”.

Chartier faz uma análise histórica dessas obras e aborda as questões culturais e sociais desta época. Segundo o autor:



O corpus da Biblioteca Azul atesta semelhantes imbricações. Com efeito, os textos que a compõem pertencem a todos os gêneros, a todas as épocas, a todas as literaturas; todos, ou quase todos, são de origem letrada e erudita: como os romances de cavalaria, os contos de fadas, os livros de devoção, as obras práticas. (CHARTIER, 2004, p.9).

Ao longo da sua carreira acadêmica Chartier produziu diversas obras literárias onde sua abordagem é feita através de conceitos metodológicos de especificidade das práticas de leitura o conceito de apropriação e a própria historiografia da leitura e leitores no ocidente. Nas obras em que estas abordagens são trabalhadas pode-se destacar as seguintes: “Leituras e leitores na França no Antigo Regime”; “História da leitura no mundo ocidental”; “A aventura do livro do leitor ao navegador”.

Na análise da história da leitura, Chartier aborda as práticas de escrita e de leitura utilizando o conceito de apropriação para tentar compreender de que maneira é utilizado o livro, o propósito, objetivo e os diversos suportes que atualmente a tecnologia nos oferece tanto para acesso como para aquisição da informação ali contida no que estamos lendo, seja para consulta ou lazer.

Em sua obra “Cultura Escrita, Literatura e História” o autor conversa com quatro leitores mexicanos de personalidades e profissões diferentes uma do outro, de modo a tentar fazer para o leitor refletir sobre as questões metodológicas e teóricas que compõem o campo investigativo de Chartier e também para pesquisadores e curiosos da área da cultura escrita. (CHARTIER, 2001, p.7).

Através deste diálogo presente na obra, Chartier disserta sobre a questão da apropriação, onde o autor considera o termo permite vincular dimensões etimológicas que estão presentes nele. Segundo Chartier (2001, p.67):

Existe a apropriação no sentido da hermenêutica, que consiste no que os indivíduos fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que apoderam dos textos ou dos objetos recebidos.

Pode-se entender que o texto como um objeto presente na nossa sociedade pode ter diversas formas e significados por parte do leitor, dependendo do contexto/ambiente em que está praticada se insere. Chartier acredita que o objeto do livro em si, pode ser compreendido de diversas formas, não só como um suporte para leitura, mas para diversas funções que podem ser possíveis destacar com o livro.

Chartier utiliza de fundamentação teórica intelectuais pesquisadores da história do livro para ter como base a construção do que é essa trajetória do livro impresso e seus diversos suportes na modernidade em especial na Europa Ocidental, não deixando também de tentar fazer comparações com outras civilizações que fazem uso do livro e materiais impressos.



A maneira como o autor escreve o texto e se utiliza de seus conceitos metodológicos para analisar os objetos pesquisados e o que está em sua volta, como no caso da análise da obra “Don Quixote”, refletindo sobre os elementos fundamentais para publicação de textos, a sua produção, matérias e todos os procedimentos que envolviam a imprensa desde sua questão objetiva até os aspectos estéticos das obras em si. (CHARTIER, 2010, pg.13).

A respeito da metodologia utilizada por Chartier, pode-se observar a questão da apropriação na percepção do sentido, práticas e linguagens presentes no texto; o estudo do texto e dos autores propriamente citados na obra, nos variados campos da ciência (sociologia, psicologia, educação, entre outros) e podem ajudar na interpretação dos objetos de análise e na construção do texto resultante do trabalho; e a percepção dos contextos históricos, sociais e culturais presentes no objeto estudado.

O Clube da Leitura

O Clube da Leitura utiliza materiais impressos nas suas ações de incentivo à leitura e o blog para divulgação e demais questões sobre o projeto. A união desses dois fatores tecnológicos leva-nos a refletir sobre a democratização do acesso a informação no que diz respeito à leitura de impressos e como podemos articular as tecnologias da informação e comunicação que já fazem parte do projeto, com as prateleiras das bibliotecas.

Chartier (2010, p.11) acredita que o sonho da biblioteca universal se tornar realidade, está mais próximo do que nunca e acrescenta:

A conversão digital das coleções existentes promete a constituição de uma biblioteca sem muros, onde poderiam ser acessíveis todas as obras que um dia foram publicadas, todos os escritos que constituem o patrimônio da humanidade. (CHARTIER, 2010, p.11).

De acordo com o blog oficial, o Projeto Clube da Leitura tem como foco incentivar à leitura aos participantes através das ações e trabalhos feitos a partir da leitura de obras de autores de literatura infanto-juvenil catarinense. Seu objetivo principal é:

Formar leitores e mediadores de leitura, a partir da criação de clubes, ou melhor, pontos de compartilhamento de experiências de leitura, como forma de incentivar o desenvolvimento do gosto pelo ato de ler, ampliar a história de leitura e promover o acesso ao “mundo” da leitura e à produção literária infantil e juvenil de Santa Catarina. (BLOG, 2009).

Promover o acesso à leitura e incentivar práticas para novos leitores, pode ser considerada uma tarefa essencial para projetos como o Clube e para quem trabalha com incentivo e promoção da leitura.

Bourdieu e Chartier (1996) nos atentam para a questão de introduzir novos leitores neste universo, no sentido de que é importante que o leitor se sinta a vontade com a leitura. A leitura deve ser espontânea e não com o propósito apenas de dever. É preciso que a leitura se torne uma forma de lazer e com propósitos educativos, profissionais e aquisição do conhecimento.

A proposta principal do Clube da Leitura é criar espaços de trocas de experiência de leituras, principalmente na área da literatura infanto-juvenil catarinenses nas escolas da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis. Neste sentido, percebe-se que esse trabalho de incentivo à leitura envolve diversas pessoas no ambiente escolar, promovendo assim interação e socialização.

A biblioteca escolar como um espaço sociocultural é enxergada através destas ações também como um espaço de socialização. Existe um contexto histórico e cultural que delimita o espaço da biblioteca. Os tipos de leitura que eram feitos em silêncio nas bibliotecas nos séculos XIII e XIV refletem nos dias atuais. Contudo, é importante repensar práticas que quebrem estes paradigmas, justamente para que o leitor possa se sentir à vontade para “entrar no mundo da leitura”. A reflexão a existência de espaços tanto para leitura silenciosa como para outros tipos de leitura. É preciso que haja harmonia entre diversos tipos de leitura. (CHARTIER, 1999, pg.119).

As práticas de leitura no Clube evidenciam através dos autores catarinenses, as promoções culturais locais e nacionais, como no caso do relato obtido através do blog oficial, quando o autor indígena Adão Karaí Tataendy (ver anexo p.13) foi recebido na Escola Básica Municipal Dilma Lúcia, no dia 19 de outubro de 2011. Consta no relato que:

Adão iniciou sua fala timidamente em um tom de voz muito baixo. As crianças ficaram atentas e em silêncio, pois tinham muitas curiosidades a respeito da obra *Palavras de Xeramõi* e também sobre a cultura indígena. Logo começaram as perguntas, e o escritor foi se soltando. Parece que as crianças conquistaram a confiança dele. Houve uma grande sintonia entre todos os que estavam presentes. As crianças perguntaram sobre a vida do escritor e os costumes indígenas. Elas queriam saber, por exemplo, se a aldeia continua com as tradições indígenas; se ele conhece outras histórias antigas; onde ele nasceu; qual o fato mais marcante na vida dele; também o dia mais feliz que teve; qual o significado de piá; se os índios ainda fazem rituais de dança; se é permitido a uma índia casar com um homem branco...(BLOG, 2011).

A tarefa do historiador do livro, ao analisar estas práticas pode ser a de nos resguardar a memória daquilo que foi trabalhado nos períodos anteriores, nas antigas civilizações, distinguindo as questões sociais, culturais, ambientais e tudo que for considerado como ferramenta de uma possível ruptura nos ambitos.



Chartier (2010, p.12), considera que as literaturas que abrangem a cultura e folclore local assumem essa função de memória, romances e livros de história construindo passados imaginados com uma “energia tão poderosa quanto aquela que habitava as obras teatrais no tempo de Shakespeare ou de Lope de Veja”. Assim como os livros que reúnem poemas típicos ou ficções locais que “levam” o leitor até o ambiente/local onde esta ocorrendo à narrativa ou o diálogo com a história e seus personagens familiares ou folclóricos.

Metodologia do Clube

Segundo consta no blog oficial do Clube da Leitura a metodologia adotada para as práticas de leitura são divididas em cinco etapas: investigação do acervo; composição do acervo; primeiros contatos com os escritores (as); etapa de adesões; formação dos (as) profissionais inscritos (as).

Os participantes do projeto escolhem a obra que querem trabalhar. No blog oficial do Clube da Leitura consta que:

Depois, cada professor(a) ou bibliotecário(a) participante realiza, com seus(as) alunos(as) atividades relacionadas à obra escolhida, a partir da leitura dela. Enquanto isso, os(as) autores(as) são consultados(as) sobre a disponibilidade de agenda para um encontro com as crianças na escola, e estas sobre as curiosidades que têm sobre obra e autor(a). (BLOG, 2009).

Segundo o blog do Clube da Leitura:

Em seguida o(a) escritor(a) visita a escola. Cada encontro é único, ou seja, alguns se traduzem em uma entrevista, outros em homenagem, outros ainda em conversas e até oficinas. Tudo depende do grupo e do perfil do(a) escritor(a).

Por fim, há um encontro final entre participantes, com o propósito de avaliar o projeto e socializar as experiências. (BLOG, 2009).

A investigação e composição do acervo são questões fundamentais para as práticas e ações de leitura, a partir do momento em que os trabalhos são feitos através dos mediadores de leituras e os livros impressos. Portanto é essencial para o andamento do projeto o trabalho em parceria entre “agentes da leitura” da leitura no ambiente escolar e um espaço de leitura agradável que seja capaz de comportar as atividades promovidas pelo projeto.

Através da metodologia proposta e aplicada pelo Clube da Leitura pode-se observar que os relatos armazenados no blog oficial, demonstram para o leitor como são feitas as ações e como as propostas se transformam em realidade a partir do momento que ocorre visita do autor nas escolas.



Em um relato contido no blog oficial intitulado “**A Amável escritora Yedda de Castro Goulart**” (ano de 2009 na escola básica Osmar Cunha, ver anexo pg.14), observa-se através de sua análise, como são cumpridas as etapas metodológicas adotadas pelo Clube da Leitura, em relação ao acervo da biblioteca escolar, o trabalho em parceria entre bibliotecária e professoras e a visita da autora na escola. É importante ressaltar um pequeno trecho do relato para ilustrar estas observações:

A escritora catarinense Yedda de Castro Goulart visitou as crianças do 3º ano, da Escola Municipal Osmar Cunha, no dia 09 de dezembro. Elas tomaram conhecimento da obra “Aventuras na Ilha da Magia” pela bibliotecária Lidiani que, além do excelente trabalho com o livro, promoveu uma discussão, com a colaboração das professoras Helena e Mariléia, em torno do filme da mesma obra. As crianças fizeram desenhos sobre a história da princesinha Carolina e do príncipe peixinho Lúcio, também conhecido como Netinho, o filho do rei Netuno. A autora olhou e comentou sobre os desenhos, que ficaram expostos na biblioteca. Disse para os alunos e as alunas que eles(as) fizeram ilustrações da história, ressaltando aquele elemento que mais chamou a atenção de cada um(a) deles(as). Explicou a elas que a ilustração faz parte da história e que, hoje em dia, a profissão de ilustrador é muito valorizada. As crianças ficaram hipnotizadas ou encantadas diante da autora. Demonstraram o quanto gostaram da obra e do filme.

Percebe-se como é relatado de maneira informal cada detalhe da visita da escritora Yedda de Castro Goulart na Escola Osmar Cunha e através da análise da metodologia que o Clube se propõe a utilizar, destacada no blog oficial do Clube da Leitura, a maneira de como ela é feita na prática, no momento em que são aplicadas as cinco etapas metodológicas desde a análise do acervo e escolha da obra a ser trabalhada, até o momento da visita do autor ou autora.

A história do Clube da Leitura representada como memória em seu blog oficial, representa a importância de se resguardar estas práticas de modo a talvez incentivar futuras pesquisas na área e a incentivar demais pesquisas, sejam elas científicas ou não, mas que tenham como propósito o incentivo à leitura.

O Clube da Leitura, como um projeto de incentivo à leitura e uma prática cultural é entendido como uma atividade que envolve diversos fatores. Neste sentido Chartier (2001, p.161) afirma que é interessante destacar estas possibilidades de discussão e ainda que:

A história dos livros, que transportam os textos a seus leitores, e, de gestos, comportamentos, práticas e lugares; além disso definida como a invenção de sentido de um leitor particular, se bem que esta particularidade se situaria no que este leitor compartilha com os outros leitores e leitoras que pertencem à mesma comunidade de interpretação.



A metodologia adotada pelo Clube da Leitura, suas práticas culturais e o que o autor Roger Chartier tem pesquisado sobre história do livro, nos levam novamente a idéia e ao conceito de apropriação, no sentido de que pra cada pessoa envolvida no projeto, o significado das leituras vai ser diferente e até o próprio uso das intervenções ou os escritos impressos pode ser analisados com sentidos diferentes, dependendo da cultura e praticas individuais de cada um dos envolvidos.

Nessa relação entre história cultural e práticas de leitura Chartier (2003, p.13) afirma que:

A abordagem estatística que, no passado, pareceu dominar a história cultural francesa e que visava, antes de tudo, medir a desigual divisão social de objetos, de discursos, de atos colocados em séries não poderia, portanto, ser suficiente. Supondo correspondências demasiado simples entre níveis sociais e horizontes culturais, apreendendo os pensamentos e as condutas em suas expressões mais repetitivas e mais redutoras, semelhante abordagem perde o essencial, que é a maneira contrastada como os grupos e os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que compartilham com outros.

O estudo da história do livro e da biblioteca escolar ilustra o conceito de apropriação estudado por Chartier, no momento do uso deste espaço de leitura, o uso dos livros impressos, as práticas, as ações e demais atividades que podem ser promovidas a partir de práticas culturais de leitura.

Apropriação

A apropriação como já foi citado anteriormente é o mecanismo de como compreendemos a leitura, desde o seu material até o conhecimento que possa ser adquirido através das informações ali contidas. As diversas práticas de leitura, escrita e outros tipos de uso, estão ligados à idéia de apropriação. Toda forma ou conteúdo escrito são compreendidos ou interpretados de maneiras diferentes, devido a diversos fatores, sejam eles culturais, ambientais e entre outros.

A presença das bibliotecas escolares nas escolas nos proporciona esse entendimento de apropriação em relação às práticas culturais presente neste espaço que é por sua definição multicultural. Através das práticas de leitura e conceito de apropriação podemos observar no projeto Clube da Leitura a socialização entre os participantes no projeto no momento da visita do autor, principalmente entre as crianças e o autor.

É importante destacar esta característica em alguns dos relatos analisados:

As crianças ficaram hipnotizadas ou encantadas diante da autora. Demonstraram o quanto gostaram da obra e do filme. Tinham muitas perguntas para fazer a ela e todas muito pertinentes, demonstrando o quanto estavam envolvidas com a história do príncipe peixinho que viveu uma “aventura no mundo dos seres humanos” com a ajuda da princesa Carolina”. (BLOG, 2009).

Neste contexto, observa-se como as crianças fizeram o uso da obra, sua leitura e percepção. Talvez até tenham entendido de maneiras diferentes umas das outras e ficaram entusiasmadas com a presença da autora na escola, aproveitando o momento para socializar suas percepções.

Importante ressaltar que além dos vários olhares do texto, a circulação do próprio, de como o Projeto Clube da Leitura, como prática cultural, viabiliza a circulação da leitura e principalmente do material literário infanto-juvenil catarinense. Sobre a circulação e a proliferação que tem se dado a leitura nos últimos tempos, Chartier (2003, p.232) nos alerta que:

Por outro lado, a proliferação das instituições que alugam os livros multiplica as possibilidades de leitura, mesmo para os mais humildes, e ao mesmo tempo aguça e aplaca o apetite pelo impresso. Paralelamente, o contraste entre cidade e campo atenua-se. As cidades, que durante muito tempo representaram o papel de baluartes do escrito, manuscrito ou impresso, perdem um pouco de seu privilégio.

O caminho que percorre o livro impresso, as práticas de leitura, as interpretações e a socialização através da leitura nos levam ao conceito das práticas culturais relacionadas a todo este universo de leitura e de ambiente escolar proposto pelo Projeto Clube da Leitura. Uma ideia de cultura é proposta por Chartier (2003, p.18) no sentido de “compreender a totalidade das relações que nela se encontram entrelaçadas, o conjunto de práticas que nela exprimem as representações do mundo, do social ou do sagrado”. Sobre a escrita afirma que:

As práticas do escrito, que fixam ou produzem a fala, cimentam as sociabilidades ou prescrevem comportamentos, atravessam tanto o foro privado como a praça pública, levam a crer, a realizar ou a sonhar, nos pareceram uma boa entrada numa sociedade em que o impresso multiplicado convive com as formas tradicionais da comunicação e em que distinções novas fraturam uma base compartilhada. (CHARTIER, 2003, p.18).

A produção do escrito, entrelaçado com a ideia de apropriação e os aspectos culturais dos leitores são aparentes no relato analisado, onde através da leitura e da visita da escritora Giovana Terezinha da Silva Rutkoski na Escola Municipal Antônio Paschoal Apóstolo (ver anexo p.15) uma aluna produziu um poema:

Além deles, foi de grande importância a participação ex-aluna da escola, Bruna, que leu o poema de sua autoria “Ilha Querida”, oferecendo mais um bom exemplo para as crianças. Agradecemos a todas as pessoas que se dedicaram para que esse encontro acontecesse de forma tão significativa e marcante para nossos jovens leitores, em especial à escritora Giovana pela sua agradável presença. (BLOG, 2009).

Os mecanismos e práticas de leitura no ambiente escolar fazem parte dos aspectos sociais e culturais que envolvem todos os agentes envolvidos e/ou comunidade escolar. A biblioteca escolar como espaço de sociabilidade deve ser gerenciada por profissionais aptos para que a circulação do acervo e as práticas de leitura sejam realizadas da melhor maneira possível. Através do conceito de apropriação pode-se analisar nos relatos a produção escrita dos alunos, a circulação do acervo e todo processo de socialização envolvendo os participantes.

Considerações finais

A abordagem metodológica utilizada por Roger Chartier nos permite observar diversas questões culturais e sociais a respeito das práticas de leitura. Seu conceito de apropriação e a ideia de práticas de leitura abriram novos rumos para pesquisa na área da história da leitura, fazendo também com haja reflexão no sentido dos variados suportes de leitura e nas diversas práticas culturais.

O Projeto Clube da Leitura utilizando-se das inovações tecnológicas de informação e comunicação, facilitando a análise de suas práticas, uma vez que são digitalizados os relatos de suas ações no seu blog oficial, assim como sua metodologia, objetivo geral, específico e diversas outras curiosidades.

A apropriação neste sentido aparece de maneira nítida nos relatos disponíveis no blog oficial. Produção escrita, socialização, aspectos culturais, uso dos impressos e diversas outras características são perceptíveis nos relatos, assim como as relações pessoais entre os alunos (as) e os escritores (as) presentes no dia da visita na escola com a colaboração em conjunto de todos (as) os participantes.

Referências

- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **A leitura: uma prática cultural**. In: CHARTIER, R. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os Olhos. In: **Estudos Avançados**, 2010.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. 395 p.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999. 159 p.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990. 244p.



CLUBE DA LEITURA: A gente Catarinense em foco. Disponível em:

<<http://leituracatarinense.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas: Secção de Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos. A Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem para todos. **Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO.**

1999. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2014.



DA LITERATURA ORAL À HIPERMÍDIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA E TRANSCRIÇÃO ESTÉTICA

Juliana Pádua Silva Medeiros (USP/CSD)
julianapadua81@terra.com.br

Introdução

As tecnologias vêm potencializar a figura e o ofício do educador, que de mero transmissor de saberes deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de ater-se ao passado, valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações.

Jesús Martín-Barbero

A sociedade, nos últimos séculos da grande marcha humana, vem sofrendo profundas e céleres transformações, o que, conseqüentemente, esculpe outros paradigmas nos modos de ser, pensar, sentir, agir e se comunicar.

As revoluções tecnológicas⁶⁹, por exemplo, desencadeiam processos comunicativos cada vez mais complexos, bem como instauram/rearticulam novas formas de produção, circulação e recepção das linguagens. Essa interação entre o homem e técnica⁷⁰ provoca também expressivas mudanças no âmbito cultural, histórico, político, econômico e das relações humanas, impulsionando o surgimento de uma sociedade interplanetária, transnacional, interativa, cujo arranjo organizacional assemelha-se a uma teia que interconecta o globo em uma espécie de urdidura sem centro e sem periferia.

Nessa era hipercomplexa, é possível notar que os avanços tecnológicos, as conexões em redes e as estruturas híbridas⁷¹ solicitam uma maior consciência sobre o

⁶⁹ Para Santaella (2007), ao longo dos tempos, as revoluções tecnológicas podem ser classificadas em: *Industrial* (tecnologias do reproduzível – eletromecânica), *da Cultura de Massa* (tecnologias da difusão – eletroeletrônica), *das Mídias* (tecnologias do disponível e do descartável - mídias), *da Cibercultura* (tecnologias do acesso - mídias digitais) e *da Mobilidade* (tecnologias da conexão contínua - mídias locativas). Segundo a autora, essas transformações geram formas de culturas específicas, embora o surgimento de uma formação cultural não anule as outras, visto que ocorre a sobreposição e a complexificação nos modos de coexistência.

⁷⁰ De acordo Lévy (1993), não há a existência de uma “técnica” com vida própria, sem agentes, isto é, existe sempre uma relação entre o objeto (técnica) e o ser (atores concretos), pois os sonhos que as precedem são os responsáveis por determinar as condições de produção.

⁷¹ Vale destacar que (re)combinar práticas sociais comunicativas e produtivas é um traço constitutivo de toda formação cultural, que, para se manter dinâmica, híbrida e vibrante, necessita ser permeável a outras formas culturais, porque qualquer tentativa de fechamento sobre si mesma acarreta empobrecimento, homogeneidade e morte.



esfacelamento de dicotomias clássicas e a respeito do comportamento caótico do universo. Consoante Rojo (2012, p. 25):

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: [...] um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”. Evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos remixes, nos *mashups*), por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos.

Sob esse compasso, o grande desafio dos educadores, no terceiro milênio, é abordar tal complexidade de pensamento e de vida, pois a sociedade contemporânea tem se esboçado como uma gigantesca contextura que, vertiginosamente, conecta tudo e todos, à semelhança da biblioteca de Babel sonhada por Borges, subjugando qualquer pensamento simplificador. Por isso:

Se há, na atualidade, um processo vertiginoso de standardização dos produtos culturais por parte do mercado globalizador, que estabelece inclusive bases mercadológicas para a contestação do sistema (isto é, a administração da diferença), tornam-se necessárias interativas articulações em rede, [...] não apenas para fazer face à alienação numa inflexão da negatividade crítica, mas também positivamente para a continuidade dos sonhos e suas atualizações em gestos libertários [...]. (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 19)

Para Morin (1999, p. 23):

O pensamento complexo conduz-nos a uma série de problemas fundamentais do destino humano que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os: e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitam navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança.

Quanto aos meios comunicacionais, especificamente, é imprescindível que a escola seja capaz de compreendê-los para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais. Segundo Martín-Barbero (1997, p. 16), “[...] a comunicação se tornou



mais uma questão de mediação, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas, de re-conhecimento”.

Nesse sentido, faz-se urgente um processo de ensino e aprendizagem que contemple práticas de mídiamediação. Por isso, nos últimos dois anos, nas aulas de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio no Colégio São Domingos, tem sido realizado um trabalho de leitura e produção de textos nos mais variados códigos/suportes/mídias/linguagens, extrapolando, assim, ao universo da escrita, tendo em vista:

[...] a importância de se criarem oportunidades pedagógicas para desenvolver competências comunicativas dos estudantes que vão muito além do conhecimento do vocabulário e da gramática para formar sentenças gramaticalmente corretas no aprendizado formal da expressão verbal literária. [...] É neste contexto que as competências comunicativas estão sendo revisitadas, conforme descritas nos PCNs [...]. (MULTIRIO, 2011, p. 71)

Exercitando a mídiamediação

[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Paulo Freire

Na busca de uma prática mídiamediativa que incorpore e sistematize as diversas linguagens presentes na sociedade contemporânea (sonora, visual e audiovisual, por exemplo), uma espécie de projeto poético pedagógico ofertou aos discentes experimentar a diversidade cultural, de pensamentos e de meios comunicativos, proporcionando (multi)letramentos, plurilinguismos, experiências plurais, ensaios... enfim, o exercício da cidadania, já que:

A escola pode ser também espaço para, no mínimo, desenvolver o interesse por outras linguagens, o que certamente contribuirá para que seus alunos se tornem leitores mais críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem. (CASTANHA, 2008, p. 145).



Nessa esteira, foram criadas estratégias⁷² pedagógicas capazes de promover diferentes práticas sociais de leitura e também produção, cuja vivência proporciona o desenvolvimento de uma postura crítica diante de valores/informações/discursos veiculados e construídos pelos objetos culturais nos mais vastos meios de expressão, tendo em vista que “[...] os meios de comunicação em geral, como a televisão, o computador e o rádio, não são apenas formas de entretenimento, mas fazem parte do próprio processo educativo, que não está restrito à sala de aula.” (MULTIRIO, 2011, p. 57).

Nessa (a)ventura de alargar significados, o aluno foi desafiado a movimentar diferentes áreas do saber, expondo o seu repertório individual. Isso se diferencia, completamente, de um trabalho realizado ao longo de anos de uma tradição escolar nacional, o qual se limita a procura de uma resposta e modelo “corretos”⁷³ sem aprofundamento ou reflexão.

No objetivo de incentivar o protagonismo juvenil e a produção colaborativa, foi elaborado um planejamento que despertasse nos alunos uma postura metarreflexiva capaz de traçar diálogos durante a observação/experimentação/criação de ecossistemas comunicativos.

Dessa forma, no que tange a disciplina de Língua Portuguesa, tentou-se promover a apreensão dos recursos da linguagem e dos contextos de produção (tempo/espaco, gênero, materialidade) para que, assim, esse aluno construísse sentidos e diálogos entre épocas, culturas, saberes e textos em meio, até mesmo, a uma profusão de sistemas sîgnicos coexistentes em um mesmo objeto.

O exercício desse olhar sensível, mas também inteligível, convidou o aluno a se desdobrar pela vastidão do que não se sabe e não se limitar aquilo que se conhece. Tal abordagem, que não se restringiu a uma leitura e uma produção meramente com meios de comunicação, mas nos/pelos/entre/para, engendrando saberes de outras áreas, como História, Geografia, Artes etc.⁷⁴

No Colégio São Domingos, na primeira série do Ensino Médio, a mediação de leitura e produção em sala de aula, portanto, concretizou-se como uma atividade dialógica guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos, assegurando que as (inter)subjetividades aparecessem, se

⁷² No processo de curadoria, busca-se ofertar a experimentação de uma linguagem polissêmica, cuja urdidura solicita participação mais ativa, crítica, reflexiva, subjetiva e criativa na construção da rede de sentidos.

⁷³ Não há confrontos de leituras e pontos de vista, mas a imposição de uma análise “una” e correta, privilegiada pelo docente, anulando qualquer acontecimento dialógico no seio da sala de aula.

⁷⁴ Exemplos de atividades: provérbios com fotografia; fanzines a partir do enredamento entre *Auto da barca do inferno*, *O auto da Compadecida* e *A igreja do Diabo* sob a perspectiva da Ética a Nicômaco; *flip books* (enlace entre Língua Portuguesa e Física); videoartes/animações/videoclipes/esquetes/dublagens com base nas escolas literárias; poesias cinéticas; documentários em torno da memória oral; nanocontos em formato de QR Code etc.



colocassem à prova, se ensaiassem, se inventassem e se transformassem, como sugere Larrosa (2004).

Tal proposta de trabalho alicerçou-se, então, no bojo das interfaces entre Educação e Comunicação, pois:

O professor sabe da importância desses meios na formação de crianças e jovens e sabe, também, que ele não pode ficar desconectado dessa realidade do mundo exterior. O desafio é explorar diferentes situações comunicativas, já que agora não há detentores da informação e todos são potencialmente produtores e difusores de novas ideias. A pedagogia de ensino neste novo milênio não se restringe ao livro, ao caderno e ao saber do professor, abrindo, assim, perspectivas para outras maneiras de aprender e ensinar. (MULTIRIO, 2011, p. 45)

Dessa forma, no espreitar de uma realidade abstrata, incerta e em constante transformação, propôs-se um gesto investigativo que revelasse, no exercício da mediação comunicativa, práticas pedagógicas que garantissem “[...] reflexão e oferta de uma infinidade de outras referências, outros códigos e valores, com o objetivo de promover um amadurecimento e um questionamento no consumo de bens, serviços, informações e saberes.” (MULTIRIO, 2011, p. 77).

Quanto à descrição das vivências dos ecossistemas comunicativos, este relato de experiência restringir-se-á a discorrer sobre uma série de atividades em torno do caso *A peda de oro*, realizados em 2013.

Descrição do material utilizado

[...] como determinar o momento exato em que começa uma história? Tudo começou desde sempre, a primeira linha da primeira página de todo romance remete a alguma coisa que já sucedeu fora do livro. Ou então a verdadeira história é aquela que começa dez ou cem páginas adiante, e tudo que a precede não é mais que um prólogo. As vidas dos indivíduos da espécie humana formam um enredo contínuo, no qual toda a tentativa de isolar um pedaço do vivido que tenha sentido desligado do resto – por exemplo, um encontro de duas pessoas que se tornará decisivo para ambas – deve levar em conta que cada um dos dois carrega consigo uma trama de fatos lugares outras pessoas e que desse encontro derivarão por sua vez outras histórias que se desligarão da história comum a eles.

Italo Calvino



Desde o ano de 1996, o projeto *Quem conta um conto aumenta um ponto* registra parte da memória oral do Vale do Jequitinhonha, transcrevendo narrativas contadas por moradores dessa região. Os textos que encapsulam a cultura jequitinhonhense, além de transcritos, são reescritos e publicados em livretos que acompanham CDs com o áudio original e versões recontadas. Sob os cuidados da professora Sônia Queiroz, da Universidade Federal de Minas Gerais, esse material paradidático vislumbra aproximar a literatura oral das salas de aula.

Tal projeto editorial/pedagógico/acadêmico apresenta um registro fiel à fala do contador e várias recriações elaboradas por jovens escritores do curso de Letras (UFMG), além de um dicionário bidialetal e várias sugestões de atividades a partir da narrativa oral.



Capa do livreto

Em sala de aula, na primeira série do Ensino Médio, no Colégio São Domingos, em 2013, foi utilizado o material como disparador para se pensar as inúmeras funções sociais da linguagem, os diferentes suportes textuais, as diversas formas de narrar, as vastas performances narrativas, a multiplicidade de variações linguísticas etc.

Cabe pontuar que, antes dessas reflexões de cunho teórico, os alunos ouviram uma das faixas do CD que acompanha o livreto, na qual o contador Joaquim Soares Ramos, de Minas Novas (MG), como uma espécie de artesão da memória do Vale do Jequitinhonha, apresenta, em um português rural, a história de três irmãos que morreram em razão da cobiça. Depois, os educandos receberam a transcrição da história (dialeto caipira) que, em seguida, foi confrontada com uma versão na norma culta, sendo os dois textos narrados em terceira pessoa (narrador onisciente).

Dentre as sortidas estratégias de mediação, os estudantes acabaram demarcando o campo semântico da história e levantando hipóteses para o significado de algumas expressões, como, por exemplo, “deitá fogo”. Mais adiante, os adolescentes leram



*Tristeza nos caminho da roça*⁷⁵, *Oi de oro*⁷⁶, *Jovens irmãos se matam no buraco fundo*⁷⁷ e *A pedra do caminho*⁷⁸.

Frente às possibilidades de transpor o arranjo textual do caso para outras variantes linguísticas, outros focos narrativos, outros gêneros, outros tons, outros suportes, outros contextos..., o mediaeducador propôs a experimentação do processo de transcriar, esteticamente, o caso *A pedra de oro*.

Transcriação

A verdadeira comunicação não admite uma só voz, um só sujeito, a transmissão, a transferência, a distribuição, um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes, alteridade cultural, independência e autonomia dos sujeitos, inúmeros discursos, enfim, estruturas radicalmente democráticas, participativas, dialógicas.

Paulo Freire

À luz de Haroldo de Campos, entende-se transcriação como uma estratégia criativa e libertária, isto é, uma recriação/tradução que se preocupa eminentemente com a reconstituição da informação estética do original. Entretanto, neste trabalho, ir-se-á ampliar tal conceito ao ponto de compreendê-lo como visão e concepção de mundo, não se restringindo somente a uma “textualização”, mas a um processo: ação inventiva em que o produto transcriado se liberta do seu reflexo, da sua origem, para se tornar referência de si, sem refletir, enquanto objeto, outro objeto.

Assim sendo, a transcriação estética configura-se como diálogo entre o sujeito e a sociedade, pois a produção textual - seja em qualquer linguagem, código, suporte e materialidade - é uma prática social e, portanto, através dela é possível reconhecer um intercâmbio discursivo cuja tessitura polifônica “[...] confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências.” (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 625).

Sob esse veio, os alunos foram convidados a experimentar uma produção que brincasse com outras variantes linguísticas, outros focos narrativos, outros gêneros, outros tons, outros suportes, outros contextos... Nesse processo de transcriar, outros

⁷⁵ O velho pai, um agricultor já sem forças para trabalhar, abandonado pelos filhos, é quem conta a história.

⁷⁶ Quem conta é o Diabo, um espírito sedutor e malicioso, o qual, tentadoramente, convida os três rapazes a “cair no mundo”.

⁷⁷ É narrada a morte dos três irmãos como um fato de interesse para a página policial dos jornais. Cabe sublinhar que o compromisso com a atualidade transformou a pepita de ouro em pedra de crack.

⁷⁸ Conta-se a história da morte dos filhos de um velho solitário, escolhendo as palavras pela sonoridade, pelo ritmo, de modo a tocar os sentidos e a emoção.

textos foram desdobrando-se, evidenciando uma pluralidade de modos, semioses, olhares, experiências...

Dentre os inúmeros produtos autorais a partir do caso *A pedra de ouro*, apareceram: entrevista fantástica, em áudio, com o capeta; atualização da narrativa em formato audiovisual; diário de veio poético do Coisa-Ruim; carta de despedida do pai dos jovens mortos; cartografia indicando o local onde se encontrava a pedra de ouro; fotonovela somente com personagens femininas; história em quadrinhos reconfigurando o tipo de pedra encontrada (crack), e costura de textos hipermidiáticos. Entretanto, como recorte, discorrer-se-á somente acerca desse último exemplo.

As alunas Ana Luíza Carvalho Sartoreli, Isabela Souza Xavier da Silva, Nina de Arruda Botelho Van Ham e Luíza Buendia Takeshita produziram um vídeo⁷⁹ à la princesas e disso desdobraram quatro perfis fictícios no *Twitter* e um blog. Esses textos virtuais, apresentando o ponto de vista de cada personagem advinda dos contos de fadas, enlaçavam-se, dando forma a uma narrativa uma e plural em torno da cobiça (desejo de se casar com o príncipe encantado), como se pode acompanhar a seguir:



Belle

@_BellePrincess

Sou a princesa Belle, do conto tão conhecido A Bela e a Fera. O que acontece é que esse conto não se passa de uma mentira e eu estou aqui sozinha.



Cinderella

@_CinderellaP

Costumava ser a princesa mais conhecida, agora moro com duas amigas encalhadas como eu num palácio imenso.



Chapeuzinho Vermelho

@_ChapeuzinhoV

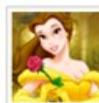
Posso não ser uma princesa, mas ainda sou melhor do que todas elas juntas!



Branca de Neve

@_BrancaNeve

Amo maçãs, limpar a casa e cozinhar. Morro de saudade dos meus amiguinhos, os anões.



Você possivelmente está imaginando quem sou eu. Bom, eu sou a Belle (é, é Belle, e não Bela, ou Bella). Sim, a princesa.

Mas não, eu não uso aqueles longos vestidos todos os dias e sim, eu sei o que são redes sociais. Estou sempre com um livro na mão e já me disseram que sou inteligente e sonhadora. Diferentemente do que dizem por aí, eu não tenho nenhum grande amor, infelizmente. E, na verdade, não vivo com um príncipe, mas sim com outras duas princesas; Branca de Neve e Cinderella, num palácio, onde cuido também de meu doente pai.

⁷⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=wBKrmW2qDVQ>

Perfis das personagens

Text May 28, 2013

Dia 25 de Maio de 2013

Ai Meu Deus! Você não irá acreditar! Hoje foi um dia incrível!

Eu e as meninas decidimos andar um pouco pelo jardim, afinal não fazemos quase nada nesse fim de mundo mesmo... sem falar que a Cinderella queria estrear seu novo par de sapatos.

Nós andávamos e conversávamos, novamente sonhando em um dia casar-se com um príncipe e ter, no final da nossa história, o famoso “e viveram felizes para sempre”, quando surge – ainda não descobri da onde – uma garota vestida de vermelho, na verdade, ela era a Chapeuzinho Vermelho e foi super simpática com a gente.

Fragmento do blog da Belle⁸⁰

 **Belle** @_BellePrincess · 28 de mai de 2013

Ai, ai... Altas expectativas! Será que um novo amor vem por aí?! **#sonhando**

← ↻ 1 ★ ...

 Belle retweetou

 **Branca de Neve** @_BrancaNeve · 28 de mai de 2013

O passeio foi ótimo hoje, fizemos uma nova amiga **@_ChapeuzinhoV**

← ↻ 2 ★ ...

Fragmento da página do *Twitter* da Belle⁸¹

 **Cinderella** @_CinderellaP · 28 de mai de 2013

A Branca acha que eu sou burra? Vamos ver o que ela acha do meu sapato na cara dela!! Maçã nenhuma vai me deter! O príncipe é MEU! **#ganhando**

← ↻ ★ ...

 **Cinderella** @_CinderellaP · 28 de mai de 2013

Pausa para o banheiro enquanto a **@_BrancaNeve** está comprando maçãs (pra variar).

← ↻ ★ ...

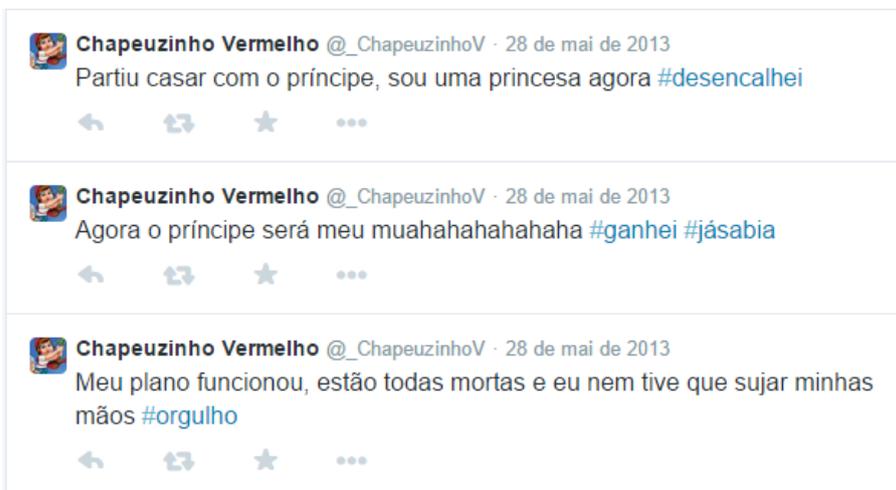
⁸⁰ <http://belleprincessblog.tumblr.com>

⁸¹ http://twitter.com/_BellePrincess

Fragmento da página do *Twitter* da Cinderella⁸²



Fragmento da página do *Twitter* da Branca de Neve⁸³



Fragmento da página do *Twitter* da Chapeuzinho Vermelho⁸⁴

Considerações Finais

[...] promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar.

Paulo Freire

⁸² http://twitter.com/_CinderellaP

⁸³ http://twitter.com/_BrancaNeve

⁸⁴ http://twitter.com/_ChapeuzinhoV



A sala de aula constitui-se como um lugar propício de experimentações das práticas midiáticas e, portanto, um campo rico de reflexão pedagógica.

A experiência relatada, por exemplo, possibilitou observar que os produtos dessa vivência permitem vislumbrar não apenas (inter)subjetividades, mas outros desafios no campo da leitura e da produção textual, visto que, a cada nova configuração, os sentidos vão se encapsulando e esculpindo redes ainda mais complexas de significação.

Por isso, acredita-se que as estratégias pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa não devem limitar-se somente ao uso das tecnologias e meios de comunicação, incitando um trabalho meramente instrumental, mas sim contemplar de muitas formas (códigos, suportes, materialidades) as diversidades linguísticas e culturais, o conhecimento pulsante, a provisoriedade do saber, os paradoxos, as (inter)subjetividades...

Então, com muita beleza e consistência, é esperado do professor fomentar - a partir de enredamentos entre conteúdos, áreas e segmentos - uma participação ativa (autoral) dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, promovendo a formação de um sujeito que não seja mero consumidor, simples espectador, mas um indivíduo capaz de adensar experiências e ser coautor dos sentidos: agente (inter)ativo no movimento dialógico, alinear, contínuo, multidirecional, hipertextual pelas tramas e artimanhas desse tecido plurissignificativo que se urde no seio dos ecossistemas comunicativos.

Referências

- ABDALA, Benjamin Jr. **Literatura, história e política**: Literaturas de língua portuguesa no século XX. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.
- CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. IN: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.
- LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In.: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 29, p. 27 -43, jan./jun., 2004.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- MORIN, Edgar. **O desafio do século XXI**: Religar os conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.



MULTIRIO. **A escola entre mídias**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2001.

PRÓ REITORIA DE EXTENSÃO. **Quem conta um conto aumenta um ponto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, v. 17 (Coleção Quem Sabe Faz).

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola. In: **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

Obras consultadas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEIGUELMAN, Giselle. **O livro depois do livro**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BORGES, Jorge Luís. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: Economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Heredando El futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**. Bogotá: Fundación Universidad Central, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora visual verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação e Educação: entre meios e mediações. **Cadernos de Pesquisa**, nº 106, p. 9-25, mar./1999.

O PRECONCEITO E AS DIFERENÇAS NA LITERATURA INFANTIL

Jully Fortunato Buendgens (UFSC)
jfb0104@hotmail.com

Introdução

As discussões que envolvem o preconceito e as diferenças está cada vez mais presente tanto em nível acadêmico, quanto nos espaços escolares. Embora seja um assunto recorrente nas pesquisas, percebe-se a escassez de trabalhos discutindo essa temática sob a luz da teoria histórico-cultural. Sob essa perspectiva entende-se que o preconceito é uma produção humana, estabelecida nas relações sociais e tem como origem os meios desiguais de produção da vida. Assim, como um processo histórico, defendemos que é necessário abordá-lo sob uma perspectiva que compreenda o homem como sendo um sujeito histórico que se constitui socialmente e que modifica o mundo ao mesmo tempo em que se modifica.

Este artigo pretende apresentar as principais discussões desenvolvidas em minha dissertação de mestrado que tem como objetivo investigar de que forma o preconceito e as diferenças são abordados na literatura infantil distribuídas às salas de aula do ensino fundamental das escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLDD de 2013.

Para alcançar ao objetivo foram analisados 14 (quatorze) obras⁸⁵ de literatura infantil que apresentam em suas histórias as diferenças e/ou o preconceito, selecionadas a partir do resumo disponibilizado pelo PNLDD do ano de 2013. A partir das sucessivas leituras, com a ajuda de um protocolo, foi feita a análise das diferenças e do preconceito encontrados nas obras selecionadas. As análises foram sistematizadas em cinco eixos: dados catalográficos; caracterização da história; caracterização dos personagens; caracterização da diferença e outros aspectos.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de mapear as principais discussões sobre a temática pretendida. Por meio dessa busca, as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos demarcam duas questões fundamentais: uma delas aponta para a escassez de pesquisas que possuem como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural. A outra questão identificou que as diferenças, mais do que o preconceito, tem sido foco da maior parte das pesquisas. Partindo das discussões realizadas por Vieira (2008), a qual afirma que, as diferenças por elas mesmas não são produtoras de preconceito, enquanto o preconceito é um fenômeno objetivado em correspondência ao modo de produção da vida. As duas constatações identificadas no levantamento podem indicar certa banalização em relação à discussão pretendida. Nessa medida, ao tornar vulgar termos como diferenças e preconceito, é possível que discussões importantes que pautem a origem dos preconceitos sejam ofuscadas pelo excesso

⁸⁵ As obras selecionadas que constituem o corpus de análise são: *A economia de Maria*; *A joaninha que perdeu as pintinhas*; *A rainha da bateria*; *Frederico Godofredo*; *Histórias de avô e avó*; *Irmãos gêmeos*; *Lilás, uma menina diferente*; *Minha família é colorida*; *O silencioso mundo de Flor*; *Por que somos de cores diferentes?*; *Pretinho, meu boneco querido*; *Quem é Glória?*; *Rupi! O menino das cavernas*; *Sofia, a andorinha*.



ou mal uso dessas palavras. Pensamos que o enfraquecimento de tais discussões possa servir apenas para a conformação da hierarquia desigual que produz o preconceito e para a manutenção do processo de alienação da vida cotidiana.

A partir da modernidade, as crianças deixam de ser *adultos em miniatura* e desenvolve-se um sentimento de infância. Essa *nova* criança passa a ser o centro-motor da vida familiar, na qual é assegurado à ela um espaço circundado por um sistema de cuidados e controle (ARIÉS, 2012). Assim, a escola moderna se consolida com o objetivo de humanizar a sociedade, vinculada à ideia de civilidade e de uma nova moral. Com essa função, de humanizar e educar as crianças e seu imaginário, Cambi (1999) indica o surgimento da literatura infantil que ocorreu inicialmente na França, por meio das fábulas e dos contos de fadas.

A infância passa a ter características próprias, com uma literatura própria. Com as fábulas e os contos de fadas, estabelecem-se as condições para “uma codificação e um controle do imaginário infantil, que desse modo é homologado e tornado dependente de uma série de normas e princípios que se inscreveram no horizonte do mundo burguês e que esses textos justamente podem difundir, confirmar e valorizar” (CAMBI, 1999, p.315). Em função disso, a literatura infantil surge atendendo a necessidade dessa *nova* escola para contribuir na formação do homem civil no século XVII, fortemente vinculada a um caráter formador que atendia aos objetivos pedagógicos.

Apesar desse caráter formador, a literatura infantil quando realizada em sua função literária se transforma em um importante instrumento de emancipação e ruptura com o que está posto socialmente. Dessa maneira, quando a literatura infantil se compromete com o interesse da criança, “transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências, pelo conhecimento de história, e a expansão de seu domínio linguístico” (ZILBERMAN, 2003, p.46). A literatura infantil, ao realizar-se em sua função artística, pode proporcionar ao seu destinatário uma concepção de mundo crítica e autônoma, possibilitando que a escola rompa suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua origem.

Cabe, a partir daqui, situar o leitor sobre os principais conceitos que serviram para desenvolver as categorias analisadas. De acordo com Heller (2008), os preconceitos são produtos da vida e dos pensamentos cotidianos e decorrem de pensamentos ultrageneralizados, ou juízos provisórios, que se configuram, por um lado, quando “assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são impingidos pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se tal atitude” (HELLER, 2008, p.64). Na vida cotidiana, a ultrageneralização é inevitável e refere-se sempre a um juízo provisório, pois “se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática” (HELLER, 2008, p.64). Trata-se de uma tendência necessária à vida cotidiana, porque analisar todas as características em todas as situações, antes de efetivarmos uma ação, seria impossível. No entanto, vale destacar que nem todo juízo provisório é um preconceito, pois ele é um tipo particular de juízo. A diferença está na sua origem, a qual remete à estrutura da vida cotidiana.



Segundo Heller (2008, p.72), os preconceitos “são provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens e, dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes” e “servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada” (HELLER, 2008, p.76). Logo, os preconceitos são produzidos principalmente nas classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de sua estrutura.

Assim, quanto mais desigualdade nos meios de produção da vida e no acesso à cultura, mais a vida cotidiana é alienada; e, quanto mais alienação, mais preconceitos são produzidos nas relações sociais. Nesse sentido, esclarece Heller (2008, p.58): “quanto mais for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”. Com relação às desigualdades que, como vimos, são promotoras dos preconceitos, Leontiev (2004, p.295, grifo do autor) afirma:

É esta desigualdade que serve o mais das vezes para justificar uma distinção entre os representantes das raças *superiores* e *inferiores*. Os países onde se fazem os maiores esforços neste sentido são aqueles em que as classes dirigentes estão particularmente interessadas em dar uma justificação ideológica ao seu direito a submeter os povos menos avançados no seu desenvolvimento econômico e cultural.

Cumpramos assinalar que as diferenças humanas que de fato existem são utilizadas como desculpas para encobrir e justificar as desigualdades, que estão relacionadas com a estrutura de produção da sociedade capitalista. Logo, o problema do preconceito não reside nas diferenças humanas, como nos quer fazer pensar a classe dominante; o problema é gerado pelos meios desiguais de produção da vida e apropriação da cultura. Ousamos afirmar que, mais do que falar sobre diferenças biológicas promotoras de preconceitos, devemos chamar a atenção para diferenças de possibilidades de apropriação da cultura.

Com relação às diferenças, Amaral (1998), ao desenvolver o conceito de *significativamente diferente*, nos ajuda a distinguir as simples diferenças, tal como preferência por uma cor, que, embora sinalize uma dessemelhança, geralmente não são geradoras de situações conflitivas; das diferenças significativas, estas sim, bem mais complexas e comumente causadoras de embates. Segundo Amaral (1998, p.13, grifo do autor) a diferença significativa, “pressupõe a eleição de critérios, sejam eles estatísticos [...], de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como o do *tipo ideal*”.

Ao considerar a complexidade da nossa sociedade, é possível afirmar que a escola tem importante papel na formação do ser humano, enquanto mediadora do processo entre a vida cotidiana e não-cotidiana, ou seja, entre a transmissão dos conhecimentos acerca da linguagem, dos instrumentos e dos costumes e daqueles referentes às ciências, à filosofia, à arte, à política e à moral (DUARTE, 2007).



A partir das reflexões feitas até aqui, uma pergunta torna-se inevitável: é possível romper com este ciclo que envolve as desigualdades, a alienação e os preconceitos? E, como fazer? Segundo Heller (2008, p.83), “os preconceitos não podem ser totalmente eliminados do desenvolvimento social”; no entanto, é possível “eliminar a organização dos preconceitos em sistema, sua rigidez – o que é mais essencial – a discriminação efetivada pelos preconceitos”. A respeito do como fazer, um possível caminho é indicado pela autora (HELLER, 2008, p.88) ao afirmar que devemos construir nossa “capacidade de julgar corretamente o singular”, para então sermos “capazes de nos libertar de nossos preconceitos e de reconquistar sempre a nossa relativa liberdade de escolha”.

Com isso, pensamos que a literatura infantil pode ter um papel fundamental na ampliação das experiências infantis em questões referentes ao preconceito e ao significativamente diferente. Os livros infantis, mais do que apresentar as diferenças humanas no âmbito das características individuais dos sujeitos e com isso confirmar a ideia de que são elas (as diferenças) por si mesmas que produzem preconceito, podem contribuir para a compreensão do preconceito como sendo resultante da relação do indivíduo com a cultura, situado historicamente, e por isso mesmo dinâmico e passível de mudanças.

O preconceito e as diferenças nas obras ofertadas pelo PNLD de 2013

O processo de análise com relação à caracterização das histórias indica que todas as tramas ocorrem na vida cotidiana. Com base em Heller (2008), podemos considerar que é na vida cotidiana que se originam o preconceito e as diferenças, ou seja, nas atividades voltadas para a reprodução do indivíduo. As atividades desenvolvidas na vida cotidiana são objetivações genéricas-em-si e não exigem uma relação consciente entre o indivíduo e a vida cotidiana.

Quanto às diferenças, foram identificados cinco tipos nas obras analisadas: características comportamentais, deficiência, cor da pele, etnia e condições sociais. O maior número de obras (5 obras) apresentou as características comportamentais dos personagens para ilustrar a diferença. Diante das histórias analisadas, percebemos que as características comportamentais são significadas como diferenças frente ao contexto social. As diferenças entre os indivíduos existem e não são apenas estas que apareceram nas histórias, o que nos faz questionar os motivos que levam determinado contexto social a eleger algumas características para serem significadas dessa maneira. A diferença referente à cor da pele apareceu em três obras, já a questão de diferenças étnicas ou raciais esteve presente em duas. A deficiência em três obras foi apresentada como uma diferença presente no cotidiano, sendo que as deficiências retratadas foram: deficiência auditiva, deficiência física (motora) e deficiência visual. Em apenas uma obra, as condições sociais foram abordadas.



Chama-nos também a atenção que apenas uma obra aborde as condições sociais. Como já observamos anteriormente, as diferenças humanas por elas mesmas não são promotoras do preconceito, pois o preconceito produzido nas relações sociais tem sua origem nas relações desiguais de produção da vida. Vieira (2008) aborda esse assunto, afirmando que centrar o foco nas diferenças, sejam biológicas ou psicológicas, serve, na verdade, para encobrir a desigualdade, condição que não é natural, pois é socialmente construída. A desigualdade como tema presente na literatura infantil é tão importante quanto seu próprio processo, pois somente pela superação da alienação da vida cotidiana que a discriminação decorrente do preconceito pode ser eliminada.

Em relação à caracterização dos personagens, a maioria das obras apresenta o personagem principal como sendo uma criança (13 obras), de cor branca (10 obras), do sexo feminino (9 obras) e natureza humana (12 obras). Os estudos de Venâncio (2009) e outros anteriores a ela, mas pela mesma autora referenciados, apresentam a prevalência de personagens brancos e do sexo masculino na literatura infantil. Também encontramos a prevalência de personagens brancos em nossa pesquisa, o que confirma os resultados de pesquisas precedentes.

A análise do estereótipo nos permite discutir a própria personificação do preconceito, construída em nossa sociedade e que também é retratada na literatura infantil por meio dos *tipos fixos*, que, segundo Amaral (1998), se personificam nos papéis de herói, vítima e vilão das histórias. Em nossas análises percebemos que todos os personagens principais são retratados na forma de heróis, pois, mesmo diante das adversidades, encontram forças e procuram superar as situações ou os conflitos. Chama a atenção o fato de não termos encontrado nenhum protagonista que personificasse o estereótipo de vilão nas tramas que envolvem as diferenças. Ao contrário dos resultados encontrados por Amaral (1998), em que foi usual a ocupação do lugar do vilão pelo personagem com deficiência, em nossa pesquisa a associação do personagem principal com o estereótipo de vilão não foi encontrada.

Nos últimos vinte anos, normatizações importantes, tanto no cenário mundial quanto nacional, podem ter influenciado nas mudanças de paradigmas e nas maneiras como as diferenças são percebidas, principalmente no que se refere ao espaço escolar. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 2014) elaborada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, foi um marco em relação à inclusão por garantir o direito à educação independentemente das diferenças individuais. Depois desse evento, outras normatizações foram feitas no país a fim de dar subsídios para as práticas voltadas à educação inclusiva no Brasil. Pode-se inferir que, diferentemente dos achados de Amaral (1998), que realizou sua pesquisa antes de todas essas mudanças, o papel de herói dado aos personagens *diferentes* na literatura infantil atual reflete as mudanças que ocorreram no cenário educacional, na qual não existe mais lugar para um personagem vilão quando é abordada a temática das diferenças. Podemos também



considerar que a prevalência de personagens heróis tenha a ver com a função pedagógica da literatura infantil, que apresenta o mundo como ele deve ser e não como ele é na realidade. Todos estes achados nos permitem levantar a hipótese de que o herói é o estereótipo hegemônico na literatura infantil analisada que trata as diferenças e que, diante de conflitos relacionados à diferença, os protagonistas das histórias são apresentados como vítimas da exclusão e heróis em seu papel de superação das dificuldades encontradas.

A qualidade da diferença na literatura infantil também foi analisada. Em cinco obras as diferenças são retratadas como positivas. No contexto das histórias, as diferenças são positivas enquanto não causam conflitos ou sofrimentos ao diferente ou ainda quando o personagem é valorizado pela própria diferença. Na maioria das histórias, em nove obras, as diferenças são apresentadas como sendo inicialmente algo negativo. Em apenas uma delas essa caracterização permanece assim, sendo que nas demais (oito), a característica negativa é superada por meio dos esforços do personagem principal – o herói, o que permite que a diferença seja demarcada como sendo positiva. Podemos ainda perceber que em nenhuma das obras analisadas as diferenças são retratadas como sendo neutras. Amaral (1998) obteve resultados semelhantes e assim como nós, que não encontramos obras que retratassem a diferença como neutra, também em sua pesquisa ocorreu uma baixa pontuação para esta categoria. Uma possível explicação para isso pode estar no fato de que a neutralidade não é um atributo inerente a qualquer evento que fuja ao esperado, ao usual. Desse modo, a diferença mobiliza, segundo a própria Amaral (1998), desorganiza e ameaça quem se defronta com ela.

Além do caráter qualitativo da diferença, essa característica de superação das dificuldades pelos esforços dos personagens, remete às discussões a respeito da meritocracia. A igualdade de oportunidades está no centro do ideal meritocrático, que reconhece publicamente aqueles que se sobressaem a partir de seus talentos e esforços pessoais (SANTOS, 2011). Santos (2011, p.47) afirma: “[...] o desempenho é resultado de processos e mecanismos intrínsecos ao ser humano, de ordem mais psicológica do que social, ou seja, é mais um produto individual do que social”. Portanto, deve-se dizer que o ideal meritocrático é baseado na crença da igualdade de oportunidades para todos, na qual, independentemente de suas origens, cada um pode pelos seus esforços chegar ao topo da pirâmide social. As histórias analisadas estão marcadas pela ideologia dos méritos, na qual o personagem é apresentado como herói, que pelos seus esforços individuais supera as diferenças e as dificuldades provocadas por elas. Nesse sentido, mais uma vez verificamos que o individual se sobrepõe ao social no que diz respeito às diferenças. Percebe-se que, de acordo com o ideal dos méritos, as origens das diferenças são fundamentais nesse processo, pois os personagens possuem iguais oportunidades que podem ser superadas por meio do empenho individual. Essa constatação vai na direção oposta do que discutimos até aqui, pois individualiza questões que decorrem da

estrutura da nossa sociedade, desresponsabilizando assim a sociedade mais ampla pelas formas de lidar com as diferenças e a produção de preconceitos. Essa tendência meritocrática confirma nossa percepção a respeito de como as diferenças são abordadas nas histórias infantis, ou seja, o foco recai sobre as questões naturais e individuais, sem com isso ter que discutir as desigualdades sociais, estas sim relacionadas à produção de preconceitos.

Em relação à origem das diferenças, os dados apontam que em seis obras as ações ou comportamentos individuais dos personagens dão origem às diferenças apresentadas; em outras seis histórias, a origem das diferenças tem relação com causas naturais, e mais uma vez destacamos que as condições sociais e históricas estão presentes em apenas duas obras, como forma de justificar a origem das diferenças e dos preconceitos vividos pelos personagens.

A última categoria que analisa as diferenças busca estabelecer relações entre as diferenças retratadas nas obras e os diferentes desfechos dados às histórias. A aceitação ativa é a categoria mais frequente nos desfechos das obras analisadas, pois em dez obras identificamos esta modalidade. Entendemos a eliminação da diferença, a partir de nossas análises e referenciais teóricos, como o desfecho mais preconceituoso das histórias e está presente em duas delas. Nas obras com este desfecho fica evidente que a condição de diferente é promotora de sofrimento e tristeza e somente com a eliminação da diferença que é possível ser feliz. Dessa maneira, o preconceito e a exclusão são, com isso, perpetuados e confirmados.

Na última sessão do protocolo, questões referentes ao preconceito e à literariedade da obra também foram analisadas. À medida em que avançávamos na análise das obras selecionadas, percebemos que a literariedade da obra poderia tomar proporções maiores do que inicialmente pensávamos. Sobre esse aspecto do texto literário, vale lembrar que se trata de obras que deixam brechas para serem preenchidas pelas crianças, num movimento que permite ao leitor aprender, refletir, comparar, questionar, investigar, transformar e adquirir cultura, ao entrar em contato com as mais diferentes visões de mundo. Segundo Bragatto Filho (1995, p.15), os textos literários “possuem determinadas lacunas ou espaços vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores”.

Diversas foram as obras que apresentaram outras possibilidades por meio de sua realização literária. Em função disso, vemos duas possibilidades de realização da literatura infantil. Por um lado pode se realizar, como mais um instrumento de alienação que se articula às abordagens rotineiras de reprodução ideológica da sociedade de classes. Isso quer dizer que, de um lado, abordar as diferenças e o preconceito na literatura infantil pode servir como instrumento de alienação e conformação à realidade posta. Por outro, quando a obra permite que o leitor crie outros sentidos ao tomar suas próprias experiências como referência, nesse caso pode servir como instrumento de superação da alienação da vida cotidiana.

O preconceito está presente em diversas obras objetivados pela naturalização dos papéis masculinos e femininos, pelo apelido dado ao personagem que ao *atenuar* a diferença expressa o preconceito velado, pela aparição em relação às pessoas com deficiência ou ainda pela generalização indevida, ou seja, tornar a pessoa como um todo deficiente. Nossos achados reforçam o que Heller (2008) alerta há alguns anos: para o fato de que não é possível eliminar o preconceito na sociedade capitalista, pois trata-se de um processo histórico inerente às relações de produção da vida. Entretanto, é possível pela desalienação da vida cotidiana superar a expressão discriminatória do preconceito.

Por outro lado, percebemos em diversos momentos histórias que vão na direção oposta a reprodução do preconceito. Na obra *Sofia, a andorinha* escrita por Almudena Taboada, a personagem principal é uma andorinha com deficiência visual que aprende a ver a vida pelos outros sentidos. Ela tem aulas com seu professor Braille Coruja que lhe ensina a reconhecer cheiros e sons. Certa vez, encontra um amigo chorando pois se perdeu na floresta perto do povoado em que vive. Sofia se oferece para acompanhar o menino até sua casa. Para a surpresa do menino, mesmo Sofia não conseguindo enxergar reconhece o caminho de volta pelos sons e cheiros. Na análise da obra, chamou-nos atenção a forma como o texto trata a deficiência visual de Sofia. O trecho a seguir ilustra o que queremos dizer: “Braille é seu professor de sons e cheiros, porque Sofia tem os olhinhos cegos” (TABOADA, 2011, p.10).

Essa passagem escrita com tanta simplicidade, de forma autêntica, diz aos leitores o que realmente Sofia tem, os olhos cegos, pois não a toma como uma *pessoa cega*, visto que existem tantas outras formas de ver o mundo. E assim Sofia apreende o mundo, onde “o verde tem gosto de grama e de bala de menta. O amarelo tem gosto de trigo ou de quindim. O azul tem gosto de água do rio e de doce de anis” (TABOADA, 2011, p.11-13).

Considerações finais

Tendo como ponto de partida nossa pergunta inicial: Como as diferenças e os preconceitos são abordados na literatura infantil destinada às salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2013?, caminhamos na direção de algumas conclusões que não têm a pretensão de encerrar as discussões sobre o tema, mas, como as paradas nas estações, são necessárias para refletir sobre o percurso realizado e novas direções a serem seguidas.

Pelas análises realizadas, percebemos que as histórias que tratam das diferenças apresentam sua trama na vida cotidiana, que é a principal esfera onde se originam o preconceito e as diferenças. Os tipos de diferenças encontrados foram em relação às características comportamentais, deficiência, condições sociais, cor da pele e etnia.

Nossos achados revelam que os personagens ilustrados nas histórias são retratados em sua maioria por crianças de cor branca, do sexo feminino e natureza humana. São personagens que carregam o estereótipo de herói que, diante das adversidades das diferenças, encontram forças para superar as situações e os conflitos que porventura enfrentam. As diferenças abordadas nas histórias tratam-se, em grande parte, de diferenças significativas, ou seja, aquelas que são mais complexas e que podem causar um clima conflitivo. No entanto, quando apresentadas nas obras, as diferenças simples e significativas acabam sendo tratadas da mesma forma, sem distinções.

Percebe-se nas histórias também uma tendência de apresentar as diferenças inicialmente como algo negativo, mas, pelos esforços dos personagens, passam a ser positivas e por isso aceitas pelos demais. Em função disso, constata-se que a neutralidade não faz parte das histórias que tematizam as diferenças, já que elas mobilizam na direção de um movimento que pode ser tanto de afastamento, quanto de aproximação.

As origens das diferenças identificadas ocorrem em sua maioria por causas individuais ou causas naturais. Poucas obras problematizam a questão das diferenças pela via das condições sociais. Os pesquisadores que discutem essa temática alertam que, as diferenças humanas por elas mesmas - e aqui estamos nos referindo às diferenças por causas individuais e naturais encontradas na pesquisa - não são promotoras do preconceito, pois o preconceito é produzido nas relações sociais e tem sua origem nas relações desiguais de produção da vida. Em um exercício de olhar, aquilo que não se pode ver ou perceber o que não é para ser percebido, identificamos tantos silenciamentos em meio às diferenças. Além da desigualdade social, dentre as temáticas silenciadas, citamos as relações homoafetivas, a obesidade, as alterações de aprendizagem, entre tantos outros vivenciados no cotidiano das escolas, que por algum motivo, precisam ser varridos para debaixo do tapete, pelo menos até o ensino médio. Apesar disso, as obras de literatura infantil que tematizam as diferenças e o preconceito podem, em sua realização literária, contribuir para que o leitor crie outros sentidos às situações que envolvem o preconceito, tomando como referência as próprias experiências. Isso quer dizer que abordar as diferenças e o preconceito na literatura infantil pode servir tanto como um instrumento de alienação e conformação, quanto um convite ao leitor para criar novos sentidos e superar a alienação da vida cotidiana.

É necessário discutir as diferenças humanas tendo como ponto de partida sua dimensão histórica, considerando que elas são objetivadas nos processos desiguais da produção da existência humana. Enquanto as discussões não forem pautadas nesses termos, ou seja, enquanto se falar das diferenças de forma superficial, explicadas pelas dessemelhanças (diferenças) individuais, servirão apenas para reforçar a passividade, a obediência e a submissão que atende às necessidades de uma ordem social injusta e desigual e as reforça. Nesse sentido, valer-se da literatura infantil para falar das diferenças, nesses termos, apazigua conflitos servindo apenas como instrumento gerador e mantenedor de desigualdades.

Pensando nas possibilidades que decorrem da pesquisa apresentada, podemos afirmar que é preciso proporcionar às crianças a capacidade de julgar corretamente o singular. A literatura infantil, em sua realização literária, pode ter papel fundamental nesse processo, para que as crianças não apenas reproduzam os preconceitos construídos historicamente, como também, quem sabe, possam exercitar sua relativa liberdade de escolha. Convém ressaltar que a



mediação do professor é essencial para esse processo, enquanto possibilidade na promoção de estratégias e reflexões que vão além das cristalizações preconceituosas presentes em alguns textos. Dessa maneira, a literatura infantil tem importante papel como instrumento com potencial para criar novos sentidos às crianças em relação às diferenças e ao preconceito.

Referências

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2014.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4.ed. São Paulo: Autores associados, 2007.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.
- SANTOS, Marcelo Barbosa. **Mérito e racismo: “tudo junto e misturado”**. 2011. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. [Orientadora: Profa. Dra. Monique Franco].
- TABOADA, Almudena. **Sofia, a andorinha**. Il. Ana Lópes Escrivá. Tradução de Maísa Kawata. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.
- VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. 2009. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. [Orientadora: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva].
- VIEIRA, Renata de Almeida. **O preconceito como objetivação humana**. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. [Orientadora: Profa. Dra. Lizete Shizue Bomura Maciel].
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

A TRADUÇÃO DO CONTO INFANTOJUVENIL “THE PURPLE JAR” SOB A ÓTICA FUNCIONALISTA

Lilian Agg Garcia (UFSC)

Introdução

Na abordagem funcionalista, os teóricos Reiss & Vermeer (1984) e Nord (1991) defendem que, durante o processo tradutório, as tomadas de decisão do tradutor são regidas pela função ou pelo propósito comunicativo do texto alvo (TA) em uma situação específica da cultura alvo (CA). A proposta do tradutor (e/ou do produtor textual) de produzir textos funcionais para os receptores da CA, em especial para os usuários concretos do material traduzido, demanda, em linhas gerais, uma análise minuciosa do texto fonte (TF) e conhecimento das possíveis expectativas do receptor da CA para que o produto final (a tradução) seja leal ao autor do TF e funcional para o receptor da CA.

O conceito de encargo tradutório (*translation brief*) foi discutido por Vermeer (1978) e retomado por Nord (1991).⁸⁶ Conforme os teóricos em questão, para que haja certa congruência entre os TF e TA, os tradutores, supostamente, mais conscientes da responsabilidade de serem mediadores culturais, seguem certas orientações para o desenvolvimento de um *translation brief* (incumbência tradutória, tradução minha), auxiliando na compreensão do TF e no estabelecimento de critérios de qualidade da tradução. Sabe-se que, em muitos casos, os tradutores não recebem nenhuma informação *a priori* de seus clientes por motivos adversos, como por desconhecimento e incompreensão dos clientes de que as referidas informações são relevantes para que os tradutores possam realizar uma tradução funcional, que possa satisfazer as possíveis expectativas dos receptores da CA. Por assim dizer, com exceção da competência tradutória, a qualidade tradutória depende do emissor/cliente que deveria estabelecer uma relação de parceria com o tradutor e compreender que traduzir é um processo mais amplo e não envolve o mero ato de substituir sintagmas estrangeiros para termos equivalentes da língua alvo (LA). Em suma, o emissor/cliente pode auxiliar no melhoramento da qualidade da tradução através da elaboração das incumbências tradutórias.

Nas seções seguintes desse trabalho, os leitores têm acesso a um breve panorama acerca dos três teóricos funcionalistas Reiss, Vermeer e Nord, e de seus respectivos

⁸⁶ O conceito de *translation brief* foi discutido por Vermeer (1978) e retomado por Nord (1991) como uma série de instruções que integra a *incumbência tradutória*, que se baseia em informações que o tradutor deveria receber do emissor/cliente para realizar a tradução, informações específicas a saber: quem receberá o texto, quando, onde, por que e com qual função textual – receptor, tempo, localização, propósito comunicativo e a função textual.

conceitos da tipologia textual, da teoria do escopo e da importância do encargo tradutório. Também, apresenta-se e avalia-se um formulário resumido da incumbência tradutória preenchido com dados referentes à tradução de um texto literário proposto pela autora desse artigo. O trabalho se encerra nas considerações finais com o propósito de apresentar algumas considerações sistêmico-funcionais que possam contribuir para o tradutor reflita acerca do processo tradutório de maneira sistemática e embasada em propósitos funcionais na CA, que tenha como preocupação o público alvo ou o leitor final da língua e da cultura alvo.

Breve panorama da tipologia textual de Reiss

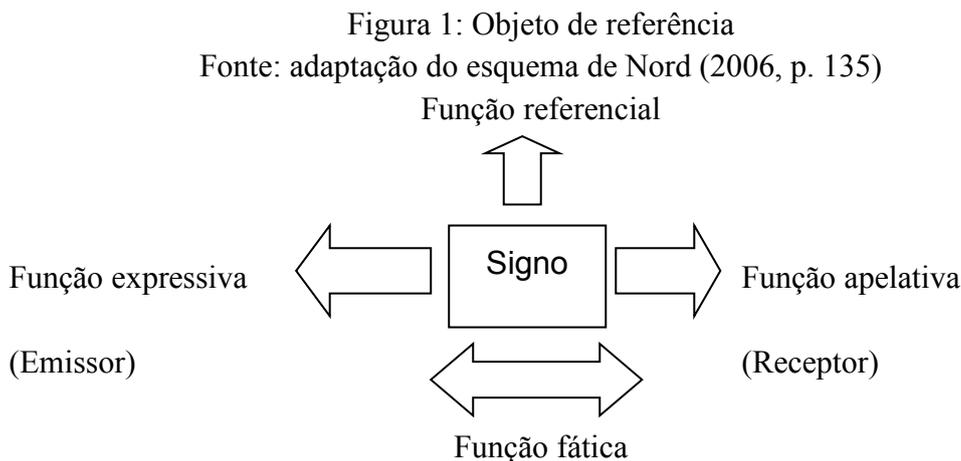
A abordagem funcionalista de Reiss utiliza a categoria de três tipos de funções da língua de Bühler (1990) e incorpora as referidas funções às dimensões correspondentes da língua e aos tipos textuais ou às condições comunicativas em que as funções em questão são utilizadas. Vejamos as principais características de cada tipo textual “repaginadas” por Reiss (1977, 1989, p. 108-109):

- a) A característica principal do tipo textual informativo é a comunicação clara: a língua é utilizada para a informação lógica ou referencial e o foco central é o conteúdo ou o assunto. Como exemplo dessa função, citamos o texto jornalístico acerca da renúncia do Papa Bento XVI.
- b) No tipo textual expressivo a composição criativa se sobressai: o autor utiliza a estética da língua. Nesse tipo textual tanto o emissor/o autor quanto a forma da mensagem são evidenciados. Podemos apontar os textos ou poemas, em que o autor ou poeta emprega marcadores textuais, como pontos de exclamação e de interrogação, sintagmas grafados em caixa alta, entre outros recursos para exaltar a expressividade do texto.
- c) A característica destacada do tipo textual operativo é a indução de respostas comportamentais: o objetivo dessa função apelativa é persuadir o leitor ou o receptor a agir de uma maneira específica. A forma da língua é dialógica e o foco é apelativo.

No artigo “Translating as a Purposeful Activity”, Nord (2006) considera uma quarta categoria, ou seja, a função fática, a qual é incluída no modelo das funções linguísticas de Jakobson (1959). A referida função fática encarrega-se de abrir e fechar o canal de comunicação entre o emissor e o receptor, entretanto o estabelecimento da comunicação depende da vontade e/ou disposição e/ou interesse de ambas as partes, ou seja, do emissor e do receptor. As quatro funções, a referencial (informativa), expressiva, apelativa e fática podem ser fragmentadas em sub-funções com ênfase em

suas representações textuais e na forma que podem acarretar certos problemas de tradução.

Examinemos o esquema das quatro funções supracitadas:



Pode-se identificar a presença de mais de uma função textual em um mesmo texto escrito ou oral, como no caso de textos jornalísticos que objetivam a função informativa, em linhas gerais; entretanto, é evidente fragmentos ou recursos estilísticas de funções apelativas e/ou expressivas. Por assim dizer, é possível que diferentes funções textuais permeiem um único texto escrito ou oral, dependendo do efeito que o emissor e/ou produtor textual deseja causar no receptor de uma determinada cultura.

Vejamos na próxima seção a teoria do escopo de Vermeer (1978), que “[...] enfatiza, acima de tudo, o propósito da tradução que determina as estratégias e métodos tradutórios para a produção de um resultado adequado funcionalmente”.⁸⁷ (tradução minha, MUNDAY, 2008, p. 79)

A Teoria do escopo de Vermeer

O Escopo estabelece que se deve traduzir, conscientemente e consistentemente, em conformidade com certo princípio, respeitando o texto alvo. A teoria não estabelece qual o princípio; no entanto, deve-se escolhê-lo, separadamente, em cada caso específico.⁸⁸ (VERMEER, 1989/2004, p. 234, tradução minha)

⁸⁷ [...] *Skopos theory focuses above all on the purpose of the translation, which determines the translation methods and strategies that are to be employed in order to produce a functionally adequate result. [...]* (MUNDAY, 2008, p. 79)

⁸⁸ *What the skopos states is that one must translate, consciously and consistently, in accordance with some principle respecting the target text. The theory does not state what the principle is: this must be decided separately in each specific case.* (Vermeer 1989/2004: 234)

Na década dos anos de 1970, Hans J. Vermeer adicionou a palavra grega *Skopos* à teoria da tradução como termo técnico para a intenção de uma tradução específica ou do ato tradutório. Em 1984, Vermeer e Reiss produziram o livro *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie (Fundamentos para uma teoria geral de tradução, tradução de Acácio, em 2010)*, em que os teóricos, em questão, sugerem um método de tradução em conformidade com o tipo de tradução e com a intenção tradutória.

A abordagem proposta (REISS & VERMEER, 1984, p. 114) centra-se na ideia de que “o tradutor prepara um texto de chegada, o qual é, enquanto texto, igualmente uma oferta de informação a um receptor.”⁸⁹ (REISS & VERMEER, 1984, p. 19, tradução de Acácio, 2010). A oferta de informação, em questão, é orientada por um escopo determinado, visando atingir certa função na CA. É o escopo que estabelece a maneira como um texto será traduzido.

É evidente a vantagem que a teoria do escopo proporciona ao tradutor, uma vez que possibilita a tradução de um mesmo texto de maneiras diversas, de acordo com o propósito do TA e do encargo tradutório. (MUNDAY, 2008, p. 80)

Nessa teoria, em questão, o escopo (propósito) deve ser instaurado explicitamente ou implicitamente no encargo solicitado pelo emissor para que a ação tradutória seja adequada ou satisfatória à uma situação específica. Os norteadores da teoria são os fatores contextuais que incluem a cultura do TA e do receptor/cliente que solicita a tradução, assim como a sua função na CA.

A relação entre os TF e TA é definida pelo objetivo da tradução, ou seja, pelo propósito do TA. O objetivo/escopo do TA não tem de ser idêntico ao escopo do TF, mas para a tradução poder ser levada a diante, o tradutor tem de conhecer o propósito do TF, para garantir que o texto seja elaborado em conformidade com o seu escopo. Entretanto, há casos em que os TF e TA apresentam o mesmo escopo, seria o fenômeno de “constância funcional” (REISS e VERMEER, apud SCHÄFFNER, 2001, p. 15). A “mudança de função” ocorre quando os escopos dos TF e TA são diferentes, nesse caso não há coerência intertextual entre os dois textos, mas adequação ou adequação aos escopos, os quais também determinam a seleção e organização do conteúdo.

A teoria do escopo possibilita que o tradutor se oriente para que produza um TA funcional ao receptor/cliente, ou seja, que forneça ao público alvo a mensagem adequada, que tenha uma função significativa e não que a tradução seja *livre* ao ponto de ignorar o TF.

Em *Translating as a Purposeful Activity* (1997), a funcionalista Christiane Nord destaca três aspectos das abordagens funcionalistas que auxiliam os tradutores para que sejam capazes de traduzir textos de maneira sistêmico-funcional, a saber: I) a relevância do encargo tradutório; II) o papel da análise do TF; III) a hierarquia funcional dos

⁸⁹ *Der Translator formuliert einen Zieltext, der als Text somit ebenfalls ein Informationsangebot an einen Rezipienten ist.* (REISS & VERMEER, 1984, p. 19)

problemas de tradução. Como o foco desse trabalho é apresentar e utilizar um formulário acerca dos itens principais do encargo tradutório, os demais aspectos não são privilegiados neste trabalho.

O Encargo tradutório: um norteador para as tomadas de decisão do tradutor, segundo Nord

O encargo tradutório refere-se a uma série de informações que o cliente deveria fornecer ao tradutor para realizar a tradução. Dentre essas informações básicas estão: quem é o receptor do texto, quando, onde, por que e com qual função textual – receptor, tempo, lugar, propósito da comunicação e a função textual.

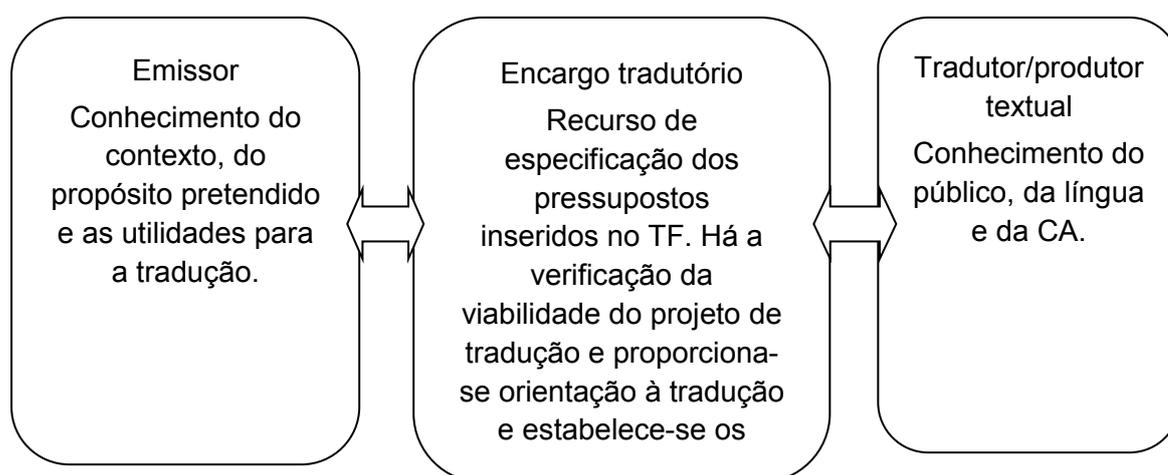


Figura 2: Relação entre emissor, encargo tradutório e tradutor/produtor textual.

Fonte: Tradução da autora - *Hablamos juntos*. In: *Developing the translation brief – Why and How*, 2009, p. 2.

Sabe-se que raramente o tradutor/produtor textual recebe alguma informação acerca do TF e do propósito pretendido com a produção do TA, geralmente o emissor/cliente informa ao tradutor/produtor textual que a tradução deve ser realizada o mais rápido possível (em um ou dois dias). Muitos são os motivos que levam a falta de informação do encargo tradutório, como o desconhecimento da importância das informações, em questão, por parte do cliente para que a tradução seja funcional para o público alvo.

Antes da amostragem de um formulário sintetizado com informações do *translation brief* do conto “The Purple Jar” (1856), da autora anglo-irlandesa Maria

Edgeworth (1768-1849), contextualizamos acerca do TF, trata-se do gênero conto juvenil, cujo texto está incluído na obra *Rosamond: a series of tales* (1856), uma reedição da G. Routledge & CO., Farringdon Street, de Londres.⁹⁰

As histórias infantis de Edgeworth são regadas de mensagens didáticas e utilitárias, em “O Vaso Roxo” (1856) a personagem Rosa (tradução minha), uma garota de sete anos de idade, recebe preparo educacional da mãe e do desgosto que Rosa causou ao pai em apenas um dia.

A história “O Vaso Roxo” parece ser um simples conto acerca do consumismo do século XIX e da falta de conhecimento de mundo de uma garotinha, no entanto, traz como trama central a história de um estranho vaso roxo. A trama inicia-se com a garotinha Rosa e a mãe passeando pelas ruas de Londres, em seguida, a personagem mirim se deslumbra com tudo que vê pela frente, durante o passeio a menina começa a sentir que os sapatos estão machucando, ela pede calçados novos e um vaso roxo de uma farmácia. A mãe explica que naquele mês ela poderia comprar os sapatos ou o vaso, a garotinha escolhe o vaso, apesar dos argumentos críticos da mãe e de saber que ela teria que usar aqueles sapatos velhos e furados até o final do mês. Rosa fica decepcionada quando o vaso chega a casa, pois observa que era o líquido escuro dentro do objeto que causava a sensação da cor roxa. A mãe de Rosa mantém o acordo de aguardar o final do mês para comprar novos sapatos à filha e o pai se sente frustrado em ver a menina com os sapatos maltrapilhos e a proíbe de sair com ele.

O texto “The Purple Jar” tem as características de um conto, apesar de curto e de apresentar um vocabulário simples, o leitor de Edgeworth entende a mensagem pretendida, ou seja, exibir a importância de se estabelecer limites e de conscientizar a criança sobre os riscos do consumismo e de deixar a criança ser responsável pela escolha tomada.

Na seção a seguir, o leitor desse trabalho tem acesso ao formulário-modelo do *translation brief*, discutido *a priori*.

O formulário do encargo tradutório do TF “The Purple Jar” em contraste com do TA “O Vaso Roxo”

Observemos o formulário do encargo tradutório com informações comparativas e contrastantes dos TF e TA:

⁹⁰ O conto “O vaso roxo” foi publicado primeiramente na obra *The Parent's Assistant* (1796) e incluído em *Rosamond* (1801), também intitulado *Early Lessons*, apresentando 33 contos com a personagem Rosamond. Os contos com Rosamond receberam diversas reedições na língua inglesa.



Quadro I – Formulário do encargo tradutório (*Translation brief*) de Nord

Encargo tradutório		
Comparação e contraste entre as funções dos TF e TA		
Encargo tradutório: para o conto juvenil “The Purple Jar” (1856) de Maria Edgeworth		
Título	TF – “The Purple Jar”	TA – “O Vaso Roxo”
Idioma	Inglês	Português brasileiro
Emissor (a):	G. Routledge and Co. <i>Publisher</i>	Lilian Agg Garcia
Função textual	Apelativa/persuasiva	Apelativa e expressiva
Público	Pais e professores (público principal) Jovens (público secundário)	Acadêmicos da área de Letras, com ênfase em Literatura Juvenil
Época da recepção	1856 – século XIX	2014 – século XXI
Meio de divulgação	Impresso – Editora G. Routledge and Co.	Através de uma revista acadêmica
Lugar de recepção	Londres, Inglaterra e Nova Iorque, EUA	Brasil
Propósito	Aprendizado da criança a partir da experiência e da razão	Exibir que a educação dos filhos, na Irlanda do século XIX, era pautada na dignidade, responsabilidade e firmeza materna

O formulário sintetizado do encargo tradutório ilustrado acima exhibe algumas semelhanças e diferenças entre os TF e TA. Primeiramente, verifiquemos os pontos comuns entre os dois textos: I) não houve alteração de sentido no título do conto, estabelecendo-se uma tradução “correspondente” ao TF; II) as funções textuais são, parcialmente, equivalentes, pois preservou-se o número elevado de falas das personagens (da filha Rosa e da mãe), os textos caracterizam-se como apelativos pelos recursos linguísticos e estilísticos, como a pontuação e a repetição de palavras, no entanto o TA apresenta certas características da função expressiva, como a composição criativa, onde usa-se a dimensão estética da língua portuguesa brasileira.

Quanto aos pontos que tornam os textos divergentes entre si, citamos o primeiro aspecto que ambos os textos foram escritos em línguas diferentes, inglês e português brasileiro, havendo assim diferenças morfossintáticas, lexicais e fonéticas; o segundo aspecto diz respeito aos emissores são diferentes, no TF temos a editora G. Routledge & Co. e no TA uma pós-graduanda, em nível de doutorado, fica evidente que cada emissor possui um propósito específico, um mais comercial e a outra acadêmico; o terceiro aspecto refere-se ao tempo de recepção, temos dois séculos, o texto fonte foi escrito e recebido pelo público no século XIX e o TA foi produzido e será lançado em um futuro



próximo, no século XXI, em suma, com épocas diferentes há divergências dos contextos sociopolíticos e históricos; o quarto aspecto centra-se no meio de divulgação, o TF foi produzido/publicado por uma editora consagrada de clássicos da literatura e o TA será lançado em uma revista acadêmica, havendo assim divergência do formato dos textos, presença ou ausência de elementos visuais e não-visuais, além de diferenças ideológicas editoriais; o quinto aspecto destacado é o lugar de recepção: temos Inglaterra e Estados Unidos no TF e Brasil no TA, pode-se afirmar que há significativas diferenças culturais e regionais; o sexto e último aspecto volta-se ao propósito dos textos, o TF intenciona persuadir os pais e professores acerca do aprendizado da criança a partir da experiência e da razão, ideologias típicas do século XIX, ou seja, exaltação do Utilitarismo e Iluminismo, em contrapartida, o objetivo do TA do século XXI é de apresentar como era o modelo de educação infantil da Inglaterra, em especial de Londres, no século XIX.

Considerações finais

Através da breve exposição das perspectivas metodológicas funcionalistas, é possível identificar que uma teoria isolada não se basta, mas outros pressupostos teóricos se complementam, ou seja, preenchem aquela *lacuna* que ocasiona muitas discussões, estranhamentos e desconfortos entre os teóricos ou pesquisadores da área, no caso dos Estudos da Tradução.

Já o modelo de análise funcionalista proposto por Nord possibilita que o tradutor desenvolva o processo tradutório de maneira sistêmico-funcional, tendo pontos norteadores como o levantamento de informações acerca da tradução encomendada (o *Translation brief*), a análise textual do TF tendo em vista o contexto de recepção. O processo tradutório sempre terá o leitor final ou o receptor/usuário concreto, como um dos personagens centrais. O produto de tradução será funcional para o receptor se o tradutor considerar diversos aspectos do processo tradutório, em especial os elementos culturais do público alvo.

Finalmente, o levantamento das informações do encargo tradutório não objetivou o distanciamento da língua e cultura fonte, uma vez que os resultados mostraram que houve aspectos semelhantes nos TF e TA, tais como: o título do conto e a função textual. Foi possível identificar que diferentes tipos de funções textuais perpassam um mesmo texto, como no caso do TA “O Vaso Roxo”, o qual apresenta características das funções expressivas e apelativas.



Referências

- ACCÁCIO, Manuela Acássia. **Literatura infantil em tradução funcionalista com base no exemplo de Ein Feuerwerk für den Fuchs**. 2010. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BÜHLER, KARL. *Theory of Language: The Representational Function of Language*. Translated by Donald Fraser Goodwin. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1990.
- EDGEWORTH, Maria. **Rosamond: a series of tales**. London: G. Routledge & CO., Farringdon Street, 1856, p. 7-14.
- Jakobson Robison. (1959) On linguistic aspects of translation. In: Venuti, Lawrence. **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000, p. 113-118.
- MUNDAY, Jeremy. **Introducing Translation Studies**. London, New York: Routledge, 2008, 2nd edition, p. 79-80.
- NORD, **Christiane Text Analysis in Translation**, Amsterdam: Rodopi, 1991.
- _____. Translating as a Purposeful Activity. In: **Teflin Journal**, vol. 17, n. 2, 2006, p. 131-143.
- Reiss, Katharina. (1977, 1989) Text types, translation types and translation assessment. Translated by Chesterman, Andrew. In: Chesterman, Andrew. **Readings in Translation Theory**. Helsinki: Finn Lectura, 1989, p. 108-109.
- Reiss, Katharina. & Hans J. Vermeer *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Niemeyer, 1984, 1991.
- SCHÄFFNER, Christina, **Annotated Texts for Translation: English-German (Functionalist approaches illustrated)**, Great Britain: Multilingual Matters Ltd, 2001, p. 15.
- VERMEER, Hans J. (1989-2004) Skopos and Commission in Translational Action. Trans. Andrew Chesterman. In: Munday, Jeremy. **Introducing Translation Studies**. London, New York: Routledge, 2008, 2nd edition, p. 79-80.
- Site visitado:
Developing the Translation Brief: Why & How (2009). Hablamos Juntos More Than Words Toolkit Series. Disponível em:
http://www.hablamosjuntos.org/mtw/html_toolkit/pdf/Tool_3Dev_TransBrief-Feb5_Final.pdf.
Acesso em 04.09.2014.

O ÚTIL NA OBRA “O MEU AMIGO PINTOR” NAS PERSPECTIVAS FREUDIANAS E TODOROVIANAS

Hanne Rafaella Turek Lucio (G-UTFPR)

Jope Leão Lobo (G-UTFPR)

Mayara Saad Fadel (G-UTFPR)

Alice Atsuko Matsuda (UTFPR-CT)

Introdução

Usufruindo da base teórica de Todorov (2004[1939]) e de Freud (1920) pretendemos identificar o útil na literatura de Lygia Bojunga, mais especificamente, no livro *O Meu Amigo Pintor* (2011), visto que, para Todorov, a literatura fantástica parte de um tabu para criticar alguma convenção da sociedade vigente.

A condenação de certos atos pela sociedade provoca uma condenação que ocorre no próprio indivíduo, proibindo-o de abordar certos temas tabus. O fantástico é um meio de combate contra uma e outra censura: os desencadeamentos sexuais serão mais bem aceitos por qualquer espécie de censura se pudermos atribuí-los ao diabo (TODOROV, 2004, p.161).

Por conseguinte, se conseguirmos identificar o tabu presente no livro de Bojunga, poderemos identificar qual é a crítica presente no livro, destarte, descobriremos o útil, ou seja, o ensinamento que a autora pretende passar com essa obra infantojuvenil. Para isso, discutiremos se *O Meu Amigo Pintor* pode harmonizar-se com a literatura fantástica, segundo a teoria de Todorov (2004[1939]). Discorrido sobre esse aspecto, descobriremos qual o tabu subjacente à história da narrativa para, assim, desvelar o útil nesse livro da literatura infantojuvenil. Abordado esse ponto, pretendemos usufruir da base teórica de Freud sobre o *Instinto de Morte* com o intuito de ratificar o ponto de vista constituído pela análise do *Fantástico* nessa obra de Lygia Bojunga. Pretendemos versar sobre o fato de que tanto o personagem pintor, que se suicida, quanto o protagonista encerrar um *Instinto de Morte* exacerbado, discorreremos o fato de que, no final do livro, o menino supera suas frustrações advindas do suicídio do amigo, todavia, o adulto (o pintor) não é capaz de conviver com as próprias frustrações.

O fantástico em *O meu amigo pintor*

Ao elaborarmos este trabalho, partimos do conceito formulado por Tzvetan Todorov, que diz ser o fantástico “a hesitação experimentada por um ser que só conhece

as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2004, p. 31). Isto é, “ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário, ou existe realmente, como outros seres, com a diferença de que rara vez o encontra” (TODOROV, 1981, p. 15). O autor argumenta ainda que a dúvida e/ou imprecisão deve “persistir até o fim da aventura: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão?” (TODOROV, 2004, p. 30). Para ele, são essas as perguntas que devem impregnar a narrativa, já que, segundo ele, o fantástico ocupa o tempo desta incerteza.

Nesse sentido, LEÃO (2011, p. 44), argumenta que “a representação do sobrenatural na literatura se configura na busca de explicação e sentido para a existência, reflexo dos conflitos íntimos e anseios do homem da época”.

Desta forma, com base nas ideias apresentadas, pode-se dizer que, no livro *O meu amigo pintor*, de Lygia Bojunga, o fantástico se dá pelo fato do suicídio do pintor ser sobrenatural para o menino, fato esse que gera infinitas dúvidas na mente da criança.

Corroborando essa análise e para melhor compreensão do fantástico na literatura, Todorov explica que para o fantástico ocorrer...

[...] é preciso o cumprimento de três condições. Em primeiro lugar, é necessário que o texto obrigue ao leitor a considerar o mundo dos personagens como um mundo de pessoas reais, e a vacilar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. Logo, esta vacilação pode ser também sentida por um personagem de tal modo, o papel do leitor está, por assim dizê-lo, crédulo a um personagem e, ao mesmo tempo a vacilação está representada, converte-se em um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com o personagem. Finalmente, é importante que o leitor adote uma determinada atitude frente ao texto: deverá rechaçar tanto a interpretação alegórica como a interpretação “poética”. Estas três exigências não têm o mesmo valor. A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda pode não cumprir-se. Entretanto, a maioria dos exemplos cumpre com as três (TODOROV, 1981, p. 19-20; 2006, p. 151).

Em *O meu amigo pintor*, como o pintor é para Cláudio seu melhor amigo (um ser real), ele se sente dividido entre o significado do que pensa que ocorreu e o que seus pais, vizinhos e colegas querem lhe fazer acreditar que aconteceu. Ele não compreende o sentido contido no ato de suicidar-se, conforme ilustrado no trecho:

Nessas horas eu olhava pro meu Amigo e não era só a pintura que ele estava mostrando que eu não entendia: eu não entendia era ele também.
Acho que é por isso que eu olho pro vermelho que ele pintou aqui no álbum.
Pra ver se eu entendo.
Pra ver se eu entendo.
Pra ver se eu entendo por que que tem gente que se mata. (BOJUNGA, 2011, p. 21).

Mas essa ideia de suicídio só lhe aparece mais tarde, uma vez que ao analisarmos a narrativa, pode-se perceber que ao saber da morte do amigo, o menino, mesmo que entristecido, parece aceitar o fato, já que ao descrever o acontecimento em seu diário, ele o narra da seguinte forma: “só que não deu pra falar com o meu amigo pintor, ele morreu. Hoje está fazendo três dias que ele morreu” (BOJUNGA, 2011, p. 11).

Na sequência, ao conversar com uma criança moradora do seu prédio é que Cláudio fica sabendo que seu amigo se matou.

— O teu Amigo Pintor foi pro inferno.
Levei um susto tão grande que a fala nem saiu logo. Ela disse:
— Ele se matou. E diz que quem se mata vai pro inferno.
A minha fala desempacou:
— Quem diz que ele se matou?
— Tá todo mundo falando. Ele deixou uma carta explicando [...] (BOJUNGA, 2011, p. 22).

É a partir desse momento que o fantástico passa a ocorrer para o menino, já que ele não consegue entender e aceitar o fato – sobrenatural para ele – de seu amigo ter se matado, e tem, portanto, que buscar sanar suas dúvidas questionando aqueles que podem lhe explicar o acontecimento. Assim, ao encontrar Dona Clarice – destinatária da carta deixada pelo pintor – na porta do elevador, ele não perde tempo e a questiona.

— Ele explica na carta por que que ele se matou?
[...] E a Dona Clarice ficou parada, de porta do elevador aberta na mão e de olho arregalado pra mim.
[...] Ai ela ficou olhando pro chão e depois disse baixinho: — Ele não se matou, não. Ele morreu que nem... que nem todo mundo um dia morre. — E disse tchau e saiu depressa. (BOJUNGA, 2011, p. 23-24).

Ao receber a resposta de que o amigo não se suicidou, o garoto sente-se bem e confiante novamente, conforme explicitado na cena:

[...] Achei tão bom o meu Amigo ter mandado ele (tabuleiro de gamão) pra mim, Mas, melhor, muito melhor que o tabuleiro, foi o que a Dona Clarice falou olhando pro chão.
Pra mim, morte também é coisa vermelha, coisa difícil de entender. Mas se ela vem feito ela vem pra tanta gente todo dia, aí fica mais fácil um pouco de sacar.
Então eu vim pra casa com aquela frase voltando sempre na minha cabeça: ele morreu que nem todo mundo um dia morre. E aí aconteceu uma coisa que eu achei bem legal: foi nascendo um amarelo lá dentro do meu vermelho. (BOJUNGA, 2011, p. 24-25).

Nesse momento, o fantástico deixa de existir, já que o garoto não mais vacila ou duvida sobre o que de fato aconteceu a seu amigo. Esse mudar de um ponto a outro – sair da incerteza para a certeza – conforme explicitado por Todorov (2006), a fé absoluta, como a incredulidade total, nos levam para fora do fantástico; sendo que é a hesitação que lhe dá vida.

O autor ressalta ainda que “o fantástico tem, pois uma vida cheia de perigos, e pode desvanecer-se em qualquer momento.” (TODOROV, 2006, p. 23).

Assim sendo, a discrepância entre o que ele crê ter acontecido e o que as demais pessoas lhe falam é o que lhe atormenta, lhe aflige. É a dúvida que o sustenta e que o faz progredir na narrativa. E é nessa dúvida que vive o fantástico. Fantástico esse que vai desvanecer quando o menino, enfim, optar por não mais se deixar levar pelas dúvidas, conforme descrito na cena: “Acho até que se eu continuo gostando de cada *por quê?* que aparece, eu acabo entendendo um por um” (BOJUNGA, 2011, p. 86).

Outro ponto importante promovido por Todorov e facilmente encontrado na obra de Bojunga é o fato do fantástico partir de um tabu para “explicar” alguns fatos da vida. Ou seja, o motivo da escrita fantástica é ir contra uma convenção social, quebrá-la por meio de tabus. No caso de *O meu amigo pintor*, o objetivo da autora ao usar o fantástico é ir contra a convenção de que as crianças não entendem certas coisas, como a morte, o suicídio, o amor e o desejo sexual entre pessoas comprometidas, como apresentado no trecho:

Então tinha sido mesmo uma morte de propósito. Mas por quê?
E por que que quando é assim todo mundo faz mistério? E fala baixo? E fica até parecendo que suicídio é palavra feito palavrão; por quê?! (BOJUNGA, 2011, p. 34).

Seguindo essa linha de raciocínio, Brandão & Souza (2013), apud Todorov (2004) ressaltam que o uso do fantástico permite que se trate de assuntos polêmicos sem vulgarizá-los, livrando os autores e suas obras da censura institucionalizada e da censura da própria psiquê dos autores. O fantástico é, portanto, “um meio de combate contra uma e outra censura: os desencadeamentos sexuais serão mais bem aceitos por qualquer espécie de censura se pudermos atribuí-los ao diabo” (TODOROV, 2006, p. 160).

Desta forma, Lygia Bojunga, ao usar o fantástico para compor sua história, pode tratar de temas “não infantis” sem aviltar ninguém. Muito pelo contrário, ela busca “pregar” que as crianças não só podem como devem saber dos fatos da vida e que nada é proibido de lhes ser apresentado, como ilustrado na passagem:

[...] Foi porque você acha que eu sou criança? — eu falei (depois que eu achei que ela não ia mais responder). — Lá em casa eles acham que esse

assunto não é coisa de criança. — Ela me olhou. — Você também é assim?
Foi por isso que você mentiu para mim?
— Não. Eu tenho um filho da sua idade e eu converso tudo com ele.
— E de suicídio vocês também falam?
Ela fez que sim (BOJUNGA, 2011. p. 77).

Enfim, o que se pode inferir é que para Bojunga não existe assunto que não seja passível de ser abordado/tratado com uma criança. O importante é o modo como esse assunto será discutido.

Instinto de morte em *o meu amigo pintor*

Nesta parte do artigo apresentaremos um argumento do qual *O meu amigo pintor* (2011) usufrui para quebrar o tabu descrito/promovido pelo fantástico. Tal argumento seria o de que as crianças são mais maleáveis às tragédias do que os adultos, ou seja, elas superam os acontecimentos trágicos com mais facilidade que os adultos. Para comprovar esse ponto de vista, recorreremos ao instinto de morte tanto no protagonista do livro quanto no personagem amigo pintor.

A priori da análise das personagens, é necessário elencar as características do instinto de morte. Primeiramente, como esse é instinto destrutivo, para o localizarmos precisamos achar agressividade, afinal: “Quando o superego se estabelece, quantidades consideráveis do instinto agressivo fixam-se no interior do ego e lá operam autodestrutivamente” (FREUD, 1940, p. 175). Ou seja, quando o instinto agressivo opera autodestrutivamente, tal instinto pode ser enquadrado no instinto de morte: “No caso do instinto destrutivo, podemos supor que seu objetivo final é levar o que é vivo a um estado inorgânico. Por essa razão, chamá-lo também de instinto de morte” (FREUD, 1940, p. 173-174).

Com essa característica já podemos definir tal instinto como esforço do organismo a retornar ao estado inanimado, visto que a entidade viva não possui vontade de mudar, todavia, muda devido às condições externas.

A entidade viva elementar, desde seu início, não teria desejo de mudar; se as condições permanecessem as mesmas, não faria mais do que constantemente repetir o mesmo curso de vida (FREUD, 1920, p.17).

Podemos encontrar, então, outra característica desse instinto destrutivo, a compulsão à repetição. Afinal, não queremos mudanças, mas uma constância e, por conseguinte, a repetição das mesmas coisas.

A tensão que então surgiu no que até aí fora uma substância inanimada se esforçou por neutralizar-se e, dessa maneira, surgiu o primeiro instinto: o instinto a retornar ao estado inanimado (FREUD, 1920, p.18).

Assim, cria-se portanto o ciclo da repetição, nasce – morre. Por isso, não podemos considerar o instinto de morte sem o instinto de vida, afinal, ambos estão intrinsecamente ligados.

Todavia, para que o instinto de morte fique evidente é necessária existir um desejo de certa maneira impossível e que leve à repetição autodestrutiva. Afinal,

Por outro lado, porém, é óbvio que todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem (FREUD, 1920, p.6).

Ou seja, mesmo brincadeiras desagradáveis são repetidas compulsivamente pelas crianças, devido ao desejo de ser adulto e fazer coisas de adulto.

Começaremos a análise pelo protagonista. O menino tem certa agressividade para com o síndico:

Hoje eu ia saindo do banho quando ouvi o síndico entrando (ele é o pai da filha daquela mãe que esqueceu o frango no forno); mais que depressa corri para meu quarto e fechei a porta. Não era pra ele não me ver nu, não; era porque, pra ser franco, eu não curto aquele síndico (BOJUNGA, 2011, p. 28).

Essa agressividade foi constituída pelo fato de “Uma vez ele disse que pintor que pinta mulher amarela é porque não sabe pintar mulher como ela é.” (BOJUNGA, 2011, p. 28). O Pintor, amigo do protagonista, pintava mulheres amarelas e, pouco tempo antes de cometer suicídio, falou para o menino que ele não queria pintar as mesmas mulheres amarelas, não queria que essa pintura fosse sempre igual, pois isso indica que a pintura dele não tem vida, posto que não muda. Tal fato faz a criança se perguntar se, assim como o trabalho dele não tinha vida, o amigo pintor também não teria vida. Logo, observamos que o motivo da agressividade e, portanto, o desejo que desencadeará a manifestação do instinto de morte está ligado ao amigo pintor. Para corroborar nossa crença percebemos a agressividade do menino quando não querem contar o que aconteceu com o amigo pintor.

— A Dona Clarice disse que o meu Amigo morreu feito todo mundo um dia morre. Não foi de propósito não!

— Ela tinha que dizer isso não tinha? — o síndico falou.

Respondi olhando pro meu pai:

— Ela conhecia ele melhor que ninguém, e ela me garantiu que não foi de propósito.

- Ela tinha que dizer isso — o vozeirão falou de novo — pra ninguém ficar pensando que foi por causa dela que ele se matou.
- Eu não parava de olhar pro meu pai; e o meu pai não parava de olhar pra mim.
- Mas por que que ele ia fazer isso? — eu perguntei.
- Porque ele estava doente, meu filho.
- Doente? A gente jogou gamão na véspera. Três partidas. Uma atrás da outra. E ele não tinha nada!
- Doente aqui — o meu pai bateu na cabeça —; só uma pessoa que está muito doente aqui faz o que ele fez.
- Mas você quer, por favor, me explicar direito tudo que aconteceu?
- Aí a minha mãe disse que eles já estavam atrasados pra reunião de condomínio. Eu fiquei nervoso:
- Mas ele era meu amigo! (BOJUNGA, 2011, p. 30-31).

O protagonista ficou nervoso porque os pais não queriam contar-lhe o que estava acontecendo, isso corrobora o fato de que o desejo que motiva o instinto destrutivo está ligado ao amigo pintor. Podemos supor que o desejo do menino seja saber o que aconteceu com o seu amigo. No entanto, isso não explica o ódio que a criança tem pelo síndico, pois o fato de o síndico ter falado da mulher amarela não faz o menino lembrar o que aconteceu com o pintor, mas faz lembrar-se de um possível motivo para o suicídio do amigo dele. Logo, um possível desejo de Cláudio (o protagonista) seria o de saber o que motivou o pintor ao suicídio, o que, por ser criança, é-lhe cerceado. Isso se esclarece quando analisamos o significado da cor vermelha para o menino: “Pra mim, vermelho é coisa de que eu queria entender.” (BOJUNGA, 2011, p.18), pois assim como o protagonista não entende o amigo e seu desejo é entendê-lo, há, para Cláudio, uma necessidade de compreender essa cor “complicada”:

Nessas horas eu olhava pro meu Amigo e não era só a pintura que ele estava mostrando que eu não entendia era ele também.

Acho que é por isso que eu olho tanto pro vermelho que ele pintou no álbum.

Pra ver se eu entendo.

Pra ver se eu entendo.

Pra ver se eu entendo por que que tem gente que se mata. (BOJUNGA, 2011, p.21)

Nessa questão entra a compulsão à repetição, pois tal desejo leva o garoto a se perguntar o porquê de o amigo se suicidar, o que o levaria a consumir essa coisa que os pais deles falavam que só gente doente poderia executar.

Eu fico lembrando dessa cena e fico pensando uma coisa: será que um artista pode amar tanto o trabalho dele que..deixa ver como é que eu explico isso...pode amar tanto o trabalho dele que se ele acha que o trabalho dele não tem vida, ele também não quer mais ter? (BOJUNGA, 2011, p. 59).

Por meio do verbo ficar junto com o gerúndio, observamos o quanto a pergunta sobre o porquê de o amigo pintor se suicidar está na cabeça do menino. Afinal, o tempo verbal gerúndio indica repetição e, isso posto, o menino pensou várias vezes na morte do seu amigo. Todavia tal questionamento é extremamente desprazeroso e destrutivo, haja vista, fazê-lo lembrar a morte de seu melhor amigo e também do fato desse amigo não querer mais viver, visto que tirou a própria vida. Não há como negar que tais pensamentos são desagradáveis e autodestrutíveis. Além disso, notamos que Cláudio possui uma grande *vontade de saber*, o que está muito ligado à agressividade, visto que para conhecer algo, precisa dominar essa coisa, e para dominá-la precisa deixá-la em pedaços, afinal, assim isso a torna compreensível. Com o objetivo de compreender o pintor, o protagonista faz exatamente isso, essa fragmentação, o que está a serviço do instinto de morte:

Vista sob essa luz, a importância teórica dos instintos de autoconservação, autoafirmação e domínio diminuiu gradativamente. Trata-se de instintos componentes cuja função é garantir que o organismo seguirá seu próprio caminho para a morte e afastar todos os modos possíveis de retornar à existência inorgânica que não seja imanente ao próprio organismo (FREUD, 1920, p. 18).

Aí, na quinta-feira de manhã na escola, eu fiquei olhando pro meu caderno aberto e pensei: puxa, essas duas folhas vêm tão juntinhas! mas é tão fácil separar uma da outra: só puxar. E puxei. A folha soltou. Escondi ela atrás do caderno. Depois juntei ela de novo com a outra. Separei. Juntei. Separei. Brinquei. Juntei. E de repente me deu vontade de experimentar a mesma coisa com a lembrança do meu Amigo: separar Amigo pra cá e por quê? pra lá (BOJUNGA, 2011, p. 82-83).

Nesse fragmento do livro *O Meu Amigo Pintor* encontramos essa vontade exacerbada de domínio, visto que para compreender o amigo foi necessário separá-lo, fazer uma análise, ou seja, uma quebra entre as dúvidas e lembranças. Essa, na verdade, é uma forma agressiva de assimilar o seu amigo, pois faz dele um objeto de brincadeira. Como Cláudio brincou com o papel, agora ele brinca com o amigo. Logo, essa fragmentação das dúvidas e lembranças é um fato que mostra a exacerbação do instinto de morte.

Por conseguinte, podemos observar que o menino realmente possuía o *Instinto de Morte* exacerbado, todavia, o livro termina com a superação desse trauma que resultou no exagero do instinto destrutivo. Podemos observar, também, que tal superação está ligado as cores visto que o seu desejo, o qual o levava à autodestruição, está ligado à cor vermelha.

Abri o álbum para comparar o azul que ele tinha pintado com o azul que eu estava vendo.

O meu amigo tinha juntado as duas últimas folhas do álbum pra poder pintar bem grande aquele céu.

Fiquei olhando e olhando o jeito que ele tinha juntado as duas folhas. Olhei tanto que acabei até sabendo que eu não tinha nada que separar Amigo pra cá e por que pra lá. O que eu tinha era que fazer o que ele fez com as folhas e com o azul do céu: juntar. Bem junto.

E então juntei (BOJUNGA, 2011, p. 85).

Por esse fragmento podemos constatar que a superação do *Instinto de Morte* foi bem sucedida pois a agressividade (“quebrar”, por meio da fragmentação, o pintor) foi superada e agora ele juntou o Amigo pintor. Além disso, tal superação está ligada, também, ao azul, pois foi olhando para essa cor céu que o Cláudio percebe que deve juntar o que outrora havia fragmentado (pensamentos e lembranças sobre o amigo).

Terminaremos a análise com o amigo pintor. A análise dessa personagem é mais difícil, pois conhecemos o pintor por meio do olhar de Cláudio. Como o protagonista idolatra seu melhor amigo, provavelmente, não dirá coisa ruins a respeito dele, mas sim, escondê-las-á. Por conseguinte, o componente agressivo será difícil de identificar. No entanto, o pintor tinha problemas com a polícia o que indica um posicionamento mais agressivo, não necessariamente físico, mas, ao mínimo, ideias contrárias ao governo, ou seja, ideias subversivas para sua época (ditadura) e, por estarem ligadas ao questionamento, agressivas, visto que, para Freud, a pulsão sádica advém da pulsão de saber. Além disso, a personagem participava de guerrilhas. Isso posto, conseguimos identificar que o amigo pintor tinha um componente agressivo também, apesar de diferente do protagonista, pois o pintor já tinha seu superego totalmente constituído e, por isso, seu componente agressivo é mais reprimido. Quanto ao desejo, notamos um desejo de que suas telas tivessem vida, de ser um pintor tão bom que pudesse por vida nas telas.

— Mas você é um bom pintor!

— Não! Não, eu não sou. Eu sei muito bem como é que se pinta; eu tenho técnica; trabalho e trabalho pra ver se eu dou vida aos meus quadros. Mas não adianta: são telas mortas. — Foi apontando com o pincel: — Olha. Olha! Olha!! Não dá pra ver? Não dá pra sentir que a minha pintura não tem vida?

— E aí ele jogou o pincel na mesa com um jeito meio, sei lá, um jeito desesperado que, francamente, eu nunca tinha visto ter. (BOJUNGA, 2011, p. 61).

Há nesse fragmento um possível gesto agressivo, pois ele jogou o pincel na mesa, o que evidencia o desejo dele de que as telas sejam vivas, de que ele consiga conceber uma tela, ou seja, que ela seja viva, que contenha sentimentos como um ser

vivo. Contudo, o pintor acredita não conseguir fazer isso com suas telas. Isso mostra um pensamento destrutivo, visto que ele tem técnica para conseguir fazer uma mulher diferente, conseguir produzir várias mulheres e, portanto, gerar as inconstâncias da vida. Porém, ele não o faz, e nem se acredita capaz. Logo, encontramos uma vontade de se destruir, ou seja, instinto de morte. Há, no pintor, a compulsão a repetição por pintar a mesma mulher.

A sala estava cheia de quadros que ele ia pintando e pendurando; uma porção com mulher. Sai olhando cada uma. Só pra ter certeza do que eu estava pensando. E era mesmo! a mulher podia ser gorda, magra, preta, branca; podia ter olho e nariz e boca, e podia ter só uma mancha na cara como ele gostava de pintar, mas tinha sempre o mesmo jeito, e tinha sempre um pedaço amarelo também.

— Por que que tudo que é mulher que você pinta tem um jeito igual?
(BOJUNGA, 2011, p. 59).

Como podemos observar, o pintor chega à conclusão de que seus quadros não têm vida por meio das mulheres que pinta, visto que são todas iguais, logo, não transmitem sentimentos. No entanto, é um raciocínio falho visto que ele pinta uma mulher real (Dona Clarice) e o menino conseguiu identificá-la, soube que era a Dona Clarice, ou seja, seus quadros trazem sentimentos, destarte, têm vida.

— Por que que tudo que é mulher que você pinta tem um jeito igual?

Ele continuou pintando; custou pra responder:

— Tem uma mulher que mora no meu pensamento, sabe; eu nem vejo quando ela sai da minha cabeça e entra na minha pintura.

Eu perguntei sem nem pensar:

— É a Dona Clarice? — e ele respondeu na hora:

— É. — Mas aí ele parou de pintar. Levantou. Ficou olhando pra um quadro; pra outro. Acabou dizendo: — Mas não era pra sair assim sempre igual. O amarelo, sim, eu faço de propósito. Amarelo pra mim é também cor-de-Clarice, e eu gosto de botar um pouquinho dela em tudo que eu faço.
(BOJUNGA, 2011, p. 60).

Por conseguinte, não há motivo para acreditar que sua obra não tenha vida. O pintor acredita nisso porque “O que nos resta é o fato de que o organismo deseja morrer apenas do seu próprio modo.” (FREUD, 1920, p.18), ou seja, a personagem quer morrer por causa da sua arte. No entanto, não sem antes deixar um legado, para conseguir sua autoconservação, sua repetição.

— Você acha que a gente é parecido?

— De cara não; de jeito, é. Jeito de ficar quieto, jeito de espirrar sem estar gripado, jeito de olhar pras coisas. Tive muito amigo grande, mas nenhum de jeito tão parecido comigo feito você. (BOJUNGA, 2011, p. 58).

Logo, ele viu no protagonista alguém a quem pode deixar seu legado, alguém igual a ele, por isso ensina Cláudio a pintar, para que ele continue o ciclo da vida do pintor. Isso pode ser elucidado com o que Freud fala sobre a autoconservação:

Vista sob essa luz, a importância teórica dos instintos de autoconservação, autoafirmação e domínio diminuiu gradativamente. Trata-se de instintos componentes cuja função é garantir que o organismo seguirá seu próprio caminho para a morte e afastar todos os modos possíveis de retornar à existência inorgânica que não seja imanente ao próprio organismo. (FREUD, 1920, p.18).

Disso se depreende que o amigo pintor não conseguiu superar o instinto de morte, diferente do protagonista que, por ser criança, consegue assimilar frustrações com mais facilidade. Por conseguinte, os adultos podem conversar sobre qualquer assunto com as crianças.

Útil na literatura e na obra de Lygia Bojunga

Na época em que a literatura infantil começava a se difundir pelas hábeis mãos e imaginação do francês Charles Perrault, a criança passava a ter um papel mais importante na sociedade, embora tenha sido de valor mais simbólico. Isso se dá pelo fato de que a burguesia estava em ascensão nessa época e regida pela sociedade patriarcal, a criança passava a ter um papel um pouco mais proeminente no que dizia respeito à importância dentro da família. Portanto, as histórias destinadas a elas tinham que possuir algum tipo de ensinamento ligado à perpetuação da burguesia como classe dominante. Não é de se espantar então, que as crianças tenham se apaixonado pelo universo em que uma raposa, uma lebre e uma tartaruga podem falar, ou até mesmo uma garota falar com um coelho, cair em um buraco e visitar um mundo completamente diferente do vivido por ela anteriormente. Essas histórias recriam um universo buscado pelas crianças em seu interior e são encontrados facilmente nos livros e histórias fantásticas.

Possuindo um ensinamento, essas histórias tendiam a perpetuar o pensamento burguês, mas também ajudavam a formar um pensamento e construir uma personalidade no infante.

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra – e, frequentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para



efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança (LAJOLO, ZILBERMAN, 1985).

Esse tipo de literatura, apresentado aqui e muito difundido nos primórdios do século XVII/XIX, fazem parte do que chama literatura utilitária. Esse tipo de literatura tende a, como já citado, transmitir valores morais e burgueses para a sociedade (crianças e jovens) que têm contato com estas obras. No entanto, o que se procura discutir aqui é a questão do útil.

O que leva uma obra a ser útil?

Na visão de Curvello de Mendonça (sem data), ao definir sua própria obra, pontua:

Escrevendo sem ambicionar triunfos, procurando apenas enveredar pela trilha de uma literatura útil, quero dizer, de um exercício intelectual aplicado às necessidades sociais, tive a felicidade de receber a simpatia e o estímulo em proporção tal que jamais poderia imaginar. (RIO, apud Mendonça, 1907, p. 110)

Ou seja, para ele, literatura útil é aquela que se propõe reflexiva a partir de um ponto de vista social e político, sem ambições de provocar ensinamento e perpetuação/imposição de ideias. Além disso, ao propor esse tipo de reflexão, fará com que o leitor também consiga compreender melhor as mudanças que ocorrem em sua própria vida.

Lygia Bojunga explora esse viés em sua obra *O Meu Amigo Pintor*, de modo que Cláudio (o protagonista) consiga entender o significado e o sentido da morte ao mesmo tempo em que compreende o que levou o amigo à morte e não mais questiona o fato.

A semana passou toda de um jeito que eu não gostei nada. Pelo seguinte: cada vez que eu me lembrava do meu Amigo ele vinha junto de por quê? Por quê? Tipo de pensamento ruim!” (BOJUNGA, 2006. p 80).

Olhei tanto, que acabei até sabendo que eu não tinha nada que separar Amigo pra cá e por que pra lá. O que eu tinha que fazer era [...] juntar. (BOJUNGA, 2006. p.83)

Percebe-se um amadurecimento do personagem Cláudio, que apesar de ser uma criança, começa a compreender o sentido do que ocorre em sua vida e com as pessoas que fazem parte dela. Cláudio aprende a ter um pensamento reflexivo, mas não ruim como era antes e sim mais sereno. Isso pode ser percebido pela última passagem do livro: “Mas hoje, quando eu acordei, tinha um azul incrível entrando na minha janela. E tinha um sol que era uma coisa linda de tão amarelo” (BOJUNGA, 2006. p. 82).

Por essa mudança de cores, é perceptível uma suavização no pensamento do protagonista que aceita com mais suavidade as situações.

E é nesse ponto que se percebe o útil, tanto ao leitor como ao protagonista. No leitor, transmite a ideia de que a morte é algo natural e que ocorre com frequência e que, para uma criança, ela necessita de um tempo e de modos específicos para ser compreendida e aceita.

Para o protagonista, além das mesmas características que se observa com os leitores, pode-se notar um entendimento mais claro da morte e a continuidade de sua idolatria e amizade pelo pintor que continuaram as mesmas, mesmo após a morte deste e do que ocasionou essa morte.

Considerações finais

Como observamos, o ensinamento transmitido pelo livro *O Meu Amigo Pintor*, é o de que se pode conversar sobre qualquer assunto com as crianças. Cremos que Bojunga utilizou o tabu do suicídio com a intenção de criticar os padrões sociais de esconder tais fatos das crianças, isso nos foi esclarecido por meio de Todorov (2004[1939]). Para ratificar o argumento do texto sobre esse fato, desfrutamos de Freud (1920). Desvelamos, portanto, as intenções da autora ao escrever esse livro pelo fato de o *Fantástico* fazer uma crítica à convenção com a ajuda de um tabu. Descobrimos esse tabu e, por conseguinte, a crítica feita pela autora. Como argumento dessa crítica, constatamos que Cláudio superou o *Instinto de Morte* e o pintor sucumbiu perante esse instinto. Além disso, vimos que as cores estão relacionadas aos sentimentos do menino e, portanto, possuem analogia com o *Fantástico* e o *Instinto de Morte*, porém tal aspecto foi pouco trabalhado devido à inviabilidade da extensão que o artigo ficaria, logo, tal ponto é matéria para mais um artigo. Esse artigo faz nos pensar que ao apresentar esse livro para as crianças, devemos ter uma abordagem mais direta, não escondendo qual é o tabu por trás desse livro, pois assim seremos mais fiéis à história do livro. Com isso, é possível dizer que o presente artigo abre espaço para novas interpretações e uma nova forma de ver o conteúdo da narrativa do livro da autora Lygia Bojunga.

Referências

- BOJUNGA, Lygia. *O meu amigo pintor*. 22. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.
- _____. *O meu amigo pintor*. 24. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.
- BRANDÃO, Saulo Cunha de Serpa; SOUZA, Antônia Pereira de. Todorov, os temas do tu; o fantástico em “Ensaio sobre a cegueira”. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 05,



nº 01, Jan/Jul – 2013, p. 204-219. Disponível em: < <http://www.revlet.com.br/artigo/182>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

LEÃO, Jacqueline Oliveira. A literatura fantástica e a formação de leitores no século XXI. *Revista Húmus*. Nº 03, Set/Out/Nov/Dez – 2011, p. 38-47. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/download/1618/1283>>. Acesso em: 03 jan 2014.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1981.

_____. *Introdução à Literatura Fantástica*. Coleção Debates. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *As estruturas narrativas*. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Livro XVIII - Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Disponível em

<<http://lacan.orgfree.com/freud/textosf/alemdoprincipiodeprazer.pdf>>. Acesso: 08 jan. 2014.

_____. *Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos*. Livro XXIII. Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud.

_____. *Interpretação dos Sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

RIO, João. *O Momento Literário*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/Departamento Nacional do Livro, 1994.

LETRAMENTO MULTIMODAL NO GÊNERO CAPA DE LIVRO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luzinete Carpin Niedzieluk (UFSC/FMP)
luz_carpin@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa objetiva reconhecer e analisar as complexas relações entre enunciados verbais e visuais – enunciados multimodais, presentes no gênero capa de livro infantil e averiguar como este gênero contribui para a promoção do letramento crítico-visual e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos letramentos múltiplos e/ou multiletramentos na formação de professores. Para isto, faz-se necessário entender a capa do livro infantil como parte integrante da história infantil que compõe o enunciado como tal. Assim, utilizaremos a Teoria dos Gêneros Discursivos postulada por Bakhtin (1999; 2002) referente à linguagem e a Teoria Semiótica Social, especificamente, a multimodalidade, Gramática do Design Visual, conforme proposta por Kress e van Leuween (1997; 2006), para os enunciados não-verbais, priorizando análise de processos de representação narrativa envolvendo participantes, processos e circunstâncias das ações, e também estudos sobre multiletramentos propostos por pesquisadoras brasileiras como Heberle (2012), Rojo (2012; 2013) e Dionísio (2006). A metodologia da pesquisa é qualitativa, dialógica e descritiva. Os resultados nos mostraram que as relações entre enunciados verbais e visuais, conseqüentemente enunciados multimodais, contribuem para a construção de sentidos e promoção do letramento crítico-visual, bem como para a ascensão da leitura de textos multimodais, relevantes nos multiletramentos. Também apontaram o enriquecimento que estes modos semióticos proporcionam à reflexão sobre a linguagem.

Fundamentação teórica

Inicialmente, traremos alguns termos-chave da Teoria dos Gêneros Discursivos postulados pelo Círculo de Bakhtin (1999; 2002) e por Rojo (2012; 2013), após a Teoria Semiótica Social, estudos de multiletramentos seguindo Kress e van Leuween (1997; 2006), e pesquisas de autoras nacionais como Heberle (2012) e Dionísio (2006).

Teoria dos Gêneros Discursivos

Bakhtin, no texto “El problema de los géneros discursivos” (2002), parte do pressuposto de que o uso da língua é realizado em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e singulares da comunicação. Assim, o enunciado representa um elo na cadeia

complexa e contínua da comunicação discursiva. O enunciado não pode ser nem o primeiro nem o último, pois há os já-ditos (enunciados históricos), e, em seu horizonte, também estão os enunciados que o seguem (enunciados futuros), isto é, os enunciados estão ligados entres si, na comunicação discursiva, por relações dialógicas. Com isso, o discurso é *dialógico*, dirigido ao outro participante da *interação* verbal e conta com a compreensão ativa do ouvinte/participante.

Para o autor, o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, que, por sua vez, são construídos em um determinado *gênero do discurso*. Esses gêneros são considerados pelo autor como *tipos* relativamente estáveis e normativos de enunciados que se constituíram historicamente nas diferentes interações sócio-discursivas, também relativamente estáveis. Comunicamo-nos/expressamo-nos mediante determinados gêneros discursivos, que surgem e se organizam nos diferentes campos da atividade humana, nas esferas sociais.

Para Bakhtin, a transformação e o desenvolvimento dos gêneros, bem como, o surgimento de novos gêneros é dado pelo desenvolvimento e complexificação das esferas de atividade humana, por novas motivações sociais e pelo embate entre as forças centrípetas e centrífugas. Assim, são os gêneros que organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores e conseqüentemente, o surgimento de novas mídias e novas motivações sociais originam novos gêneros, novas formas de linguagem, esferas e hibridismos.

Levando em conta as considerações do estudioso supracitado, compreendemos a capa de livro infantil como gênero textual/discursivo e acrescentamos multimodal. Lembramos que apesar de Bakhtin, não se referir a imagens, ou a outros modos de significação, a pesquisadora Rojo (2013) busca ampliar a teoria bakhtiniana em termos de formas de composição e estilos dos enunciados em termos de multimodalidade acrescentando as mídias, as tecnologias – os enunciados multissemióticos. A seguir, o quadro que sintetiza a teoria dos gêneros presentes em Bakhtin elaborado e revisitado por Rojo (2013, p. 30).

Quadro 1: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados

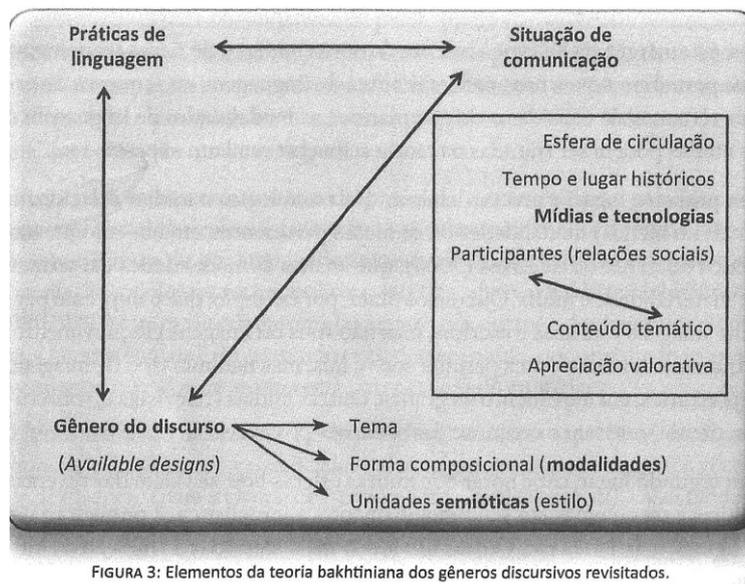


FIGURA 3: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados.



Com isto, observa-se que a teoria dos gêneros não é datada e se utilizada em conjunto com a teoria semiótica social e a multimodalidade amplia e muito os estudos semióticos, pois as esferas sociais contemporâneas se valem das diversas mídias e tecnologias selecionando vários recursos semióticos para circular os seus discursos ecoando seus temas.

Teoria Semiótica Social - Multimodalidade

A Semiótica Social proposta por Kress e van Leeuwen (1996) engloba os diferentes modos de representação em um campo mais abrangente do que o até então chamado de língua, que é entendida como parte de um contexto sociocultural, isto é, um processo de construção social. Os autores introduzem a noção de multimodalidade que são formas de representação de textos, assim textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (como, por exemplo, palavras e imagens). Os próprios autores asseguram que: “[...] é impossível interpretar textos prestando atenção somente na língua escrita, pois um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os outros modos semióticos desse texto”.

Desta maneira, textos multimodais ocupam relação dialógica entre o texto alfabético e o texto visual e somente, por meio desta relação entre os signos é que poderemos compreender e significar melhor o contexto sociocultural ou sócio-histórico em que estamos inseridos.

Kress e van Leeuwen (1996) se apoiam nas três metafunções propostas por Halliday (1989) na sua Gramática Sistêmico-Funcional e mostram que estas metafunções (ideacional, interpessoal e textual) podem ser usadas como categorias gerais e abstratas, aplicáveis para além da linguagem verbal, para todos os tipos de semiose humana. Estes autores realizam uma projeção de uma gramática elaborada para a língua (falada ou escrita) para outras semioses e mídias como a pintura, a música, o design, a dança e outros. Assim, lançam a Gramática do Design Visual que apresenta parâmetros para observação dos elementos que compõem a imagem quebrando barreiras entre o estudo da imagem e o estudo do texto. Desta forma, na cultura ocidental contemporânea, os textos acabam tendo mais de um código semiótico, portanto são chamados de multimodais ou multifuncionais segundo Kress e van Leeuwen (1996).

Diferentemente de Halliday (1989), Kress e van Leeuwen (1996) passam a chamar as metafunções de *representacional* – descreve os participantes em uma ação; *interacional* – descreve as relações sócio-interacionais construídas pela imagem; e *composicional* – que combina seus elementos; estrutura e formato, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Gramática do Design Visual: metafunções, perspectivas e equivalências

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (HALLIDAY, 1978) Código semiótico da linguagem	GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996) Código semiótico da imagem	PERSPECTIVAS	EQUIVALÊNCIAS
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL (significados de apresentação)	Relação entre participantes (ícones, figuras, lugares, objetos e pessoas que aparecem em imagens)	Estrutura narrativa (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal; Estrutura conceitual (Processo classificacional, analítico e simbólico);
INTERPESSOAL	INTERATIVO (significados de orientação)	Relação entre imagem e participador	Contato (Pedido – Interpelação ou Oferta) Distância Social (social, pessoal, íntimo) Perspectiva (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade);
TEXTUAL	COMPOSICIONAL (significados de organização)	Relação entre elementos da imagem	

O conhecimento destas metafunções e de seus significados funcionais descritos na tabela acima, é que permitem o entendimento dos significados visuais construídos nas imagens, no caso específico, aqui no gênero multimodal capa de livro infantil.

Nesta pesquisa, priorizamos na análise os processos de representação narrativa, isto é a *função representacional*, envolvendo participantes, processos e circunstâncias das ações. A função representacional é obtida nas imagens por meio dos *participantes representados* – são as pessoas, lugares ou coisas [...], os sujeitos da comunicação; representados na ou pela fala, ou escrita, ou imagem, os participantes sobre os quais falamos ou escrevemos ou produzimos imagens (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.1) – que podem ser pessoas, objetos ou lugares.

A *função representacional* é subdividida pelos autores em *representações narrativas* e *conceituais*. A primeira ocorre quando há a presença de vetores indicando que ações estão sendo realizadas, isto é, os participantes representados são conectados por vetores e estão fazendo alguma coisa um ao outro; e a segunda ocorre quando há

uma taxionomia, uma classificação, em que os participantes representados são expostos como se estivessem subordinados a uma categoria superior, são mostrados em termos de sua classe, estrutura ou significado.

O Corpus

Para esta pesquisa foram selecionados alguns livros, mas aqui por questões de espaço apresentaremos apenas dois livros, conseqüentemente, o gênero discursivo multimodal capa de livro infantil, com a finalidade de mostrar a importância do letramento multimodal, além do letramento linguístico para o significado das histórias infantis ampliar-se possibilitando novas interpretações.

Para auxiliar na análise, usamos como método um questionário com enunciados-pergunta referentes às imagens, o qual favorece a compreensão das metafunções e suas significações. Especificamente, na metafunção representacional usamos os seguintes enunciados-pergunta⁹¹:

Perguntas relativas à função representacional

1. Onde a imagem aparece?
2. Qual a audiência pretendida?
3. Qual a temática ou o assunto da imagem?
4. O que é mostrado nela?
5. O que está acontecendo, ou seja, que tipo de situação social/realidade é apresentada?
6. Quem são os participantes?
7. Que valores/atitudes a imagem comunica?
8. O que a imagem revela acerca de grupos dominantes/relações de poder no contexto onde se insere?

Em nossa análise do gênero em questão, não utilizamos a pergunta de número 8 por adentrar no campo ideológico e este não ser nosso foco neste estudo. Na sequência, apresentaremos a nossa leitura semiótica-social do gênero discursivo multimodal capa de livro infantil usando as categorias propostas pela teoria semiótica social e/ou teoria multimodal, pois todos sabemos que não nos comunicamos somente por meio da escrita e da fala. Os signos como já demonstramos acima, podem ser negociados no processo interativo e são ideológicos por natureza conforme Bakhtin (1999).

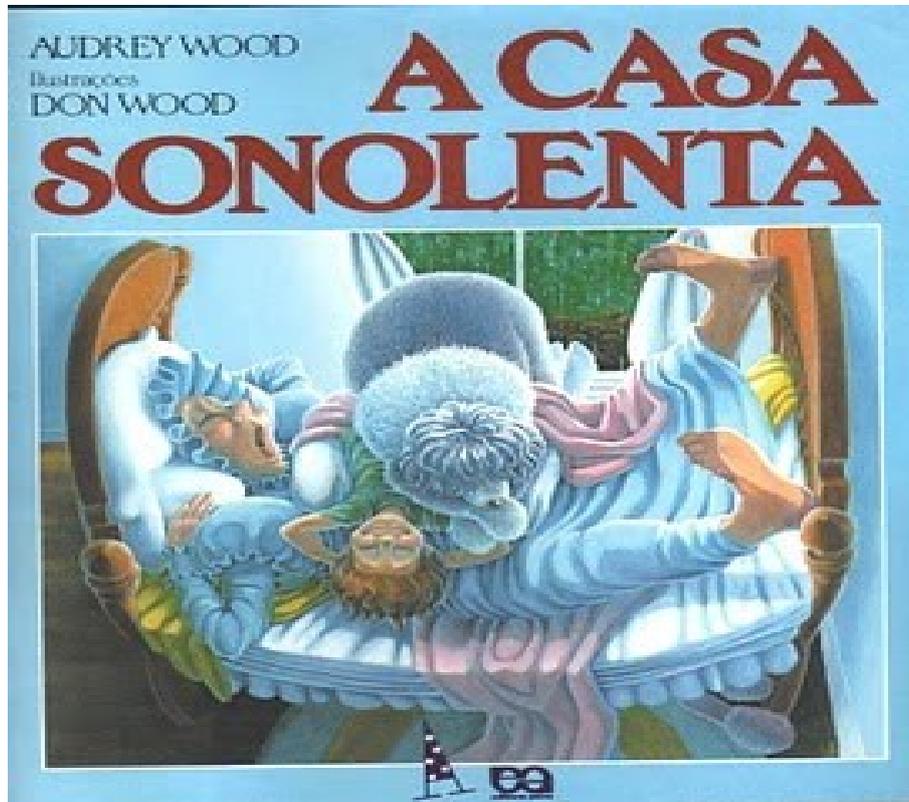
Leitura semiótica-social do gênero multimodal capa de livro infantil

A seguir, apresentaremos a análise do gênero multimodal capa de livro infantil intitulado *A Casa Sonolenta* e após da capa do livro *Felpe Filva*.

1. Leitura semiótica-social do gênero multimodal capa do livro: *A Casa Sonolenta*

⁹¹ Perguntas elaboradas pelas professoras Viviane M. Heberle e Luzinete Carpin Niedzieluk para o mini-curso intitulado: Multiletramentos, gramática visual e ensino de línguas ministrado no SEPEX/UFSC em 24/10/2013.

Imagem 1: A Casa Sonolenta



Esta é a imagem da capa do livro infantil intitulado **A Casa Sonolenta**, de autoria de Audrey Wood, ilustrado por Don Wood e publicado pela editora Ática em 1999.

A narrativa é contada em versos, trata-se de uma casa sonolenta, em que todos os personagens viviam dormindo. Em um determinado momento, surge uma simples pulguinha saltitante que acaba rapidamente com todo sossego. A seguir, apresentamos a narrativa interna, apenas como informativa, pois nosso objetivo conforme já mencionamos anteriormente é a leitura multimodal da capa.

Era uma vez
uma casa sonolenta
onde todos viviam dormindo.
Nessa casa
tinha uma cama
uma cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.
Nessa cama
tinha uma avó,
uma avó roncando,

numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.
Em cima dessa avó
tinha um menino,
um menino sonhando,
em cima de uma avó roncando,
numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.
Em cima desse gato
tinha um rato,
um rato dormitando,
em cima de um gato ressonando,
em cima de um cachorro cochilando,
em cima de um menino sonhando,
em cima de uma avó roncando,
numa cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.
E em cima desse rato
tinha uma pulga...
Será possível?
Um pulga acordada,
que picou o rato,
que assustou o gato,
que arranhou o cachorro,
que caiu sobre o menino,
que deu um susto na avó,
que quebrou a cama,
numa casa sonolenta,
onde ninguém mais estava dormindo.

Ao fazermos a análise da capa do livro considerando-a um gênero textual multimodal, observamos as seguintes significações, isto é, trabalhamos com categorias de análise; representacional, organizacional, social e contextual que são respondidas pelas seguintes perguntas: qual a temática da imagem, qual a relação entre a imagem e o texto verbal, quem são os participantes/personagens (humanos, animais ou objetos), qual é o processo (qual é a ação, como é mostrada e o quê acontece) e quais são as circunstâncias (quais são e onde acontecem)?

Estas significações, propostas pela teoria semiótica social, correspondem na teoria dos gêneros discursivos a tríade: tema, organização composicional (modalidades) e unidades linguísticas/semióticas (estilo), representadas no esquema elaborado por Rojo (2013).

Com relação à temática da capa do gênero multimodal capa de livro infantil supracitado, esta é a da representação de um local com uma cama em que todos os personagens estão dormindo. Os personagens representados que aparecem na capa do livro são a avó, um menino e um cachorro, portanto personagens principais, demais personagens (gato, rato e pulga) não aparecem representados, assim os consideramos personagens secundários, apesar de a pulga ser a responsável pela ação.

Quanto ao processo narrativo, este mostra os personagens dormindo em um quarto numa cama um sobre o outro e esta cama está arqueando. Este processo é chamado de acordo com Kress e van Leeuwen (1996) de processo narrativo reacional de conversão, pois nele a comunicação se dá pelo ciclo (vovó, menino e cachorro).

Pressupõem-se por meio da imagem que o processo narrativo ocorre em uma casa no interior de um quarto, pois camas são objetos de quartos, e é esta a realidade apresentada na imagem.

A análise do gênero multimodal capa de livro infantil busca mostrar a relação da imagem com o verbal, ou seja, a relação da capa (imagem) com o título (A casa sonolenta). Pode-se dizer que é a imagem que prenuncia a narrativa interna (história) que também vem ilustrada por imagens e que na maioria das vezes, os educadores ao narrar histórias fixam mais sua atenção no texto escrito, apenas mostram as imagens as crianças sem se deter nos detalhes simbólicos das mesmas que ampliam os letramentos (cores, traços, roupas dos personagens representados, aspectos faciais, gestualidades etc.). Constatamos que as imagens ainda são vistas como um meio de comunicação menos especializado que o verbal, e especificamente nesta capa de livro infantil, a imagem juntamente com o título “A casa sonolenta” sintetizam toda a narrativa. As modalidades semióticas que sobressaem são: verbais, textuais, visuais e gestuais interagindo entre si e buscando comunicar o mesmo sentido.

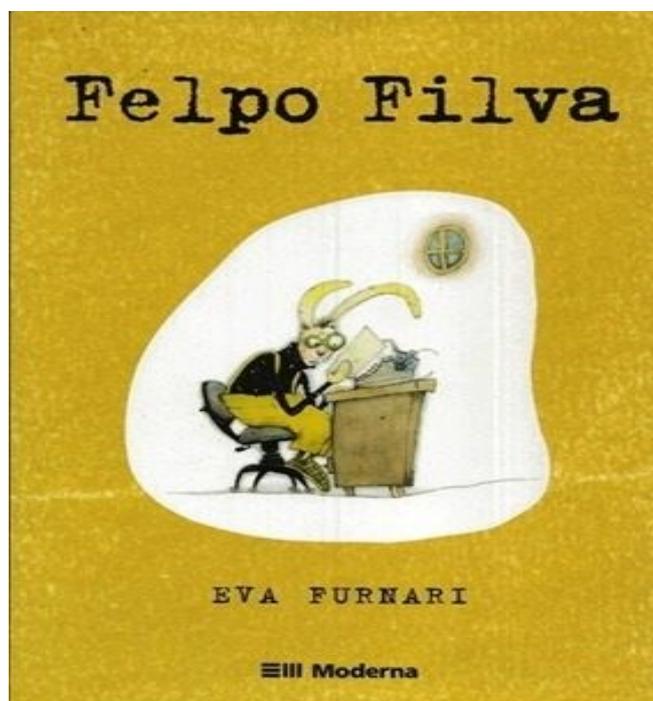
Assim, percebe-se que a junção verbo-visual (capa + título) reforça a história, porque o espaço da narrativa interna não muda: todos dormem no mesmo quarto, na mesma cama e os personagens representados aparecem amontoados na cama dormindo.

É relevante mencionar que com esta forma de leitura, encontramos repostas a questões como: “Como é que as imagens localizam as entidades no espaço?”; “Como é que padrões de dois sistemas semióticos (verbal e visual) interagem na produção de significados?”; “Como estão às representações dos dois sistemas semióticos relacionados no texto multimodal?” “Quem são os participantes representados?” “Como estão representados?” e estas ampliam nossos letramentos.

Leitura semiótica-social do gênero multimodal capa de livro infantil intitulado: Felpe Filva

O livro *Felpe Filva* foi escrito por Eva Furnari e publicado pela editora Moderna em 2008.

Imagem 2: Felpe Filva



Em um primeiro momento, apresentaremos uma breve síntese da narrativa para após iniciarmos a análise do gênero multimodal.

Felpe Filva é um coelho poeta, um pouco neurótico que mora na cidade de Rapidópolis, na toca 88, da Rua Despinhos. É um coelho solitário que não recebia visitas, não tinha amigos, nunca queria saber de conversar com ninguém. Isolou-se em sua toca para escrever poemas. Em um determinado dia, recebeu a carta de uma fã que discordava dos seus poemas, a Charlô. Ficou muito indignado e isso deu início a uma troca de correspondências entre eles. O livro mostra essa história de maneira divertida, nele há os mais variados gêneros discursivos, como poema, fábula, carta, manual, receita e até autobiografia, permite assim que o leitor entre em contato com as diversas funções da escrita.

A temática do livro é a de **Felpe Filva**, um coelho representado na capa do livro vestindo roupas de pessoas, sapatos e até mesmo usando óculos, isto é concebido como uma pessoa. Ele está sentado em frente a uma mesa lendo e/ou revisando um texto que acabou de datilografar, com muita atenção, o que nos faz pressupor, olhando somente a imagem, que seja um coelho escritor, poeta, professor etc. Em um primeiro momento, não se percebe, mas observando-se melhor, é possível ver que o personagem representado tem a orelha esquerda maior do que a orelha direita, isto é, Felpe Filva é um coelho diferente, e este foi o motivo pelo qual, afastou-se do mundo e isolou-se em sua toca, era diferente dos demais coelhos.

O processo narrativo é o de reacional transacional, pois na imagem há o participante representado que é o coelho (ator) e o texto, o qual está lendo (fenômeno) que é a que se dirige o seu objetivo, isto é, o olhar do participante se dirige ao fenômeno.



O título do livro é, no mínimo, instigador: **Felpo Filva**, nele percebe-se uma aliteração que é uma figura de linguagem – recurso não-convencional que o falante ou escritor cria para dar maior expressividade à sua mensagem – e neste caso, é a figura de linguagem que consiste na repetição de determinados elementos fônicos (f, f), ou seja, sons consonantais idênticos ou semelhantes criando uma musicalidade e/ou destacando palavras dentro do texto, acentuando seus significados. A autora busca chamar atenção para o título do livro, fazendo uso deste recurso linguístico, além de também criar por meio de palavras inventadas, o título **Felpo Filva**, o quê pode ser considerado um nome próprio.

Assim, ao utilizarmos capa de livros infantis e/ou juvenis em nossa práxis devemos chamar a atenção de nossos alunos, para os seguintes aspectos que definem o processo narrativo: a) temática, Felpo Filva; b) participante(s)/personagem(ns) representado(s), Felpo Filva; c) processo, coelho sentado em frente a uma mesa lendo e/ou revisando um texto que acabou de datilografar, e d) circunstâncias, ambiente interno, pois tem uma janela. A representação das imagens na capa do livro muitas vezes sintetiza a narrativa interna e isto precisa ser mostrado aos nossos alunos na tentativa de ampliar seu letramento.

Considerações finais

A diferença entre a semiótica multimodal e a convencional é a de que aquela concebe o signo como uma relação motivada entre o significante e o significado, diferentemente desta em que a relação entre esses elementos é sempre imotivada e arbitrária. Assim, os conceitos da semiótica social põem em cheque as ideias convencionais sobre textos.

Conforme já dissemos, as imagens ainda são vistas como um meio de comunicação menos especializado que o verbal, porém com o advento da multimodalidade, isto é, do letramento multimodal que envolve as práticas de leituras e escritas, de diversos signos (visuais, sonoros etc.) e/ou gêneros; por sua vez, estas práticas passam a ser consideradas como práticas sociais, indispensáveis para o nosso cotidiano (cada vez mais visual) e merecem ser interpretadas, compreendidas. Para isso, há necessidade de ampliarmos nossos letramentos para abarcarmos as novas tecnologias de informação e comunicação por meio de suas representações cada vez mais híbridas. Assim, como afirma Dionísio (2005, p. 161 e p. 159) “[...] a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso” e “[...] imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”, assim percebe-se a necessidade do letramento visual que proporciona uma maior reflexão sobre a linguagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Estética de la creación verbal. Trad. Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.



- BAKHTIN, Mikhail M. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 159- 177.
- FURNARI, Eva. Felpe Filva. São Paulo: Moderna, 2008.
- HEBERLE, V. M.; MEURER, J. L. Aspects of visual analysis for the EFL class. In: I Congresso Internacional da ABRAPUI, 2007, Belo Horizonte. ANAIS do I Congresso Internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte: ABRAPUI/UFMG/FAPEMIG, 2007. v. 01. p. 01-11.
- HEBERLE, V. M., OSTERMANN, A. C., & FIGUEIREDO, D. C. (Orgs.). Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- HEBERLE, Viviane M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO; A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas. Novos olhares**. Vol. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 83-106.
- KRESS, G. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. Londres: Routledge, 1997.
- KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; van LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: **El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria**. Compilado por Teun van Dijk. Espanha: Gedisa Editorial, 2000, p. 373-416.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of visual design**. New York, Routledge, 2006.
- Mini-curso assistido: Multimodalidade. 4º ALSFAL-UFSC. Dias: 01 a 03/10/08.
Ministrantes: Profª Drª Sonia Pimenta e Profª Drª Viviane Heberle.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. [Orgs.]. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.
- WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 1999.



BEBETECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES E DE MEDIADORES

Mônica Correia Baptista (FAE/UFMG)
monicacb2005@yahoo.com.br

Charlene Pereira Santos Lima (FAE/UFMG)
charlenepsantos@gmail.com

Marcus Vinícius Rodrigues Martins (FAE/UFMG)
marcusmartins2005@gmail.com

Introdução

Constituir espaços para o desenvolvimento de práticas de leitura literária na educação infantil é uma tema recorrente em estudos, que se dedicam a leitura e escrita na primeira infância. Além da sala de aula, espaço tradicional do ensino e aperfeiçoamento das práticas do ler, as bebetecas e bibliotecas infantis desponta como ambientes necessários para ampliação das leituras escolares e não escolares. Estes espaços são colaboradores do estreitamento da relação afetiva entre sujeito, livros e literatura, e imprescindíveis para a construção do gosto pela leitura. Daí surge a necessidade de espaços específicos para a criança de 0 a 6 anos, pois a construção da relação criança e leitura literária necessita de estruturas, organização e espaços diferenciados, de modo que as bibliotecas e bebetecas devem ser ambientes lúdicos com intuito de ser “o lugar de brincar com os livros e com as letras, do faz de conta, do contar e do ouvir histórias” (MELO; NEVES, 2005, p. 2).

Segundo Escardó i Bás (1990), bibliotecária de Barcelona, responsável pela implantação de bebetecas na cidade, a *Bebeteca* é um serviço de atenção especial⁹² para a primeira infância (de 0 a 6 anos) que inclui, além de um espaço e um acervo de livros escolhidos para satisfazer as necessidades dos mais pequenos e de seus pais, o empréstimo desses livros, palestras periódicas sobre seu uso e sobre os textos, assessoria e uma atenção constante por parte dos profissionais da biblioteca a seus usuários. A mesma autora informa que a ideia desse serviço surgiu a partir de uma palestra na 5ª Conferência Europeia de Leitura que ocorreu na Fundação Germán Sánchez Ruipérez, em Salamanca, em julho de 1987. Na sua palestra, Georges Curie fez menção a esse termo “Bèbetheque”, cujo objetivo era o de aproximar os livros às

⁹² De acordo com Angel (2004), serviços de atenção especial são aqueles serviços complementares destinados a crianças menores de seis anos e a seus pais simultaneamente. Esses serviços dão suporte às famílias na educação de seus filhos. Alguns se destinam às mães nos primeiros anos de vida da criança e outros se estendem a crianças em idades que antecedem a entrada na escola compulsória. As famílias e as crianças frequentam juntas as sessões que geralmente ocorrem em um mesmo grupo. Constituem espaços de informação, formação e de intercâmbio de experiências dos pais entre si e com os educadores.



crianças pequenas antes de elas aprenderem a ler e escrever. O emprego inicial desse termo se referiu, portanto, a práticas que promoviam a leitura para bebês em instituições de educação infantil e não em bibliotecas.

As bebetecas devem ser espaços agradáveis, tranquilos e cômodos para as crianças e os seus pais. E constar com um mobiliário especial que atenda as especificidades da primeira infância, e também dos pais que ao acompanhar seus filhos poderão tê-los em seus colos e abraça-los, enquanto contam-se as histórias. Portanto, “um espaço de paz, onde encontram-se vínculos afetivos através dos contos, e no qual a leitura é olhar, ouvir, compartilhar” (ESCARDO I BAS, 1999, p. 10).

Na perspectiva de Aponte Castro (2006) as bebetecas devem ser espaços com fácil acessibilidade para bebês e seus pais, e na distribuição dos ambientes é aconselhável tentar que as crianças se sintam identificadas com o espaço elegendo temática, que se aproximem das suas vivências. Além disso, para que a bebeteca cumpra seus objetivos, é preciso que ela atente para alguns princípios básicos propostos por Senhorini e Bortolin (2008):

- Espaço adequado para o incentivo à leitura em crianças.
- Estimulo à imaginação e à criatividade.
- Ambientação da criança ao espaço da biblioteca.
- Aumentar a interação dos bebês com os pais.
- Auxiliar o desenvolvimento sócio psicológico da criança.
- Demonstrar aos pais ou responsáveis a importância da leitura na vida dos bebês desde muito cedo.

A partir disso, pode-se constituir um espaço físico e simbólico que atenda as especificidades das crianças e 0 a 6 anos, e assim facilitar a construção do gosto pela leitura.

Outro ponto importante é o arranjo e organização do acervo que apresenta particularidades. A presença de estantes e prateleiras baixas permite aos leitores infantis o acesso direto aos volumes, que podem ser lidos no local ou retirados para leitura em casa. Ademais, este tipo de mobiliário permite que a criança escolha o livro que a agrada, possibilitando a construção de uma relação de prazer com o título, a capa e plasticidade da edição.

O chão devem conter tapetes, moveis, almofadas e cestos cheio de livros que estejam ao alcance de bebês e crianças que engatinham cheio de cores e formas no intuito de cativar a entrada e o andar do infante no espaço. Porém sem excessos e apelos visuais, os livros não podem ocupar uma posição de superioridade. Eles devem estar disponíveis para que os pequenos possam cheirar, morder, pegar, chupar, enfim, poderão experimentar todas as sensações com esse objeto.



A bebeteca da Faculdade de Educação da UFMG

A *Bebeteca* da Faculdade de Educação foi inaugurada em outubro de 2011, durante a realização do IX Jogo do Livro e do III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens, organizados pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG. A inauguração da *bebeteca* realizou-se juntamente com a primeira sessão do projeto de extensão universitária denominado *Tertulinha*⁹³.

Ainda que apresente muitas das características descritas por Escardò i Bás (1990), a *Bebeteca* da FaE/UFMG possui algumas especificidades determinadas por seu vínculo institucional. Por se tratar de um espaço instalado na biblioteca de uma faculdade responsável pela formação de professores, seu objetivo principal é potencializar a formação de docentes ou de profissionais da educação que atuam ou atuarão como mediadores e promotores de leitura junto a crianças de zero a seis anos de idade. Considerando tal objetivo e as especificidades dele decorrentes, os projetos desenvolvidos no âmbito da *Bebeteca* da FAE/UFMG, sejam eles de pesquisa, ensino ou extensão, terão sempre como principais interlocutores e destinatários esses profissionais.

A criação da *Bebeteca* da Faculdade de Educação da UFMG coincide com um momento auspicioso para a educação infantil e, em especial, para as discussões relacionadas ao papel que essa etapa da educação básica deve desempenhar na formação de leitores.

De um lado, observa-se a ênfase dada à formação do professor para atuar na educação infantil. O currículo do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, implantado a partir de 2008, buscou consolidar as proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (CNE/CP 01/2006) que atribuíram aos cursos de Pedagogia a responsabilidade pela formação do professor dessa etapa da educação básica.

De outro lado, a temática relacionada ao aprendizado da leitura e da escrita e sua relação com a educação infantil ganhou importância, sobretudo, após algumas diretrizes políticas, tais como o fortalecimento do preceito legal que define creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica, a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, a extensão da educação obrigatória para crianças a partir dos quatro anos de idade e a homologação da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 05/2009).

⁹³ O Projeto *Tertulinha* é uma ação extensionista do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI - Ceale/FaE/UFMG que tem como objetivo promover a leitura literária junto a crianças de zero a seis anos.

Diante das demandas dos profissionais que atuam na educação básica e dos sistemas de ensino, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG vem cada vez mais promovendo debates, produzindo orientações teóricas e realizando pesquisas para melhor compreender as relações entre alfabetização, letramento e aprendizado da língua escrita na primeira infância.

Reconhecer a infância como uma construção social da qual participam as crianças como atores sociais de pleno direito implica, entre outras coisas, considerar sua capacidade de produção simbólica e de representações em sistemas organizados. As crianças desde bem pequenas são sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos, bem como de atribuir distintos significados a partir dessa interação.

Ao examinar a relação entre criança e linguagem escrita, há que se considerar, não apenas o papel central que essa linguagem cumpre na construção do pensamento infantil, mas também na forma como a infância interage com o mundo e na maneira como dele se apropria. No universo cultural da criança, a linguagem ultrapassa as funções meramente representativas, de interação ou de comunicação, e se transforma em um objeto com o qual a criança brinca. Essa capacidade de transformar a linguagem em um elemento lúdico, de múltiplos sentidos e possibilidades, revela a aproximação harmônica entre literatura e criança.

Dentre as diferentes formas de expressão por meio do texto escrito, a literatura é a que mais se aproxima do universo infantil. Assim como o discurso infantil, o discurso literário emprega metáforas e fantasias, fazendo com que signo e significado ganhem formas variadas. Podemos dizer que tanto as crianças quanto a literatura subvertem a ordem que a racionalidade da escrita propõe, criando múltiplas formas de discursos na tentativa de aprender, ressignificar e modificar os sentidos. Como afirma Reyes (2010, p.15):

[...] a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos. Ajuda-nos a descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, comover, encontrar e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história.

O trabalho com a leitura de livros e textos na educação infantil, ao respeitar a criança como produtora de cultura, assume um papel importante não apenas na formação de leitores, mas na própria constituição dos sujeitos. Ouvir, ler e contar histórias possibilita descobrir outros significados para a experiência humana. Como argumenta Bonaffé (2008), constituímos o bebê que acaba de chegar ao mundo com palavras, pois este sujeito já ocupa um lugar neste mundo, na medida em que evocamos sua ascendência, suas semelhanças, suas expressões mínimas.

Ao considerar essa complexa rede de significados, não se pode conceber a leitura na educação infantil e, em especial o trabalho com textos literários, simplesmente



como ferramenta para aumentar a competência acadêmica das crianças. Trata-se, isso sim, de oferecer a elas material simbólico para que possam ir descobrindo não apenas quem elas são, mas também quem elas querem e podem ser.

A imersão das crianças no universo da cultura escrita depende da coordenação de aprendizagens que se desenvolvem em diferentes espaços e por meio de diferentes inter-relações, abarcando um amplo conjunto de agentes mediadores e de espaços de formação. A *Bebeteca* é um desses espaços de criação e fomento de modos de ler o mundo e a si mesmo.

No Brasil, não há muitas experiências de *bebetecas* constituídas, como se observa em outras partes do mundo⁹⁴. Facchini (2009) menciona como uma das iniciativas pioneiras, a *bebeteca* de Castro, no Paraná, implantada, em 2005, pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte no Centro Municipal de Educação Infantil Cavalinho de Pau. A autora relata também a experiência do Centro de Estudos de Educação e da Saúde (CEES), da Universidade Estadual Paulista - Unesp, unidade auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP, que criou uma *bebeteca* como um subprojeto da Biblioteca Interativa do CEES em 2007. Segundo relata, a criação da *bebeteca* pela FFC pretendeu: “(...) articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão entre as áreas de conhecimentos da biblioteconomia e da pedagogia, uma vez que um complementaria e auxiliaria o outro, apresentando suas diferentes visões, porém atuando com o mesmo objetivo e consciência: a promoção da leitura e sua importância na sociedade” (Facchini, 2009, 14). Embora as *bebetecas* sejam em número reduzido, sabemos que já existem bibliotecas setorializadas e específicas (infantis, juvenis, escolares), há algumas décadas, e que desenvolvem projetos relevantes do ponto de vista da formação do pequeno leitor.

Conscientes de que a leitura deve integrar o universo da infância, constata-se, ao mesmo tempo, que a temática da formação do leitor, na educação infantil, carece de aprofundamento e discussão nos cursos de formação docente. Considerando a adequação do trabalho de promoção da leitura desde os primeiros anos de vida das crianças e o escasso conhecimento acerca do tema da leitura para crianças antes de elas dominarem a capacidade de ler e escrever autonomamente, este Programa se propõe a instalar um espaço de leitura para crianças menores de seis anos, na biblioteca Alaíde Lisboa, da Faculdade de Educação da UFMG.

⁹⁴ De acordo com Facchini (2009), as *bebetecas* veem se alastrando nas bibliotecas europeias, destacando-se em países como França, Portugal e Espanha. No continente americano, Estados Unidos, Colômbia, Chile, Cuba, México e Argentina oferecem *bebetecas* à sua população, variando em número e abrangência nos diferentes territórios.



Algumas considerações

Mesmo com todos os benefícios das bebetecas para a formação de pequenos leitores, o tema carece de aprofundamento teórico e discussão nos cursos de Pedagogia e Biblioteconomia. A construção de uma educação infantil de qualidade envolve fatores políticos, administrativos e pedagógicos, inserir a literatura no currículo da educação infantil é colaborar para interações de qualidade. Bakhtin (2012, p. 127) afirma que “O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, além disso, é feito para ser apreendido de

Referências

- APONTE CASTRO, Rocío **La Bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular en hábitos de lectura a los niños**. Biblios, n. 23, 2006.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. In: VERSIANI, Maria Zélia (org). **A criança e a leitura literária: livros, espaços e mediações**. Curitiba: Positivo, 2012.
- BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: Jeda de Oliveira (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.
- BONNAFE, Marie. **Los libros buenos para los bebes**. [S.l]: oceàno travesía. 2008, 215p.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In: Zélia Versiani. (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções** – Jogo do Livro VIII Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ESCARDÒ I BAS, M. **La biblioteca, un espacio de convivencia**. Madri: Anaya, 2003.
- ESCARDÓ, M. Però els bebés també llegeixen? GUIX. Separata 150, Barcelona, p.20-21, abril 1990.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora de escola. In: Regina Zilberman & Tânia M. K. Rösing (Org.). **Escola e Leitura: Velha crise, Novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- SOLER, M. Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. In: TEBEROSKY, A.; SOLER, M. (Comp.). **Contextos de alfabetización inicial**. Barcelona: Horsori, 2003, p. 47-63.
- STYLES, Morag & SALISBURY, Martin. **Livro Infantil Ilustrado: a Arte da Narrativa Visual**. 1ª Ed, Editora Rosari, 2013.



- VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6.ed. Madri: Akal, 2003.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. P.326
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. P.112
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FACCHINI, Luciana. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. In: **Congresso Iberoamericano de Educación**. Argentina, 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médica, 1985.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária**. São Paulo: Global, 2010.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento na Educação infantil. Belo Horizonte, **Pátio – Educação infantil**, Ano VII, n.20, jul/out 2009.
- SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. **Bebeteca: uma maternidade de leitores**. V.13. Londrina: UEL n.1, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2003.



O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTAR, CANTAR, BRINCAR E ENCANTAR

Raiolanda Camargo (Universidade Federal do Amazonas)
landacamargo@hotmail.com

Jacy Alice Soledade (Secretaria Municipal de Educação)
jacyalice@hotmail.com

Introdução

O Projeto Letramento com letras na Educação Infantil: Contar, cantar, brincar e encantar faz parte de um trabalho de extensão da Universidade Federal do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Manaus e tem como objetivo subsidiar os professores da Educação Infantil de uma das escolas da rede, com os fundamentos teóricos e metodológicos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças pequenas, favorecendo de forma concomitante o letramento e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e tendo a brincadeira e o contato com textos variados como atividades centrais no cotidiano infantil.

O projeto é relevante, visto que a Educação infantil tem percorrido alguns caminhos que dificultam o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita significativas com o público em questão: o da obrigatoriedade da alfabetização e o letramento sem letras, caminhos estes que desconsideram como no primeiro, a brincadeira e as interações, definidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil como eixos norteadores para as práticas pedagógicas e no segundo caminho, uma ausência de atividades direcionadas para o aprendizado do sistema alfabético. A ação atende a 14 professoras, 503 crianças distribuídas em 26 turmas e conta com a participação de 14 acadêmicos do curso de pedagogia.

É imperativo destacar que o projeto em questão nasceu dos assessoramentos pedagógicos realizados por uma das autoras deste texto, que na ocasião trabalhava na Divisão Distrital da Zona Oeste da Secretaria Municipal de Manaus, que observou uma grande dificuldade por parte dos professores em desenvolver atividades direcionadas ao letramento com as crianças pequenas. Além disso, em 2013, houve uma reformulação da proposta curricular pedagógica da secretaria, que em um dos capítulos apresentava diretrizes para o processo de letramento e alfabetização para a Educação Infantil e cujos referenciais não estavam sendo traduzidos nas salas de aula.

O projeto vem sendo realizado na Escola Municipal Nilza Godoy que atende ao Ensino Fundamental e Educação Infantil. As atividades de ensino se dão a partir de encontros de formação com as professoras para estudo do tema e planejamento de ações didáticas. Esses encontros são distribuídos quinzenalmente na escola e na Universidade



com os acadêmicos do 8º período, que recebem a mesma formação para atuarem como estagiários, elaborando atividades que atendam aos pressupostos sinalizados na referida ação de extensão.

Com base no exposto, este artigo objetiva relatar prioritariamente, os fundamentos teórico-metodológicos desta experiência em andamento de formação em serviço das professoras da Educação Infantil e os resultados parciais observados nas salas de aula. Uma experiência pautada na concepção do letramento e em práticas de alfabetização lúdicas e desafiadoras que oportunizem as crianças o contato com a cultura do escrito.

Os caminhos do letramento e da alfabetização na educação Infantil: aprendendo a encantar

A educação como todas as áreas do conhecimento, apresentou ao longo dos anos, significativas mudanças. Portanto, os educadores também passaram a conhecer novas pesquisas e teorias que desencadearam uma verdadeira revolução conceitual sobre a forma de compreender como as crianças aprendem e neste caso específico, como conduzir práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil.

O tema Letramento com letras na Educação Infantil foi propositadamente escolhido, a fim de chamar a atenção para a necessidade da criação de referenciais teóricos e práticos para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética com as crianças pequenas. Esse alerta se faz necessário, posto que como aponta Brandão e Leal (2011), no Brasil, até a década de 1960 do século XX, havia um predomínio do discurso da maturidade para alfabetização, o que ocasionou práticas pedagógicas centradas ainda hoje, no século XXI, exclusivamente voltadas para o treino de habilidades perceptivo-motoras, como exercícios de cobrir pontilhados, orientação espacial, discriminação visual e auditiva, consideradas como pré-requisitos para a alfabetização.

As atividades massificadas trabalhadas na educação infantil nessa perspectiva conduzem a um dos caminhos listados por Brandão e Leal (2011) da Obrigação de alfabetizar, com expectativas de que as crianças concluam essa etapa, dominando as relações entre grafemas e fonemas e **copiando** (grifo nosso) sílabas e palavras. A ênfase nestas atividades contamina como bem alerta Mello (2004), a Educação Infantil com as tarefas típicas do Ensino Fundamental, quando na realidade deveria segundo a autora ser o inverso: contaminar o Ensino fundamental com as atividades típicas dos pequenos, atividades voltadas para expressão como o desenho, a pintura, as brincadeiras, a música, a poesia, a fala, dentre tantas.

É preciso considerar que a Educação Infantil deve ser um espaço para a promoção de atividades que favoreçam uma multiplicidade de expressões, com linguagens como bem diz Malaguzzi apud Edwards (1999), um importante pesquisador e fundador das melhores escolas de Educação Infantil do mundo, situadas em Reggio Emilia, ao Norte

da Itália. No seu poema que serve de abordagem para o trabalho de suas escolas, o pesquisador alerta que: “A criança tem cem linguagens e depois cem, cem, cem, mas roubaram-lhe noventa e nove”. É justamente em nome de uma obrigatoriedade em alfabetizar, que muitas práticas da Educação Infantil enfatizam apenas a linguagem escrita, desenvolvida além de tudo, de forma totalmente equivocada, entendendo esse aprendizado como treino de mãos e dedos.

Vygostky (1984) há muito tempo, nas décadas de 1920 e 1930, já afirmava que a escrita precisa ser considerada como uma atividade cultural complexa, com significado para as crianças, com uma função social para atender a uma necessidade de registro, de expressão de ideias e sentimentos e de comunicação. Miller e Mello (2008, p.12) explicam que fazer uso da escrita com sua função social significa “usar a escrita junto com as crianças em situações verdadeiras de produção textual para uma determinada finalidade”. As autoras sugerem várias atividades para essa participação coletiva como: escrita de cartas e bilhetes; confecção de convites; elaboração de regras de convivência; relatórios de passeios, dentre outras.

Como podemos então ainda hoje, insistir em práticas pedagógicas que desconsideram a dimensão social desta prática, as capacidades cognoscitivas do sujeito que aprende e sua competência linguística?

Usamos destas capacidades e competências para inserir os dois marcos conceituais da teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) descritos no Livro *A psicogênese da língua escrita*, que trazem grandes contribuições para esse novo olhar sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Para as autoras, o tema em questão é relevante de ser abordado, posto que a escrita é uma forma particular de transcrever a linguagem e a maneira de compreendê-la vai mudar se houver um reconhecimento de que o sujeito que estará aprendendo a ler e a escrever já possui um notável reconhecimento de sua língua materna e, como explicam as autoras, um saber linguístico que utilizam sem saber nos seus atos de comunicação cotidiana.

Nesse sentido, é preciso tomar como ponte para esse contato com a língua escrita, a competência linguística que nossas crianças já apresentam. As rodas de conversa e de histórias são momentos ricos para a ampliação das capacidades comunicativas dos pequenos. Nesses momentos, a professora pode convidar os pequenos a interagir por meio da fala, a ouvir com atenção, a responder as perguntas e a estruturar oralmente os textos. Ao registrar os textos produzidos pelas crianças, a professora como escriba, oportuniza excelentes situações para estabelecer as diferenças entre fala e escrita.

Além da competência linguística, outro aspecto importante a ser considerado na aprendizagem da leitura e da escrita diz respeito à pertinência da teoria de Piaget. Para as autoras, “a literatura em questão, não contempla o próprio sujeito, o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir” (1999,p.21). Esse sujeito apresentado por Piaget não é aquele



representado pelas teorias associacionistas, o que espera passivamente um estímulo. O sujeito de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo, respondendo aos questionamentos provocados por esse mundo. O sujeito cognoscente de Piaget está também presente segundo as autoras, na aprendizagem da língua escrita, pois ao interagir com esse objeto cultural, busca incessantemente respostas para o que a escrita representa.

Os argumentos expostos objetivam questionar outro caminho apontado por Brandão e Leal (2011) também seguido por algumas professoras da Educação Infantil: O letramento sem letras, seguindo outro ponto extremo que deve ser evitado nesta importante etapa da Educação básica. Segundo as autoras, enfatizando as outras linguagens, a linguagem escrita com o objetivo de promover atividades sobre o sistema de escrita alfabética é de certa forma banida pelas escolas, por se reportar as práticas mecanizadas que estamos combatendo há décadas.

É importante deixar claro que não existe letramento sem letras. Elas estão por toda a parte, nos cartazes, nas placas, nas embalagens dos produtos, nos nomes dos colegas, nos livros com os quais as crianças interagem, nas escritas da professora e de seus pais. Portanto, é possível sim, oportunizar aos pequenos, práticas de sala de aula em que as crianças possam ler e escrever com significado, mesmo antes de dominarem o sistema de escrita convencional. A mediação da professora traduz-se então, como fundamental para essa inserção na cultura letrada, atuando como ledora dos textos lidos com apoio de imagens e uso das estratégias de leitura.

Dessa forma, é importante trazer as contribuições de Solé (1998) ao afirmar que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e que implica necessariamente na presença de um leitor ativo que atribui significados ao que está lendo. Leitura para a autora precisa ser entendida como compreensão, portanto, nossas crianças pequenas podem participar de práticas de leitura construindo sentidos aos textos lidos. Essa interação se estabelece na medida em que a professora faz uso de algumas estratégias para a compreensão leitora como ativação dos conhecimentos prévios das crianças, o que sabem sobre os textos lidos, o que a história vai contar, o que acham que vai acontecer (previsões sobre o texto) e oportunidades de reconto oral e escrito da história.

As estratégias apresentadas promovem uma interação com o texto, permitindo que os pequenos compreendam a finalidade da leitura e as características discursivas presentes nos diferentes textos que circulam socialmente.

Ao interagirem com materiais impressos, as crianças descobrem sua função simbólica, tendo interesse portanto, em descobrir que letras são essas que estão presentes nos impressos? Como a letra presente no meu nome pode estar presente também no nome do colega? A professora está escrevendo o que estou ditando? Então, o que penso, posso falar e o que o falo pode ser escrito e depois lido. Desenho e escrita são coisas diferentes! Existem nomes com poucas e muitas letras. Esses pedacinhos da



palavra se repetem em outras. O **bo** de bola está também em **boneca**, em **bolacha**, no nome do **lobo** da história da Chapeuzinho vermelho.

São tantas hipóteses que as crianças vão formulando nesse processo de interação com a cultura escrita, que não podemos deixar de considerá-las e usá-las também como caminho didático em nossas salas de aula.

É importante destacar que as construções destes conhecimentos são de ordem conceitual, ou seja, as crianças buscam incessantemente compreender o que a escrita representa e como ela cria essas representações, portanto as atividades a serem desenvolvidas devem ser propostas numa perspectiva reflexiva, desafiadora, lúdica, muito distante de treino, da valorização excessiva na dimensão técnica e da obrigatoriedade de ensinar as letras e sílabas. Implicam, sobretudo, em situações a serem planejadas e não prontas e estáticas como encontramos em livros e cadernos direcionados para esse público.

Essa ideia é corroborada por Ferreiro (1993, p.39) que sinaliza que não devemos pensar na obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil, mas devemos sim criar múltiplas oportunidades para que as crianças possam assistir atos de leitura e de escrita mediados pelas professoras, situações que permitirão aos pequenos:

Explorar semelhanças e diferenças entre os escritos, para explorar o espaço gráfico; e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

Essa curiosidade vai nascer das experiências vivenciadas em sala de aula. De textos lidos, escritos, discutidos, cantados, recitados junto com a professora. Bem diferente dos exercícios exaustivos propostos aos pequenos.

Chega-se então ao terceiro caminho apresentado por Brandão e Leal (2011, p.19): Ler e escrever com significado na Educação Infantil. As autoras argumentam que não podemos assumir uma postura que nos conduza a extremidades. Nem devemos considerar a obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil nem tão pouco ter a ilusão de que iremos favorecer a inserção na cultura letrada, desenvolvendo as outras linguagens necessárias ao desenvolvimento da criança, mergulhando nas palavras das autoras “em um mundo que exclui textos, palavras, ou letras e que, portanto, não existe na maioria dos quadrantes de nosso país”.

Nesse contexto, a palavra alfabetização entendida como apropriação do sistema de escrita alfabética deve sim, ser incluída ao falar de práticas de leitura e de escrita com significado na Educação Infantil, junto com o termo letramento, sobretudo como um espaço de oportunidades sociais igualitárias para as nossas crianças da rede pública de ensino.



Soares (2010) comunga desta premissa, ao afirmar que é proibido falar de alfabetização na Educação Infantil somente no Brasil e na rede pública, posto que isso não faz sentido em nenhum país do mundo, pelo menos nos avançados na área de educação e que as escolas privadas já começam esse aprendizado com a língua escrita quando as crianças tem entre 3 e 4 anos. A autora argumenta, que a criança de hoje tem condição para isso, pois nasce rodeada de escrita. Soares critica os defensores do letramento sem letras, discorrendo que estes associam aprender a língua escrita como uma tarefa pesada e que compromete o brincar a que a criança tem direito.

Para a autora supramencionada, é preciso alfabetizar e letrar já na Educação Infantil, oportunizando atividades que permitam aos pequenos compreenderem os usos sociais da leitura e da escrita concomitante a práticas de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. No caso da Educação Infantil, isso pode ser feito de forma prazerosa e lúdica com a literatura, com a música, com os poemas e textos de tradição oral. Destaca ainda, uma das principais habilidades a serem desenvolvidas na Educação Infantil e que diz respeito a consciência fonológica, que consiste na capacidade de perceber os seguimentos sonoros das palavras. No entendimento de que a língua é som. Capacidade essa, fundamental para uma construção alfabética de escrita.

Como fazer isso na Educação Infantil? Favorecendo brincadeiras com jogos fonológicos orais, com imagens e escrita de palavras. A partir de uma cantiga popular, como *O pião entrou na roda*, por exemplo, depois das crianças terem cantado várias vezes, memorizado a letra, desenhado a música, o professor pode desenvolver algumas sequências didáticas: escrever no quadro a letra da música; pedir para as crianças localizarem as palavras que se repetem; apresentar as letras que fazem parte da palavra PIÃO; perguntar quantas vezes abrimos a boca para falar a palavras e quantas letras ela tem; E finalmente, depois que as crianças estiverem bem familiarizadas com a palavra, pedir que relacionem figuras que poderão ser organizadas em forma de jogos que tenham o PI ou o ãO.

Conforme exposto, os exercícios sugeridos implicam em atividade, em ação e reflexão por parte das crianças. É importante ressaltar que ao contrário das práticas mecanizadas que cansam como dizem os pequenos suas mãozinhas. Essas atividades deverão ser oferecidas como uma brincadeira e mantida enquanto existir o interesse das crianças. Dispersaram? Cansaram? Esse é o termômetro para pensarmos em outras atividades.

Brandão e Leal (2011) ao apresentarem os fundamentos para propostas de trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, afirmam que precisamos garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita articulando à proposição de que a brincadeira deve constituir-se como atividade central no cotidiano infantil. Esse contato deve ser favorecido segundo as autoras, por meio de ações de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua.

Ao se falar sobre as atividades que favorecem a reflexão da língua, Morais (2012) comenta que esse tipo de atividade possibilita a compreensão sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética. Para nós, alfabetizados, esses conhecimentos estão automatizados, entretanto, para as crianças não alfabetizadas implicam em um longo processo de compreensão. Dentre as propriedades deste sistema elencadas pelo autor estão: o entendimento de que as letras são diferentes de números e de outros símbolos e que têm um repertório finito; a ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada; uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras ao mesmo tempo; as letras notam a pauta sonora das palavras que pronunciamos e sua quantidade não está relacionada com as características físicas dos objetos, dentre outros.

Quanto às atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, porque não apresentar as letras tomando como referência algo que é muito significativo para as crianças, que é justamente o seu nome. Uma criança da Educação Infantil não tem o menor interesse em saber o que são vogais e consoantes. Portanto, **nada de ensinar-las** (grifo nosso) de forma progressiva: primeiro as vogais, depois os encontros vocálicos e por fim, as famosas famílias silábicas. Quando o professor promove diariamente situações de reflexão com os cartões de chamada, as crianças aprendem todas as letras do alfabeto não de uma forma linear e descontextualizada, mas de modo significativo.

Em uma perspectiva reflexiva, as crianças são convidadas a observarem o interior das palavras, as letras e sílabas que fazem parte deste todo. Dessa forma, constroem a estabilidade da escrita, compreendendo que cada palavra é escrita sempre com as mesmas letras e na mesma ordem. As palavras como nome dos colegas vão se tornando estáveis e a criança poderá reproduzi-las nos momentos de escrita espontânea. Essa estabilidade possibilitará relações entre partes e o todo. Palavras que são expostas para serem analisadas e que devem ser fruto de uma memorização reflexiva.

Registrar as sílabas provenientes dos jogos que estimulam a análise de sons, sempre dentro da palavra, pode ser um interessante recurso didático para que as crianças percebam uma das principais características da linguagem humana: que uma sílaba estará presente em inúmeras outras palavras. O **PA DE PALITO** também aparece em **PANELA**, em **PATA** e em **CAPA**.

E a letra? Nada de treino de letra cursiva na Educação Infantil. A perspectiva discutida implica em compreensão. A letra cursiva demanda tempo e esforço por parte dos pequenos e em nada contribui para a formação de leitores e produtores de textos. A letra de caixa alta está presente nos escritos com os quais a criança interage e por ser mais fácil de traçar, posto que é formada basicamente por linha retas, não precisa ser treinada. Além do que, permite que as letras presentes nas palavras possam ser claramente vistas como unidades bem delimitadas.

Outra tendência muito comum nas práticas da Educação Infantil e que deve ser evitada diz respeito a preocupação excessiva de propor diariamente fichas de linguagem



escrita para as crianças de modo a provar que estão aprendendo e não somente brincando. Brandão e Carvalho (2011) comentam que essas tarefas passaram a ser muito populares por volta da década de 1970, como uma forma de prestar contas à família sobre o que era desenvolvido na escola. Era preciso, nas palavras das autoras ter algo visível e palpável. Essa é uma prática a ser superada e considerada como uma dentro inúmeras possibilidades para o trabalho com a linguagem escrita.

As fotos, filmagens, registro verbal por parte das crianças de suas experiências vivenciadas são recursos bem mais interessantes para mostrar a família que aprender e brincar são compatíveis. As autoras citadas sugerem ainda, que tarefas escritas de boa qualidade devem contemplar identificação das letras do nome das crianças ou de colegas, nomes de animais, alimentos ou personagens que sejam objeto de estudo nos projetos desenvolvidos em sala de aula, leitura de textos que já sabem de cor, dentre outras.

É importante ficar claro, de que os conceitos são dinâmicos e constituem-se a partir de uma produção histórica. São transformados de acordo com os contextos sociais, epistemológicos e políticos de cada momento. Hoje sabemos que a leitura e escrita são patrimônios culturais, um patrimônio que deve estar disponível a todos. Que vivemos em uma sociedade que cobra a formação de leitores e produtores de textos. Porque então, não iniciar esse processo na Educação Infantil, respeitando a infância, a singularidade de nossas crianças e tendo as brincadeiras e as interações como eixos norteadores?

A resposta indicará um novo caminho a ser consolidado, pois ao contrário das demais áreas, no âmbito da Educação, a mudança é lenta, mudança envolve conhecimento, socialização de informações e adesão coletiva por todas as pessoas envolvidas no processo.

A formação em serviço:

O letramento por meio do contar, cantar, brincar e encantar

Os fundamentos que servem de aporte para a formação em serviço do projeto de extensão da Universidade Federal do Amazonas procuram resgatar o encantamento que deve estar presente nas práticas das salas de aula da Educação Infantil mediante o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita significativas para os pequenos leitores e escritores.

Dentre as ações do projeto estão inseridos encontros quinzenais com as professoras da Escola Municipal Nilza Godoy para discussão de textos que abordam os pressupostos sinalizados anteriormente, oficinas para mediações das atividades de leitura e de produção textual com a utilização das narrativas cantadas, lendas e fábulas amazônicas, contos infantis e orientação do planejamento mensal das professoras.



É importante destacar, que enquanto as professoras participam destes encontros, as 12 turmas do turno matutino, com crianças de três a cinco anos de idade, são acompanhadas pelos acadêmicos do 8º período, do curso de pedagogia, que participam nas semanas anteriores aos encontros na escola, de grupos de estudo e de vivências para que possam elaborar atividades pautadas nas interações e nas brincadeiras mediadas pelo letramento e por propostas didáticas, que oportunizem as crianças uma reflexão sobre o sistema alfabético e o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual.

É mister comentar, que no primeiro encontro, ao dialogarmos com as professoras foi possível perceber que as mesmas não haviam se apropriado da leitura da nova proposta pedagógica da Secretaria Municipal disponibilizada no início do ano de 2014 e que também desconheciam que as brincadeiras e as interações são os eixos norteadores para as práticas da Educação Infantil sinalizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Constatamos ainda, certa resistência por parte das professoras em estudar os textos sugeridos, bem como participarem das oficinas propostas.

Outro aspecto importante a destacar, diz respeito a não utilização do acervo literário existente na escola, bem como ao desconhecimento dos jogos e brinquedos que a escola dispunha. Conforme mencionado nos caminhos seguidos pela Educação Infantil apresentados por Brandão e Leal (2011), as professoras da escola em questão, adotavam em suas práticas, a obrigatoriedade da alfabetização, desenvolvendo exercícios mecanizados e repetitivos de treino de habilidades perceptivo-motoras e de cópias de letras e famílias silábicas, que em nada contribuem para a formação de leitores. Outras professoras, por sua vez, seguiam o segundo caminho, banindo a cultura do escrito, denominado pelas referidas autoras, como letramento sem letras.

Foi necessário um trabalho de sensibilização que rompesse com práticas arraigadas, lamentavelmente ainda muito presentes neste seguimento. Nesse sentido, a participação dos acadêmicos foi de fundamental importância, posto que os mesmos demonstraram um comprometimento e entusiasmo com as ações previstas no projeto, planejando atividades que oportunizavam aos pequenos interagirem de forma lúdica com as histórias e músicas contadas e cantadas. As professoras foram convidadas a observarem suas turmas sendo conduzidas pelos acadêmicos e puderam observar o encantamento revelado pelas crianças nos momentos de contação e reconto oral e escrito das histórias e músicas trabalhadas e na participação efetiva dos alunos nos jogos e brincadeiras planejados com os pequenos.

Os textos produzidos pelas crianças eram dispostos nas salas e corredores das escolas e gradativamente fomos observando uma adesão por parte do grupo de professoras em ler os textos indicados e em participar de forma mais receptiva das oficinas realizadas nos encontros de formação.

Percebemos no decorrer dos encontros que a maioria das professoras já revelavam nos seus planejamentos, nos registros fotográficos e nas visitas que realizamos para



acompanhamento da ação, práticas de leitura e de escrita com significado, permitindo aos pequenos compreenderem a função social da escrita por meio das textos produzidos coletivamente e oralmente com sentido de escrita, a ativação dos conhecimentos prévios e estabelecimento de previsões durante a leitura, bem como uma potencialização no uso do material existente na escola.

As ações de formação em serviço do projeto de extensão da Universidade Federal do Amazonas ainda estão em andamento, portanto, a luta pelo resgate do encantamento na Educação Infantil se faz presente em cada um dos encontros que visam acompanhar e orientar a prática educativa, com base nas necessidades, interesses, dificuldades e desafios apresentados e superados por meio da troca e socialização de experiências, valorizando sempre, o diálogo permanente com a prática.

Considerações finais

O projeto nasceu de uma realidade que tem acontecido nos caminhos opostos ao letramento na educação infantil: a obrigatoriedade da alfabetização e o ato de esconder as letras em sala de aula.

Dessa forma, o objetivo pautado nesta pesquisa está sendo desenvolvido no intuito de desenvolver atitudes e práticas lúdicas e desafiadoras com as professoras por meio da formação em serviço, bem como, favorecer o encantamento nesta fase tão preciosa em que a criança pequena esta inserida.

As vozes, os sentidos, significados presentes na linguagem não podem ser desconsiderados no processo de ensino-aprendizagem, ao contrário, precisam ser potencializados se buscamos efetivamente atender as demandas de uma sociedade que cobra a formação de leitores e escritores de textos.

Nesse sentido, a mediação por parte do professor é de fundamental importância na valorização da competência linguística e das capacidades cognoscitivas dos sujeitos que aprendem, no caso do projeto em questão, crianças de classes populares que não tem por vezes, no seu contexto familiar, um contato mais efetivo com a cultura escrita.

Diante do exposto, a escola tem como função primordial ampliar as capacidades discursivas das crianças, promovendo o contato com os diferentes textos que circulam socialmente, destacando sua finalidade, suas diferenças estruturais, estabelecendo objetivos para as práticas de leitura e fazendo uso de estratégias voltadas para a compreensão leitora, permitindo a construção de sentidos ao que esta sendo lido e escrito antes mesmo da apropriação formal do sistema de escrita alfabética.

O letramento encanta, mobiliza o imaginário infantil, seduzindo a criança para aprender a gostar de ler e de escrever. É preciso entender que a educação infantil é um espaço em que a brincadeira, as interações, a música, as histórias, a liberdade de



expressão constituem-se como essência para o trabalho com crianças pequenas. Portanto, é hora de brincar. É hora de alegria. É só acompanhar o que dizem as teorias.

Referências

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; ROSA DE SOUSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MELLO, Suely Amaral. **A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo**. In: III Jornada do Núcleo de Ensino de Marília na mesa redonda “O desenvolvimento da linguagem oral e escrita na perspectiva histórico-cultural. Marília. SP, 2004.
- MORAES, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MILLER, Stella; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita com crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infantil, 2008.
- SOARES, Magda Becker. **Simplificar sem falsificar**. Revista Educação: guia da alfabetização, N.1: Belo Horizonte: Segmento, 2010, p-6-11.
- SOLÉ, ISABEL. **Estratégias de leitura**. (6ª. ed.). Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O MARAVILHOSO EM MEIO A ENCANTAMENTOS E REDENÇÕES NOS CONTOS TRADICIONAIS BRASILEIROS

Regina Michelli (UERJ)
reginamichelli@globocom

Introdução

Nas obras destinadas às crianças e aos jovens, observa-se a presença do maravilhoso: fadas, ogros, metamorfoses, objetos mágicos circulam nos contos “acendendo” o olhar dos leitores ou ouvintes daquele texto. Por maravilhoso resgata-se a conceituação apresentada por Todorov:

Relaciona-se geralmente o gênero maravilhoso ao conto de fadas; de fato, o conto de fadas não é senão uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa: nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (para citar apenas alguns elementos dos contos de Perrault). (2004, p. 60)

Durante o século XIX, em plena efervescência do realismo, impôs-se a centralidade no conhecimento científico da realidade, tendência que se manteve até meados dos anos 60 do século XX. A narrativa maravilhosa foi, de certa forma, execrada, acusada de promover a alienação através da resolução dos problemas graças ao toque de magia, criando ilusões. As fadas - cuja existência já rareava nos contos dos irmãos Grimm e de Andersen, cabendo a execução do maravilhoso a outros seres - parecem desaparecer, exiladas para a terra das sombras. Se o pêndulo pendeu para o realismo, nele não permaneceu eternamente. Os contos de fadas - ou contos maravilhosos - foram relidos e revisitados, recuperando-se a importância desse tipo de narrativa. *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *As crônicas de Nárnia* e tantas outras obras evidenciam a necessidade de o maravilhoso permanecer em meio à tecnologia e à informatização do mundo contemporâneo, onde florescem também versões cinematográficas que apostam no sucesso de releituras dos contos da tradição.

No cenário do maravilhoso, observa-se que muitas narrativas tradicionais constroem-se com base em encantamentos, algumas vezes em decorrência de uma maldição. A forma do encantamento varia de uma história para outra e pode implicar aprisionamento da personagem encantada, ora a uma aparência que não lhe é própria, geralmente animalizada, ora a espaços fechados, como cavernas e torres, ou mesmo ao cumprimento de um destino. Emerge, nos contos, uma personagem refém de um encantamento e dependente da ajuda de outrem para se redimir, com quem quase sempre se casa ao final da história. A atuação da figura redentora assinala frequentemente a necessidade de passar por sacrifícios e provas para acabar com o encantamento.

Considerando-se a incidência dessas histórias e o público receptor infantil, este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre os processos de redenção e sua funcionalidade nas histórias recolhidas por Luís da Câmara Cascudo e publicadas na obra *Contos tradicionais brasileiros*, cuja primeira edição data de 1946.

Encantamento e redenção

A palavra encantamento refere-se a ato de feitiçaria através do qual um ser vivo apresenta-se inanimado ou transformado em outro ser. Liga-se à ideia de bruxaria, magia, feitiço, maldição, mas também a maravilha, enlevo, tentação irresistível.

Os contos de fadas nem sempre apresentam uma explicação para o motivo do encantamento. Para Marie-Louise Von Franz, “uma maldição é frequentemente infligida sem que haja uma causa. É um estado em que a pessoa entra de modo involuntário, em geral inocentemente, ou quando existe culpa, esta é de pouca monta” (1993, p.19-20). Em muitos contos, o começo da história já introduz uma personagem encantada, sem que haja qualquer questionamento sobre o porquê de ela se encontrar em tal situação. Sobre a maldição, a mesma autora considera que

O tipo de maldição pode variar. Numa lenda ou conto de fadas, um ser é geralmente condenado a assumir uma forma animal ou a ser um horrendo velho ou velha que, através do processo de redenção, converte-se num príncipe ou princesa. Pode ser certos tipos de animais de sangue frio ou quente, frequentemente o urso, o lobo ou o leão, ou aves – o ato, o corvo, a pomba ou a coruja – ou talvez uma serpente. Em outros casos, alguém é amaldiçoado e forçado, por isso, a cometer maldades e a ser destrutivo, sem que deseje agir dessa maneira. Por exemplo, uma princesa tem de matar todos os seus apaixonados mas, no final, quando redimida, ela dirá que a maldição a forçou a tal comportamento, mas que agora tudo acabou. Esses são os principais tipos de má sina que ocorrem a uma pessoa num conto de fadas e dos quais ela é redimida. (FRANZ, 1993, p.7-8)

Na obra *O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fadas*, Marie-Louise Von Franz realça que este tipo de narrativa não aborda tanto o problema da maldição, quanto o método de redenção. Por redenção a pesquisadora refere-se especificamente “a uma condição em que alguém foi amaldiçoado ou enfeitiçado e é redimido através de certos acontecimentos ou eventos da história.” (1993, p.7). Esses acontecimentos sugerem a execução de determinadas tarefas segundo uma prescrição por vezes detalhada que, se não for seguida à risca, promoverá o insucesso ou o adiamento da redenção. Para que a redenção ocorra, é necessário ainda respeitar o tempo certo não só para dar início à tarefa libertadora, como para aguardar o desenvolvimento do processo em que o herói (ou heroína) se vê envolvido.

Se o tipo de maldição pode variar, igualmente variam os motivos ou estratégias para que a redenção ocorra. Von Franz lista uma série de motivos, dos quais se destacam: banho; fogo; beijo; ingestão de determinados alimentos; fazer perguntas ou manter-se mudo; lançar uma pele ou uma camisa sobre a personagem ou retirar/destruir a pele de animal; superar a repulsa ou amar aquele que se apresenta amaldiçoado; decapitar ou desmembrar a personagem enfeitiçada; ser fustigada com varas ou espancada, o que pode atingir tanto a personagem encantada, como a redentora.

Observa-se nos contos recolhidos por Câmara Cascudo a incidência de muitos desses motivos, sem que haja, porém, uma relação entre determinado encantamento e a estratégia de redenção.

Contos de Encantamento, Câmara Cascudo

No prefácio à obra *Contos tradicionais brasileiros*, Câmara Cascudo distingue características dos contos populares, como antiguidade, anonimato, divulgação e persistência. Acrescenta ainda a necessidade de a história não ser marcada por elementos relacionáveis a um local, a uma época ou mesmo a nomes próprios, traços que parecem apontar para a preservação de uma ambiência indefinida que remete ao “Era uma vez”.

O pesquisador propôs, para a estruturação da obra, uma divisão dos contos em doze sessões. As narrativas do maravilhoso, como os contos de fadas ou de magia, integram a parte “Contos de Encantamento”, expressão também usada pelo folclorista português Consiglieri Pedroso.

Várias histórias compõem-se de elementos maravilhosos, incluindo a metamorfose; nosso recorte, porém, concentra-se nas que apresentam príncipes e princesas encantadas, especialmente as narrativas que pertencem ao ciclo do noivo – ou noiva – animal. Analisando o simbolismo sagrado referente ao animal nas artes plásticas, Aniela Jaffé evidencia a ligação entre o humano e o animal: “As mais interessantes figuras pintadas nas cavernas são as de seres semi-humanos disfarçados em animais, por vezes encontrados ao lado da imagem do animal verdadeiro” (1977, p.235). Na psicologia junguiana, o animal simboliza o instintivo. Jaffé explica que o homem deve reconhecer e integrar seus instintos, seu “ser animal”, o que lhe será benéfico: “O homem primitivo precisa domar o animal que há dentro dele e torná-lo um companheiro útil; o homem civilizado precisa cuidar do seu eu para dele fazer um amigo.” (1977, p.239).

O psicanalista Bruno Bettelheim dedica um capítulo de sua obra ao ciclo do noivo-animal – ou noiva-animal - nos contos de fadas (1980, p.317-349), temática abrangente ao masculino e ao feminino. As histórias passíveis de serem incluídas neste tipo relacionam-se, na visão do pesquisador, à ansiedade sexual e à percepção do sexo



como algo animalizado que só o amor pode transformar em relação humana: “Nestes contos de fadas quase sempre o amor da mulher salva o noivo-animal, e, pela devoção, o homem desencanta a noiva-animal. Um outro exemplo portanto de que o mesmo tema de um conto de fadas se aplica igualmente a homens e mulheres.” (1980, p.322).

Cabe destacar ainda o fato de o animal estar presente desde a infância na vida dos seres humanos, o que justifica seu aparecimento e importância nos contos para crianças, assinalando que a vivência desse estágio será ultrapassada. Nos contos de fadas, a personagem animal aparece em muitas histórias, nem sempre como ser encantado carecendo da redenção, como o Gato de Botas ou o lobo da história de Chapeuzinho, famosos personagens de Perrault. Em outras narrativas, porém, é príncipe ou princesa encantados ou submetidos a um destino que lhes tolhe a origem nobre, como Riquet do Topete, a Bela Adormecida e Pele de Asno, para ficarmos ainda nos contos de Charles Perrault.

Os príncipes encantados e suas heroínas

Alguns contos recolhidos por Câmara Cascudo apresentam, como protagonistas, personagens masculinas amaldiçoadas sob a forma animal: “O Veado de Plumas” (2004, p.51-56), “O Príncipe Lagartão” (2004, p.57-59), “Maria Gomes” (2004, p.67-71), “O Papagaio Real” (2004, p.76-78), “A Bela e a Fera” (2004, p.118-121). Os dois primeiros pertencem à série em que a maldição do príncipe provém da própria mãe. Com dificuldade de engravidar, a mãe pede: “Dai-me um filho nem que seja” com cara de bicho. Nos três últimos, não há qualquer explicação para a procedência do encantamento.

Em “O Veado de Plumas”, um príncipe descrito com vários atributos positivos - forte, inteligente, agradável, com sabedoria e virtudes mágicas -, possui um único senão: em vez de rosto, apresenta focinho de veado. É mantido escondido de todo o reino e, uma vez rapaz, decide aventurar-se pelo mundo. Chega a uma cidade e cumpre, de forma mágica, a tarefa que lhe garante o prêmio de receber seu peso em ouro e a mão de uma das três princesas do reino. Cara de Veado recusa o ouro e casa-se com a mais jovem, única a aceitá-lo. O rei pai promove torneios bastante concorridos. O protagonista pede à esposa para comparecer às festas e, sem que ela saiba, participa como homem muito bonito, vence as provas e dedica-lhe a vitória. Ao chegar ao castelo, a esposa narra a Cara de Veado tudo o que ocorrera, jurando preferi-lo ao cavaleiro desconhecido, ao que ele responde enigmaticamente, “Menos dois” (2004, p.53). Ao entrar num quarto velho existente no castelo, ela descobre as roupas suntuosas (correspondentes às “peles” que aparecem em outras narrativas) usadas pelo tal cavaleiro desconhecido, reconhecendo nele o marido. Ocorre, porém, um elemento complicador: a fidelidade da esposa diminuía o tempo de encantamento (menos dois

anos a cada prova); a “curiosidade” dela, segundo a narrativa, ao penetrar no quarto fechado, fora do governo da casa, obriga o marido a sair do castelo. Ele desaparece numa nuvem branca e inicia-se a peregrinação da princesa até o reinado do Veado de Plumas. Em seu caminho, encontra com a Lua, a Noite, o Sol, buscando ajuda, o que obtém com os Ventos. Eles não só a conduzem ao reino procurado, como lhe explicam a forma de desencantar o Veado de Plumas: quando ele se abaixar para beber água, ela deve agarrar-se firmemente a ele. A redenção ocorre graças à ação da princesa, responsável pela metamorfose do Veado de Plumas que adquire definitivamente a forma humana. O casal retorna ao castelo da família dele e o desfecho apresenta a rainha-mãe, muda todo esse tempo, recobrando a fala, “sinal de que Deus lhe perdoara” (2004, p.56).

No conto “O Príncipe Lagartão”, a rainha invoca Deus, pedindo-lhe um herdeiro mesmo que com a aparência de lagarto. Seu desejo é atendido e o filho é criado como príncipe. Preocupados com a possibilidade de o filho morrer de fome - ele corta o bico do peito das amas -, os pais oferecem gratificações a quem conseguir alimentá-lo. Maria, moça órfã, honesta, trabalhadeira, inteligente como uma fada e querida por todos, resolve o problema. Na época de o príncipe se casar, ele escolhe Maria. Na noite de núpcias, ela repara no marido com a forma humana, tirando sete capas e colocando-as ao chão. Os dias se passam e a rainha pergunta insistentemente sobre o filho; descobrindo a verdade, orienta a nora. A redenção ocorre com a metamorfose do príncipe lagartão em homem (“fim da penitência”, 2004, p.59), em meio a ritual que traz elementos da religiosidade cristã. Em alguns contos a interferência dos pais quanto às peles é geralmente nociva, atrapalhando o processo de redenção.

Nestes dois contos, o desejo obsessivo materno por um filho, sem pensar nas consequências, é atendido como se fosse uma punição ao desejante, punição, porém, que se realiza no objeto desejado, espécie de maldição que se efetiva na transformação física do filho. A redenção repousa em outras mãos femininas – as da esposa -, geralmente filha caçula e única a aceitar, como marido, um ser de aparência não humana e repulsiva. A fidelidade e persistência, bem como bondade e capacidade de amar das esposas, emergem também como motivos de redenção.

Dos contos “Maria Gomes”, “O Papagaio Real” e “A Bela e a Fera”, deter-nos-emos nos dois primeiros, deixando de lado o terceiro por ser bastante conhecido.

Em “Maria Gomes”, a personagem título é abandonada na floresta pelo pai viúvo por ele não ter como sustentar os filhos, numa sequência narrativa que lembra os contos “O Pequeno Polegar”, de Perrault, e “João e Maria”, dos irmãos Grimm. Maria chega a um palácio e é recebida por uma voz misteriosa (o que também remete à história de Eros e Psique ou mesmo a algumas versões de “A Bela e a Fera”). A heroína vive bem nesse local, até que a voz lhe pergunta se deseja ver o pai adoentado. Diante da resposta afirmativa, impõe-lhe algumas condições, como não revelar onde nem como

está vivendo e atender aos rinchos do cavalo branco, interdito a que ela deve obedecer. As visitas se sucedem e, quando o pai morre, ela quase perde o animal que a leva sempre de volta. A narrativa revela que a voz misteriosa pertence ao cavalo branco, que é um príncipe encantado, precisando da atuação da heroína para cumprir sua sina e ser redimido. Para que tal aconteça, a voz orienta a moça a vestir-se de homem e montar o cavalo, a quem deve ouvir os conselhos e de quem não deve se separar. Ao chegar a um palácio, Maria emprega-se como jardineiro e desperta a paixão do príncipe. Ele tenta provar que os olhos do jardineiro são de mulher, tarefa para a qual recebe a orientação da rainha mãe. O príncipe, por fim, descobre a verdade, marca o casamento, mas a jovem foge e se casa com o príncipe cavalo redimido. Não há qualquer menção na história à origem do encantamento do príncipe cavalo, cuja redenção parece repousar na fidelidade e na dedicação da heroína ao longo do tempo.

A história de “O Papagaio Real” inicia com a apresentação de duas irmãs, uma boa e a outra preguiçosa e maledicente. A bondosa é visitada pelo príncipe papagaio, redimido em aspecto humano ao mergulhar numa bacia com água colocada no meio do quarto; as gotas de água caídas transformam-se em ouro. A segunda percebe a movimentação no quarto da irmã e, com inveja, enche o peitoril da janela e a bacia com cacos de vidro que ferem o papagaio, dobrando-lhe o tempo de encantamento. Para redimi-lo, a moça precisa ir ao reino de Acelóis, lugar que ninguém conhece. Durante a viagem pelo mundo, esconde-se, à noite, em uma árvore na mata, quando escuta umas vozes, inicialmente de animais esquisitos, conversando, sequência narrativa que se repete por três vezes. Na segunda, uma das vozes diz que vem de Acelóis e que o príncipe está doente, o que a moça interpreta como estando na direção certa. Na terceira, falam sobre como curar o príncipe: “O remédio é ele beber três gotas de sangue do dedo mindinho de uma moça donzela que queira morrer por ele!” (2004, p.77). O motivo de redenção é o sangue, mas seguindo um ritual previamente definido. A heroína chega ao reino e diz ao rei que salva o príncipe se ele lhe der “de tinta e papel [portanto, por escrito] metade do reino e de tudo quanto lhe pertencer” (2004, p.77). O príncipe se cura e reconhece a jovem como a sua noiva, do tempo em que estava encantado em um papagaio real, indicando, de certa forma, que a metamorfose definitiva já havia ocorrido. O príncipe fica curado, mas seu pai, o rei, rejeita o casamento por a noiva não ser princesa. A moça argumenta que o príncipe pertence ao rei, mas cabe-lhe, a ela, a metade de todos os bens reais, logo, se o rei não quiser lhe dar o príncipe inteiro, ela levará a sua metade, reproduzindo a sabedoria de Salomão. Diante disso, o rei cede.

A heroína consegue se casar com o príncipe, graças à ardisidade e à inteligência ou mesmo à intuição, uma vez que se precaveu contra qualquer atitude do rei ao lhe pedir antecipadamente a metade de seus bens. A personagem feminina tem voz, argumenta e exige o que lhe cabe por direito, evidenciando amadurecimento em relação à ingenuidade que apresentava no começo da história. Se não foi culpada pelos

vidros que feriram o príncipe, tenta consertar o estrago realizado pela irmã, a quem abandonara. Tal como Psique, empreende a busca ao noivo, preservando a própria vida ao se esconder na árvore, momento em que ouve e presta atenção às vozes, aos “sinais” transmitidos. A narrativa presenteia-nos com uma heroína que não é tola, pelo contrário, é bastante determinada e perspicaz: persiste na demanda ao reino de Acelóis e, embora não tenha recebido a ajuda específica de alguém, deduz estar no caminho certo. Ao chegar ao reino, impõe condições e exige o cumprimento do acordado, anulando a resistência da figura detentora do poder, o rei, pai e senhor. Ela é a figura redentora, redimindo o príncipe de sua doença mortal. Por seu turno, a figura masculina mostra-se frágil, dependente das mãos femininas para se salvar (do sangue proveniente do dedo mindinho); é a personagem a ser desencantada e curada, passiva, portanto, da atuação de outra personagem, a salvadora.

As princesas encantadas e seus heróis

Há contos em que a figura feminina sofre encantamentos, como “A Princesa de Bambuluá” (2004, p.34-40), “O Filho da Burra” (2004, p.79-82), “Os Sete Sapatos da Princesa” (2004, p.98-99). Outras narrativas integram o ciclo da noiva animal, como “A Princesa Jia” (2004, p.60-63), “A Princesa Serpente” (2004, p.92-94), “A Moura Torta” (2004, p.122-124).

“A Princesa de Bambuluá” apresenta um espaço que remete à natureza, restaurando acontecimentos passados: numa estrada ligando duas cidades, há uma grande pedra com uma gruta, onde os viajantes pernoitavam, até começarem a ser acordados por uma voz celestial, de quem viam apenas o rosto de uma moça, bela como um anjo. A moça perguntava quem desejava desencantar a princesa de Bambuluá, mas, os que aceitavam o desafio, acabavam muito feridos. O local passou a ser evitado por todos, até a chegada do herói, cuja descrição em muito se afasta da aparência física típica dessa personagem: o rapaz, de nome João, é amarelo e franzino, mostrando-se cansado, faminto e desorientado. A voz lança-lhe o mesmo desafio e ele o aceita, mas impõe, como condições, comer, beber e descansar antes das provas. Para desencantar a princesa, configurando-se motivo de redenção, o herói é brutalmente surrado em três momentos, sofrendo pancadas e pontapés em silêncio e sem se defender, apenas rolando serra abaixo para se livrar do ataque. Desencantada, a princesa cumula seu benfeitor de riqueza, a quem toma como noivo. Para que o casamento se realize, porém, é preciso que ele inicie seu aprendizado com uma professora rica e sábia. Após vencer uma série de obstáculos, o herói casa-se com a princesa.

A figura encantada feminina neste conto é fantasmagórica, comparada “a uma visagem” (2004, p.34), mas bela e celestial, sedutora. Lembra os contos melusianos, inclusive pela presença da natureza agreste, narrativas em que se inclui “A Dama Pé de

Cabra”, de Alexandre Herculano, assinalando elementos que se aproximam do fantástico. A descrição dos atacantes de João reforça essa ideia: são três vultos mascarados, cobertos com umas capas escuras, apresentados também como três fantasmas encapuzados. O reino de Bambuluá, por sua vez, fica depois do Inferno, sendo preciso ultrapassar a “quentura do fogo do Diabo” (2004, p.37) para lá chegar.

Em “O Filho da Burra”, o herói encontra três princesas encantadas, cujo encantamento, porém, não se explica por uma aparência disforme ou afastada dos padrões físicos humanos. A narrativa indica que o enfeitiçamento aparentemente decorre de elas serem prisioneiras respectivamente de três monstros - uma serpente, um bicho e um macacão, que é próprio Diabo -, cada uma vivendo em uma casa. A redenção depende tanto da coragem do herói de enfrentar e vencer esses opositores, quanto da ajuda dada por cada princesa ao cortar o vínculo de alimentar o monstro (o que acontecia em meio à contenda, a fim de restaurar-lhe as forças); os dois primeiros são mortos e o terceiro foge, depois de o herói cortar-lhe a orelha. A bengala de ferro é o objeto que, sem ser mágico, ajuda o herói.

No conto “Os Sete Sapatos da Princesa”, uma princesa gasta sete pares de sapato por noite e o rei promete a mão dela em casamento a quem descobrir o que acontece à filha e a morte a quem não conseguir. Joãozinho se apresenta, não bebe o chá de dormideira dado pela aia e vê a princesa chamar Calicote, um diabinho que fica dentro de um baú embaixo da cama da princesa. Seguindo os dois, ele descobre a verdade, livrando a moça “do mau fado que uma fada infernal lhe dera, quando tinha doze anos, com inveja da sua grande beleza” (2004, p.99). Joãozinho se casa com a princesa. Neste conto, o encantamento tem origem na maldição lançada por uma fada, submetida a sentimentos bem humanos. Enquanto está encantada, a princesa age como se estivesse de acordo com Calicote e com a situação em que se encontra; diante da revelação do herói, empalidece e desmaia, mas, face ao desaparecimento do diabinho pela reza do bispo, agradece por se libertar de sua sina.

Dos três contos, apenas o último apresenta uma explicação para a origem do encantamento. As princesas, nos dois últimos, mantêm aparência bela, carecendo de serem libertadas, tanto dos seres que a aprisionaram, quanto da maldição lançada. A princesa de Bambuluá, porém, aparece sob a forma de fantasma e, ainda que apresente um belo rosto e atributos celestiais, assusta os viajantes como se associada ao mal. De todos os salvadores exige-se coragem, com o risco de morte. No primeiro conto, o herói precisa suportar golpes fisicamente dolorosos; no segundo, o protagonista enfrenta monstros e o próprio diabo, tal qual o do último conto, a quem adere astúcia e perspicácia em sua atuação para descobrir o segredo da princesa.

Dentre as narrativas do Ciclo da Noiva-Animal, elegemos, para análise, “A Princesa Jia” (2004, p.60-63) e “A Princesa Serpente” (2004, p.92-94).

No conto “A Princesa Jia”, três irmãos saem pelo mundo. João, o caçula, chega a um palácio deteriorado, feio, sujo, “lugar esquisito que fazia medo” (2004, p.60) – configuram-se os elementos para projetar a narrativa no território do fantástico. João bate palmas e uma voz manda-o entrar e indica-lhe o quarto de dormir. A voz pertence a uma jia, uma rã muito grande, gorda e de aspecto repelente. Passado um ano, o rapaz deve voltar à casa dos pais, segundo o combinado com os irmãos. A Jia prepara-lhe cavalo e um presente (aparentemente insignificante) para a mãe, de onde saem moedas de ouro e pedras preciosas. João volta para o castelo da Jia, “cada vez mais nojenta e amorosa” (2004, p.61). Mais um ano se passa e a história se repete, com novos presentes mágicos. Ao fim do terceiro ano, eles devem levar as noivas e, quando João diz não ter uma, a Jia apresenta-se como tal; ele, por gratidão e com pena, se cala. O retorno à casa dos pais pode ser interpretado como uma verdadeira “provação” para o herói, que segue montado numa égua lazarenta, com a Jia na garupa, acompanhado por vários animais. A Jia cai tantas vezes que resolve montar o galo, o que não consegue. Rindo-se da cena e compadecido, João ajuda a Jia, momento em que ela se desencanta. Ocorre a metamorfose da Jia, que se converte em uma bela princesa, processo extensivo a toda a sua criadagem, transformada até então em animais. Eles chegam à casa dos pais dele, casam-se e vão morar no palácio recuperado.

Nesta história, o motivo de redenção é a superação da repulsa diante do ser encantado. O herói demonstra bondade e piedade: não recusou a Jia como noiva, nem seus presentes, aparentemente tão repulsivos quanto ela. A narrativa não apresenta qualquer explicação para o encantamento da princesa, seu castelo e súditos. Segundo Câmara Cascudo, o conto integra o grupo de histórias com princesas transformadas em animais “cuja quebra do encanto dependerá da coragem ou da fidelidade dos namorados e servidores” (2004, p.61).

“A Princesa Serpente” é um conto bastante curioso quanto ao processo de redenção da personagem título. A princesa, apresentada como bonita e boa, nasce com a sina de se transformar em serpente durante o primeiro ano de casada. A solução imaginada por ela é encontrar uma amiga que ocupe seu lugar no quarto do casal, ao lado do marido durante esse ano, sem a trair (ou seja, sem consumir o casamento). A princesa encontra tal moça. Finda a cerimônia de casamento, ela se transforma em uma serpente preta e sai pelo mundo. A amiga informa ao suposto marido ter feito uma promessa a Jesus Crucificado de não ter vida comum com ele durante um ano, a que o rapaz se submete por se tratar de promessa. Cumprida a sina, a serpente retorna, encontrando-se com a amiga num lugar escondido, onde, ao banhar-se, recupera a forma humana de antes. A verdade é revelada e a princesa casa a amiga com um príncipe, seu primo, vivendo todos no palácio.

Tal como em muitos outros contos, a narrativa não oferece qualquer explicação para a sina da princesa. Afastando-se dos demais, porém, aqui a redenção não se

encontra na esfera de atuação de um herói masculino, com quem a encantada se casa ao final da narrativa. O conto parece assentar-se no motivo de redenção da fidelidade, tendo por base a amizade, tal como se vê no conto “O Fiel Dom José” (CASCUDO, 2004, p.26-30).

Considerações finais

À guisa de conclusão do artigo, não das questões abordadas, cumpre refletir sobre a importância deste tipo de narrativa. Inicialmente pode-se destacar o prazer que a narrativa maravilhosa proporciona, funcionando paradoxalmente como um portal através do qual se visualiza melhor o real:

duas características do conto de fadas tradicional: sentir prazer no fantástico e curiosidade pelo real. A dimensão do maravilhoso cria um imenso teatro de possibilidades nas histórias: tudo pode acontecer. Essa ausência mesma de fronteiras serve ao propósito moral dos contos, que é precisamente ensinar onde se encontram os limites. O sonhar proporciona prazer por si mesmo, mas também representa uma dimensão prática da imaginação, um espaço da faculdade do raciocínio, e pode abrir possibilidades sociais e públicas. (WARNER, 1999, p.18).

Além disso, os contos democratizam as funções sociais de gênero historicamente definidas. Personagens masculinas e femininas intercambiam papéis de passividade/fragilidade e de ação heroica redentora, ainda que executem partituras diferenciadas. Variados são também os motivos ou processos de redenção, evidenciando a complexidade que cerca a saída de uma situação problemática limitadora ou aprisionante.

Pode-se ainda questionar o porquê da presença de encantamento e redenção em tantas narrativas. Para Marie-Louise Von Franz (1993, p.20), uma das razões para a frequência significativa do encantamento nas narrativas tradicionais deve-se ao fato de as sociedades primitivas viverem no medo constante de enfeitiçamento. Como hipótese para explicar a permanência dessas histórias ao longo do tempo, a existência de estágios degradados na vida humana que são simbolicamente projetados nas personagens dos contos. Há, assim, personagens geralmente da nobreza – príncipes e princesas – que, apesar da proximidade com as esferas de poder, carecem de auxílio para se desencantarem; no lado oposto, personagens redentoras, geralmente desposando estatuto social aquém dos primeiros, seres humildes e pobres, porém doadores de amor e compaixão, caracterizando uma nobreza de outra estirpe, a da alma. Ocorre, em muitas narrativas, uma espécie de duplo melhoramento: o ser encantado, dependente da ajuda de outrem, é redimido, beneficiando-se igualmente o ser redentor através da ascensão social pelo casamento e/ou pela aquisição de riquezas materiais.



Por último, cumpre pensar sobre a utilização desse tipo de texto perspectivando a criança como público receptor. Defende-se a importância de se oferecer essas histórias às crianças não só pelo prazer que o contato com o mundo maravilhoso do “era uma vez” lhes oferece, como pelo fato de a leitura proporcionar a aprendizagem de valores éticos concernentes à amizade, ao amor, à humildade de se reconhecer falível, à descoberta das próprias potencialidades, à persistência, ao sacrifício: as histórias mostram que

se desejamos conseguir a egoicidade, atingir a integridade, e assegurar nossa identidade, devemos passar por processos difíceis, sofrer provações, encontrar perigos, conseguir vitórias. Só desta forma podemos dominar nosso destino e conquistar nosso reinado. (BETTELHEIM, 1980, p.318)

O receptor infantil, de certa forma, também se sente algumas vezes “aprisionado” em um estágio de evolução que o torna dependente da ação de adultos, identificando-se com a personagem encantada. A história, porém, oferece ainda a oportunidade de ele igualmente vivenciar o papel do herói/heroína redentor/a. O processo de identificação operado pela narrativa durante a recepção pode aproximar as crianças desse tipo de enredo, estimulando-as à leitura. Como as narrativas tradicionais oriundas da oralidade, em que se incluem os contos de Perrault e dos irmãos Grimm, não se dirigiam originalmente ao público infantil, pode-se alargar a discussão sobre a funcionalidade e a importância desses contos para todas as idades.

Referências

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- FRANZ, Marie-Louise Von. *O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fadas*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- JAFFÉ, Aniela. *O simbolismo nas artes plásticas*. In: JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977, p.230-271.
- PEDROSO, Consiglieri. **Contos populares portugueses**. São Paulo: Landy, 2001.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- WARNER, Marina. **Da Fera à Loira: sobre contos de fadas e seus narradores**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OS “NOVOS” CONTOS DE FADAS PARA O LEITOR JOVEM: MAGIA, VIOLÊNCIA E EROTISMO”

Rosane Cardoso (UNIVATES)
rosanemc@univates.br
Franciele F. Baccon (UNIVATES)
francielebaccon@hotmail.com

Introdução

Contemporaneamente, têm surgido cada vez mais versões e adaptações de contos de fadas para o público juvenil. Filmes, séries e romances, inclusive em coletâneas conhecidas como sagas, têm conquistado adeptos entre os jovens que encontram nessas narrativas situações que se aproximam de seus interesses. Este artigo apresenta o livro “Veneno” da trilogia *Encantadas* da autora Sarah Pinborough. A saga gira em torno de inversões dos contos de fadas, mostrando que estes nem sempre acabam com o tradicional “felizes para sempre” e que nem tudo é o que parece. Em “Veneno”, há uma mescla de vários contos famosos, com ênfase na história de Branca de Neve. A autora, a partir de uma narração sarcástica, realista e erotizada, além de um desfecho inesperado, propõe repensar vilões famosos: nem sempre a rainha é má e a princesa é ingênua. O objetivo deste trabalho é observar como o texto propõe a interação do leitor jovem, bem como pensar sobre o modo como se apropria dos contos de fadas.

Para isso, pretende-se abordar a inserção da literatura de massa, como produto cultural contemporâneo, na leitura e na literatura juvenil. O que se problematiza, neste estudo, é como o leitor jovem percebe a leitura do mundo no conto de fadas e nos seus desdobramentos atualizados, o que permite que haja tantas reiteraões, ainda que fortemente mercadológicas, sobre o gênero.

O conto de fadas, desde a sua escolarização, em fins do século XIX, e reforçado pelo didatismo advindo justamente dessa associação com a pedagogia, passou a ser visto como narrativa de cunho infantil. A criança, aberta à fantasia e à imaginação, parecia ser o principal receptor desse tipo de texto. Autores como Bruno Bettelheim ratificaram a importância do conto de fadas como um importante elemento à infância e à consequente construção de um indivíduo mais feliz, na medida em que o gênero permitiria ao leitor a compreensão simbólica de uma série de traumas infantis.

Atualmente, no entanto, essa percepção vem sofrendo algumas mudanças. O mercado editorial, bem como filmes e séries televisivas, tem apresentado versões sobre os contos de fadas, dirigindo-os mais ao público juvenil e adulto do que às crianças.

O leitor jovem

A leitura é um processo que praticamos desde muito cedo, desde as histórias infantis que fomos instigadas a ler em casa, passando pelos primeiros anos da escola e continuando com as escolhas na vida adulta. Porém esse processo vem tomando formas diferenciadas dependendo da fase que o leitor se encontra e a literatura vem modelando isso, formando “categorias” encaixadas na sua faixa etária.

Contudo, o que interessa no presente texto, é a literatura juvenil, os mistérios do leitor jovem que desencadeiam uma crescente produção de obras novas e que se tornam fenômenos de leitura, ou como normalmente são chamados, de *best-sellers*. É interessante observarmos que o núcleo destas obras, que são cada vez mais aderidas pelos jovens, tem uma construção que, geralmente, as leva para a produção midiática. Literatura Juvenil é um termo literário que identifica a literatura feita visando ao público jovem. Caracteriza-se, principalmente, por ter como conteúdo a ficção, e também questões reais, e pelo fato do autor estar sempre tentando manter um diálogo com o leitor, se orientando pelos gostos e desejos que esse público-alvo desperta dentro de si.

Pode-se considerar que o leitor jovem é aquele que possui faixa etária acima de doze anos, pois é o período que se inicia a fase da puberdade e o leitor não possui mais seus gostos por textos infantis: “A chamada “literatura infantil” transita por um nicho cultural limitado entre a literatura infantil e a literatura adulta, criada para atender aos supostos interesses dos adolescentes.” (LEAHY-DIOS, 2005 p.38)

Um dos fatos que marcam essa passagem do leitor infantil para leitor jovem é a curiosidade de interpretações de mundo, de buscar conhecimentos sobre o que o rodeia. A literatura é uma ferramenta de busca desses jovens, pois eles procuram dentro das obras literárias algo que se aproxime do que eles estão vivendo, procuram temáticas que possam responder questões, problemas que, de alguma forma, perturbam esses jovens, por isso a identificação, na maioria das vezes, com os personagens. Visando isto os livros atuais sempre constituem-se com personagens de personalidade forte, problemas, gostos e atitudes tipificadas e com descrição física e psicológica que vai se despertando durante as narrativas.

Jovens do mundo contemporâneo acompanham todas as transformações que a nossa sociedade vem sofrendo. Com isso, surge a importância de representar, pela literatura juvenil, o meio em que essas crianças e jovens vivem, fazendo que elas se identifiquem com as obras lidas e, ao mesmo tempo, resgatem valores que estão se perdendo. (ZANATTA; BURLAMAQUE, 2014 p.141)

O leitor jovem possui características que alimentam essa literatura, por meio dessas, o autor das histórias literárias para jovens constituiu uma narrativa focada, que



chame a atenção desse público e que este tome gosto por aquilo que está lendo, tendo também como intuito, formar um leitor mais crítico e que selecione mais o que quer ler.

Conforme Lima (2012), a literatura, denota uma ampla metáfora da qual o ser humano se vale para interrogar, interpretar, recriar, entender e narrar a sua história. Sendo assim, a literatura possui “uma relação inalienável com o gênero humano, porque seu modo de interrogação parte do contexto das relações históricas e sociais” (LIMA, 2012, p.43). Entretanto, o autor destaca a distância existente entre o texto literário e o leitor, sendo três as dificuldades principais levantadas e que dizem respeito ao contexto atual com o qual se vive: elevado custo do livro; falta do hábito de leitura literária, e ensino básico mal preparado para a construção do letramento literário da criança e do adolescente.

Dentre as dificuldades apontadas, Lima (2012) assinala a última, registrando que para o ensino médio é apresentado um conteúdo programático para Literatura Brasileira por meio de resumo em relação à informação histórica; resumos de livros; leitura de livros condensados; uso indiscriminado de crônicas. Para o mesmo autor (2012), quanto mais a escola e o professor trabalharem e conduzirem o texto literário dessa forma na escola, mais aliena-se a literatura do estudante do ensino médio, como também permanece excluído o letramento literário das práticas pedagógicas.

Lima (2012) defende que a família e a escola são os melhores influentes na formação do leitor de literatura, desde que se tenha uma política educacional e planejamento pedagógico que visem ao estímulo da leitura, do senso e prazer estéticos, problematize o lúdico, o modo e fonte de conhecimento que a literatura representa, proporcione e instigue a leitura de poemas e histórias.

Somente uma escola e um professor que contemplem em seu cotidiano escolar a biblioteca como ambiente de encontro vivo e dinâmico, com a literatura e a poesia, torna-se possível instigar e sensibilizar o estudante do ensino médio “a analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (LIMA, 2012, p 52)

Literatura de massa ou mercadológica

Visando os gostos dos jovens na leitura, surge no mercado literário fenômenos da literatura juvenil, sagas como *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Jogos vorazes* e muitas outras que levaram o público jovem a se interessar mais por essa literatura, conhecida como pertencente à cultura de massa. São narrativas que trazem fantasia, problemas juvenis, o tão sonhado final feliz e também que abordam, cada vez mais, problemas sociais reais que têm como objetivo levar o leitor a certas reflexões:



Conjugadas ao tema estão duas inovações temáticas representativas da literatura juvenil publicada nos últimos anos: a descrição de aspectos psicológicos dos protagonistas e a abordagem de conflitos familiares, amorosos, bem como a tematização de questões polêmicas e presentes na vida do jovem atual, como a morte, a enfermidade, a dor e a solidão, entre outros. (LUFT, 2010 p.122)

Ainda sobre os assuntos que atraem o jovem leitor, Cyana Leahy-Dios afirma que:

De forma ampla e generalizada, os principais interesses dos jovens adultos e adolescentes em todos os tempos, têm sido o conhecimento do próprio corpo, as relações sociais, afetivas, amorosas e sexuais, as dificuldades de relacionamento com famílias e amigos. (LEAHY-DIOS in RETTENMAIER; RÖSING, 2005, p.40)

Parafraseando Leahy-Dios (2005), as produções atuais buscam trazer esses assuntos e outros que exploram essa passagem do leitor infantil para juvenil, tratando de um amadurecimento do leitor. A autora também comenta que há um grande interesse mercadológico atual por trás das obras feitas para os jovens hoje, mas que, apesar disso, essas obras possibilitam um diálogo maior entre os jovens e as narrativas.

O principal motivo que torna esses best-sellers muito lido pelos jovens, é o fato de que a história transmite sentimentos e emoções, os fazem vibrar, torcer para o tão perfeito par romântico e internalizar as vontades para um desfecho da narrativa. Normalmente a fase da adolescência é um momento em que os jovens estão construindo sua identidade, saem da fantasia encontrada na infância e ancoram no real, em que a partir desse momento devem começar a tomar decisões, arcar com suas obrigações e consequências de seus atos, já não são mais inocentes e completamente protegidos pelos pais.

Naturalmente, as histórias contidas nessas narrativas são contemporâneas ou um “faz de conta atual”, razão por que temos nos deparado com versões de conto de fadas muito mais adultas do que os contos tradicionais. Está se incrementando muito mais emoção e problemas “adulto-juvenis” nos contos que ouvimos desde nossa infância. A princesa não é mais doce, a rainha não é só má, o reino não é todo perfeito e maravilhoso, há muito mais por trás do simples “felizes para sempre”, como a tipificação do herói.

Entendendo estes pressupostos, partimos agora para o objetivo central deste artigo: verificar a interação do jovem leitor com os textos literários contemporâneos, especificamente em “Veneno”, bem como a forma como estes se apropriam dos contos de fadas. Não se trata de pensarmos aqui na efetiva interação, o que exigiria um estudo de caso em relação à leitura de possíveis jovens. Trata-se de observar como a narrativa

se estrutura a fim de mobilizar o receptor ou, dizendo melhor, que tipo de leitor é pressuposto para o livro.

“Veneno” tem sua base em *Branca de Neve e os sete anões*. Por isso, traçamos, brevemente, a trajetória de Branca de Neve, no limiar em que se encontra entre literatura para crianças, para jovens e para adultos, segundo levantamento de Callari (2012):

- *A jovem escrava* – Basille – Itália – 1634;
- *A morte dos sete anões* – Ernest L. Rochholz – Suíça – 1856;
- *Pequena Branca de Neve* – Irmãos Grimm – Alemanha – 1857;
- *Maria, a madrasta má e os sete ladrões* – Laura Gonzenbach – Itália – 1870;
- *O caixão de cristal* – Thomas F. Crane – Itália – 1885;
- *Árvore-Dourada e Árvore Prateada* – Joseph Jacobs – Escócia – 1892;
- *Fumaça e espelhos* – Neil Gaiman – Inglaterra, 1998;
- *Mirror, mirror* – Gregory Maguire – Estados Unidos, 2003;
- *Fairest of All: A Tale of the nicked queen* – Serina Valentino – Estados Unidos, 2009;

À lista de Callari, acrescentamos:

- *Branca de Neve e o caçador* - Amini, HosseinBlake, LilyDaugherty, Evan Hancock, John Lee – Estados Unidos, 2012;
- *Once upon a tale: Despertar* – Odette Beane – Estados Unidos, 2013.
- *Veneno* – Sarah Pinborough – Inglaterra, 2013.

É provável que, enquanto escrevemos este texto, outras versões estejam circulando ou sendo construídas. Ressaltamos que, a esses dados não foram acrescentadas as inúmeras adaptações para o cinema e para a televisão, também fartas, embora existam filmes sobre *Branca de Neve* desde 1902 (Prússia).

“Repense seus vilões”

A narrativa “Veneno” propõe uma inversão do conto tradicional Branca de Neve, mostrando que essa recontagem possui interpretações sarcásticas e maduras, destinada ao público jovem e adulto e que mantém uma sequência com os personagens que vai levando o leitor a entender por que os mesmos possuem tais características e no que estas influenciam. Sobretudo, é uma narrativa focada em reforçar o teor erótico-sexual que faz parte dos temas de interesse do leitor projetado.

A análise de violência nos contos maravilhosos exige que se pense sobre dois aspectos, no mínimo: do ponto de vista da crueldade explícita da perspectiva dos sentidos desta mesma crueldade. Na primeira, aparecem as mutilações, crianças abandonadas pelos pais, tentativas de assassinato, perdas irremediáveis. Na segunda concepção, estão os desdobramentos da violência implícita, isto é, os atos

transformados em traumas ou, mais especificamente, em dilemas que o herói ou a heroína terão de enfrentar a partir do momento em que enfrentam a crueldade da vida. Paradoxalmente, esta é a sua entrada no mundo, o começo de uma trajetória própria.

Nessa linha, Branca de Neve, a do conto tradicional, passa por três provas, além da saída de casa: a do cinto, a do pente e a da maçã. Nas três mortes sofridas, ela vive rituais que a obrigam a superar, simbolicamente, a obscuridade representada pelo mal e reconhecer-se como mulher. A guerra entre ela e a madrasta é a clássica rivalidade – ainda que a jovem não saiba disso – entre mulheres que disputam por beleza e por imporem-se sozinhas no reino que cada uma tem o direito de gerir: um por nascimento e outra por casamento. Essa premissa é claramente exposta e explorada em *Veneno*.

Na mesma linha, um importante fator é apresentado em Pinborough: a idade das jovens. A madrasta é apenas dois anos mais velha do que a enteada. Existe, da parte dela, a necessidade de ser reconhecida como mulher e rainha; suportar, com a possível glória conquistada pelo novo estatuto, o desagrado que lhe provoca o velho rei; superar a imposição dos pais em fazê-la casar com esse homem. Ainda assim, a presença de Branca é um empecilho para que possa tornar sua vida mais amena. Apesar da juventude e da sensualidade que fazem o velho rei delirar, tudo se perde ante a presença da filha, amada por ele e por todos no reino, outro desafio a ser vencido.

De início, percebemos que a rainha, madrasta da Branca de Neve, tem nome, Lilith, que possui simbologia coerente com a personagem: Lilith é associada à uma “cortesã sagrada de Innana, a Grande Deusa Mãe, enviada para seduzir os homens na rua e levá-los ao templo da Deusa, onde se realizavam os ritos sagrados de fecundidade.” (Pierre Brunel, 1988). Conta o mito que Lilith teria sido a primeira mulher, antes mesmo de Eva, mas aproximando sua relação com a narrativa estudada aqui, Lilith aparece, segundo Brunel (1988), como o ser que “utiliza sua sedução (bela mulher de cabelos compridos) e sua sensualidade (bem animal) para fins destrutivos” (pg. 582) e ainda, aproximando aos fins literários, o autor coloca:

A literatura interessa-se, sobretudo, por Lilith, a revoltada, que, na afirmação de seu direito à liberdade e ao prazer, à igualdade em relação ao homem, perde a si própria, assim como perde aqueles que encontra. Mulher sensual e fatal, ela aspira também à supremacia e ao poder. (BRUNEL, p.583)

Tendo em vista todo o significado em torno do nome da Madrasta, percebemos que o papel da mesma na história é seduzir e ter o poder sobre o reino, bem como ser a mais bela, nada que a história tradicional da Branca de Neve não tenha. A maldade de Lilith fica claramente posta como forma de delimitação de território. Necessita firmar-se como senhora de todos, como a mais bela e como a mais forte. Não cede nem ao sexo nem ao amor. O que possa resultar em fraqueza ou hesitação é sumariamente eliminado

por ela. Ainda em relação significado trazido pelo nome, a força da oponente está no conhecimento que Lilith tem do mundo obscuro.

Por outro lado, a personagem da Branca de Neve é mostrada como uma princesa já adulta, desde o início da narrativa, e com personalidade forte, desafiadora e com atitudes opostas às de uma real princesa, segundo os critérios da sociedade o que deixa Lilith com mais ódio. Outra personagem que surpreende é o príncipe, um jovem mimado, como Lilith o caracteriza, “sem coragem e egoísta” (PINBOROUGH, 2013, p. 191), que aparece perdido perto do caixão de Branca e que se acomoda na floresta, vivendo à custa dos sete anões. Em relação aos anões, percebemos o amor incondicional por Branca de Neve, pois foi ela que sempre os ajudou e demonstrou um sentimento desconhecido por eles a respeito de outras pessoas.

A autora não cria uma protagonista ingênua em relação ao mundo circundante. Branca conhece muito mais do que sonharia a heroína tradicional. Mas não há como competir com o tipo de vivência que tem Lilith com a magia. Porém, o perfil dado a esta versão de heroína está relacionada, evidentemente, à vestimenta mais contemporânea dada à personagem.

Falando em geral das personagens, várias figuras do conto tradicional fazem parte do enredo de *Veneno*, como o Aladim, a Bruxa e João e Maria e há referências ao conto *Cinderela*, licença “poética” sacada da série literária e televisiva *Once upon a time*. Focando para os personagens diretos, o rei é caracterizado por um homem gordo, velho e que depois que vai para a guerra, não aparece mais na história. No momento da descrição do rei e do início da narrativa, nos é contado sobre o passado de Lilith, o qual tem papel fundamental para o rumo que ela toma e pelas atitudes da mesma.

“Veneno” é mais uma adaptação do conto *Branca de Neve*, mas de uma maneira bem mais adulta, erótica, sensual e sarcástica. Vemos que a rainha tem um único objetivo, que nem mesmo é matar Branca, mas afastá-la do reino, sendo uma de suas primeiras providências, arrumar um marido, tanto que após o príncipe se casar com Branca, Lilith percebe que a mesma não será mais um incômodo. No final da narrativa se descobre que Branca não é mais virgem, o que deixa o príncipe “não muito feliz”: a princesa tem magnífica atuação na noite de núpcias, surpreendendo o príncipe, que a compara a uma meretriz, julgando que tal comportamento não corresponde a uma princesa, na concepção tremendamente tradicional que ele tem do que seja “ser uma princesa”.

A narrativa se alicerça na atual premissa dos romances massivos, além, obviamente, dos elementos que concernem ao conto de fadas. Claramente inspirado na série *Once upon a time*, a proposta que oferece é exatamente subverter a história da protagonista Branca, apresentando-a, segundo anuncia, muito mais transgressora. Não é o que ocorre. Boa parte do enredo segue quase à risca o que ocorre na série. A variação está na ruptura com a imagem do príncipe encantado e a não virgindade da heroína.



Além disso, o final propõe um enigma. A princesa é sumariamente enganada pelo esposo que se torna, metaforicamente, o que teria sido a madrasta. Não é Lilith que envenena a jovem, mas o marido que se vinga da “traição” através do mesmo recurso utilizado pela madrasta má na longa trajetória do mito de Branca de Neve. E assim termina a primeira parte da trilogia, mesclando, pois, a magia inerente a este tipo de narrativa a um forte erotismo – que permeia toda a trama – e à violência crescente.

No entanto, a pergunta persistente em relação a um romance como este – que está longe de ser genial – está em entender a insistência no conto de fadas como versão modernizada. Sabemos que o conto de fadas faz parte do imaginário coletivo. Não é novidade também que o mito feérico permanece em narrativas variadas, em filmes, novelas televisivas, histórias de amor ou de aventura mais ou menos rocambolescas.

A autora, no entanto, trai o que promete na sinopse. De fato, o desfecho é surpreendente. Mas a rainha, ao contrário do que a autora prometera, é realmente má. A distinção é que, conforme convém contemporaneamente, ela é apresentada de modo mais humanizado. Ou seja, o leitor se depara com motivos para ela ser do modo que é, convive com as angústias e inseguranças dela, mas, ao mesmo tempo, vê crescer o seu ódio e a necessidade de ferir àquela que é a razão, segundo lhe convém pensar, dos seus dissabores. Ao fim e ao cabo, portanto, se estabelece a clássica dicotomia entre o bem e o mal, sem o simbolismo que nos permita ir além de uma história bem contada.

Considerações finais

Como comentado anteriormente, para que uma obra seja do gosto de um jovem, a mesma deve contemplar assuntos pelos quais o leitor se identifique e que ele possa interiorizá-los. Percebemos, na leitura de “Veneno”, algumas jogadas feitas pela autora para que a obra seja efetivamente um *best seller*. Para os amantes de contos de fadas, são conhecidos os detalhes significativos que os atraem para o referido gênero. Há, portanto, na narrativa de Sarah Pinborough, pontos que permitem ao leitor reconhecer e, ao mesmo tempo, desconstruir certos símbolos. O erotismo, por exemplo, presente no conto tradicional de maneira implícita, aqui se sobressai como um mote que acompanha a dinâmica contemporânea, apresentando heroínas sexualmente liberadas. No entanto, o texto vai além, banalizando o implícito e criando cenas explícitas de sexo, o que, supostamente, é esperado por leitores atuais. Também, obviamente, interfere na construção das personagens femininas que, mais liberais, têm livre arbítrio sobre o próprio corpo. Nessa linha, a concepção de herói/heroína se modifica, invertendo o herói clássico – submisso, bondoso, abnegado – por uma construção considerada mais “real”.

Outro fator significativo é a violência que sempre fez parte do conto maravilhoso. Mortes dramáticas, perdas, vinganças, castigo do mal, incestos e



canibalismo não são novidade. “Veneno” é ameno perto do que se percebe na tradição oral. Porém, a questão fulcral está no discurso. Enquanto nas antigas narrativas, o mal é visível e metafórico ao mesmo tempo, na obra discutida ela está a serviço de delinear a mesquinhez de Lilith e do príncipe (no final da história). Trata-se de maldade sem véus, mais direcionada a chocar o leitor do que em fazê-lo pensar.

Concluiu-se que a forma como a abordagem de problemas familiares e amorosos feita pela autora condiz com o que os jovens buscam ler, o papel do herói que é sempre muito identificável por esse público é (aparentemente) desmitificado, mostrando um herói diferente do tradicional. A construção e a escolha de personagens, nomes simbólicos, espaços e fatos possibilitaram uma estratégia de escrita para a autora visando a jovens que, segundo essa ótica, pudessem buscar identificação ou suprir alguns problemas na identificação com os personagens e com o desfecho. Mas trata-se de uma visão imediatista, pois são oferecidos curiosidades e elementos de ruptura com o gênero sem, no entanto, deixar espaços de inferência, exceto no final. Mesmo assim, o final imediatamente aponta para a próxima narrativa da trilogia, quando, talvez, se possa reencontrar a história perdida de Branca de Neve.

Referências

- CALLARI, Alexandre. **Branca de Neve** – os contos originais. São Paulo: Évora, 2012.
- BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- KITSIS, Edward; HOROWITZ, Adam. *Once upon a time – a série*. New York: ABC, 2011.
- LEAHY-DIOS, Cyana. A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos. *In* RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M.K. (Org.). **Questões de literatura para jovens**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- LIMA, Aldo de. [Org.]. **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.
- LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI. *In* Estudos de literatura brasileira contemporânea. **Literatura infanto-juvenil**. Brasília: Editora Horizonte, 2010.
- PINBOROUGH, Sarah. **Veneno**. São Paulo: Única Editora, 2013.
- ZANATTA, Deisi L.; BURLAMAQUE, Fabiane V. O jovem e as narrativas contemporâneas: uma análise de Jogos Vorazes. *In* AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Leitura infantil e juvenil: leituras plurais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.



LITERATURA NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Roseli Vergopolan
(Profa. Rede Municipal de União da Vitória-PR)

Introdução

A literatura é notadamente uma das atividades que mais desperta o gosto pela leitura proporcionando uma viagem ao mundo da imaginação onde o leitor se deleita no prazer que a leitura proporciona. As práticas leitoras e de contação de histórias transformam até mesmo das relações entre os professores e alunos.

Este artigo teve por finalidade apresentar alguns conceitos de literatura na infância e apresentar como os professores da Rede Municipal de União da Vitória-PR, estão organizando seu trabalho pedagógico para as aulas de literatura infantil.

Esta pesquisa apresenta uma discussão teórica bibliográfica de cunho qualitativo, diante a desse fundamento buscamos realizar aproximações entre a realidade do trabalho pedagógico com literatura infantil a partir dos relatos de alguns professores, professores e outros atores que compõe a ação desta nova realidade posta na rede de ensino, com isso resultando num relato reflexivo e analítico.

Dessa forma os resultados são contributos para o entendimento sobre a temática já que a literatura historicamente no Brasil foi tratada como uma disciplina constante na grade dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Trabalho Pedagógico na Rede Municipal de União da Vitória PR: Literatura na infância

A literatura hoje no Brasil tem um lugar relevante na formação das crianças principalmente nas escolas, não é simplesmente como no passado um “ornamento ou lazer da elite”. Entretanto, com os excessos do mundo midiático e tecnológico que a criança fica exposta, a literatura pode se tornar diminuída no cotidiano escolar, visto que estes estímulos recorrentes estão mais acessíveis na sociedade contemporânea. Yunes e Pondé (1988, p. 32), evidenciam, “que a leitura literária possa contribuir para emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e não faz apelo crítico”.

A esperança do formador de leitores é de que o leitor de literatura infantil, uma vez formado, venha torna-se um leitor adulto de textos literários. Parece ser necessários compreender que ler literatura não se trata de um vício que se instala, mas de uma prática cultural que se inserem projetos de vida. (JUNQUEIRA, 2010, p.29)



Para Cunha (1997), historicamente vários são os gêneros literários que fazem grande sucesso em algumas épocas e idades, mas o importante que a proximidade com essência literária seja mantida.

No entanto é comum a ideia de que a literatura infantil é sublitteratura, um gênero menor. Esse mesmo preconceito parece-nos implícito na fala de alguns autores que dizem não escrever para crianças. Tais escritores, muitos deles excelentes, dão a impressão de sentirem menos importantes do que fazem literatura para adultos. (CUNHA, p.26)

As características da literatura estão implicitamente ligadas à arte pelo fato de que há vários níveis de leitura, pelo grau da atenção e pelas diversas interpretações que os textos literários possibilitam aos que ouvem e aos que leem. Assim Rosenfeld (1976) apud Cunha, 1997 p. 57, esclarece que:

De modo geral, a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem em geral esta experiência ao mesmo tempo una e dupla.

Como se sabe o cotidiano escolar é lócus de in/tenso trabalho pedagógico, onde professores em grande maioria fazem parte do quadro de mais de uma instituição. A correria e falta de incentivo para participação de eventos também são fatores proeminentes nesta labuta diária que dificulta o tempo e espaço para uma formação adequada de prática leitora.

Silva e Zilberman (1988), apud Maia (2007, p.35)

Por “condições concretas” entende-se: dificuldade de acesso ao livro falta de tempo para leitura e jornada de trabalho excessiva. [...] que no caso da leitura, o professor está mesmo distanciado do volume de conhecimentos das diferentes concepções sobre o ato de ler, ficando na dependência apenas da formação, antes metodológica que teórica, e da experiência, muitas vezes valorizada de tal modo que a teórica é definitivamente abandonada, o que o afasta “dos fundamentos que lhe ajudariam a entender e provavelmente alterar sua prática”.

A realidade de alienação incorporada e a cobrança de vencer os conteúdos rígidos e da extrema e facilitadora utilização do texto didático perfazem o cotidiano de muitos contextos escolares, sejam eles nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Como o professor pode despertar o gosto pela leitura de seus alunos sem ao menos ele tem sido estimulado a essa prática. Lajolo (1993) afirma “O professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com que lê.” (p.108)



Segundo dados de União da Vitória (2014), a Rede Municipal de União da Vitória (PR), que em 2014 atendeu é a mantenedora de 38 escolas sendo que: 24 escolas são para o atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com um total de 4.693 alunos e aproximadamente 400 docentes efetivos, 12 centros de educação infantil (CEMEIS) que acolheu 1.313 alunos com uma média de 156 professores efetivos. Possui vários projetos em escolas de tempo integral totalizando o atendimento de 250 alunos o dia todo.

A Rede ainda conta com material de apoio didático, construído coletivamente por uma equipe de professores da rede Municipal em parceria com a UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), onde foram organizados os conteúdos do currículo de toda rede levando em conta a especificidade do Município e do Estado do Paraná. Este material didático elencou diversas opções de textos literários e obras literárias que as escolas já dispunham pelo PNBE⁹⁵ e pelo PNAIC⁹⁶. (Vergopolan, 2013)⁹⁷

Diante do exposto, até abril de 2014, o trabalho pedagógico em que se dava ênfase à literatura ocorria conforme a organização didática do próprio professor regente de sala de aula, utilizando dos recursos ora apresentados, tanto nas instituições do Ensino Fundamental Anos Iniciais quanto na Educação Infantil.

No entanto o cenário da literatura infantil começa a mudar a partir da obtenção pelos professores de mais uma hora de planejamento, direito este adquirido através de luta sindical e da categoria, cumprida pela administração atual do município. Houve contratações de novos professores para o cumprimento de tal determinação.

Eu fiz o concurso em 2012 e fui chamada para compor o quadro efetivo na educação infantil 20 horas para trabalhar literatura na Educação Infantil, isto foi muito difícil para mim, pois não tinha formação nesta área específica, mas com a ajuda da equipe pedagógica logo organizamos um planejamento para efetivar as aulas de literatura. (Professora S, formada em Pedagogia)

Como podemos perceber no relato acima a inserção de uma nova prática pressupõe um planejamento e uma formação contínua e em serviço adequada, para que o trabalho pedagógico seja efetivo e consolidado.

A partir do direito adquirido dos professores da rede tínhamos uma nova realidade imposta e então surgiu a ideia de que estas aulas fossem de

⁹⁵ Programa Nacional Biblioteca da Escola: O programa incentiva o hábito da leitura e a formação de alunos e professores leitores, bem como apoia a atualização e o desenvolvimento profissional do professor. São distribuídos às escolas por meio do PNBE; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica.

⁹⁶ Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do Ministério da Educação (MEC).

⁹⁷ VERGOPOLAN, R. Pontes e Descobertas. Material de Apoio para 4º e 5ºanos. Ed. Kaygangue. Rede Municipal de União da Vitória 2013.



leitura/literatura, visto que era uma maneira de agregar novas práticas leitoras para a melhora das aprendizagens de nossos alunos. Mas deixamos livre que cada escola organizasse sua maneira de trabalhar visando o contexto e material disponível pela instituição. Mas, com a equipe já organizamos um calendário em que houvesse a formação literária dos professores que estavam atuando com a temática. (E, coordenadora dos projetos da SEMED, fala transcrita pela autora do dia de formação em literatura no Colégio Tulio de França 2º semestre de 2014)

Gandim (1994) enfatiza que a contemporaneidade é, sobretudo um tempo de mudanças onde os problemas teóricos e práticos em sua vitalidade forçam a tomada de decisões abrindo novas possibilidades que abre ao planejamento estratégico político e social, numa retomada de novos encaminhamentos de ações que visem o crescimento coletivo.

A partir do fato de que teremos uma hora a mais para os professores optamos por projeto de literatura onde as professoras que estarão a frente desta disciplina deverão planejar suas aulas levando em conta o nível de cada turma. Podem optar pela temática que quiser desde que contemple a características próprias das turmas. (A, fala da supervisora de uma escola da rede).

Para Zabala (1998) a complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula. No entanto o professor pode contar com inúmeras estratégias para poder atender as diferentes demandas que aparecerão durante o processo de ensino.

Quando fui comunicada que seria professora de literatura, lecionava artes para todas as turmas da escola. No primeiro momento senti um pouco deslocada, pois havia feito planejamento do semestre da referida disciplina e estava em plena aplicação do mesmo. Atuo como professora regente tanto em sala aula, como de hora atividade artes, a mais de 10 anos, a partir da proposta percebi naquele momento a importância do novo desafio a ser trilhado. Refleti e iniciei um planejamento partindo do princípio que o alunado não sabia muita coisa a sobre esta disciplina. Pesquisei o sentido etimológico da palavra literatura, e sentido histórico como ela surgiu e como veio para o Brasil. Depois de expor esses conceitos para as crianças, trabalhamos a carta de Pero Vaz de Caminha, visto que iniciamos o trabalho em abril em formato de cordel foi bastante interessante, fato das crianças estarem estudando sobre a temática. O próximo planejamento desenvolvido e adotado na escola foi a temática de Monteiro Lobato. (R, professora de literatura da rede municipal)



Foto 1- Carta de Pero Vaz.



Foto 2- Projeto de Literatura Monteiro Lobato.



Foto 3- Aluno participando da aula e desenhando.



Foto 4 - Alunos lendo obra de Monteiro Lobato.



Foto 5- Apresentação de Teatro de Literatura para as turmas da escola.

O planejamento desenvolvido e adotado na escola na sequência foi a temática de Monteiro Lobato. O tema foi planejado para restante do primeiro semestre onde no primeiro momento damos ênfase à biografia, as principais obras, os filmes, os desenhos tudo isso em conjunto com o teatro dança. No entanto



houveram as cheias do Rio Iguazu na nossa cidade que acabou por determinar o término deste projeto somente no segundo semestre. Apesar do desafio de se trabalhar literatura e da falta de uma sala específica as aulas ocorreram na biblioteca da escola o que também facilitou o contato com os livros do acervo. Acredito que foi rica a vivencia relatada. As crianças gostam muito da aula de literatura. (R, professora de literatura da rede municipal)

Percebemos na ação educativa da professora que levou em conta no seu planejamento os conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais que dentro da prática educativa é necessário que sejam compreendidos. Conforme Zabala (1998) evidencia que:

Os conceitos e os princípios são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação [...] Um conteúdo procedimental inclui entre outras coisas as regras as técnicas, os métodos as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos- é conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer dirigidas para realização de um objetivo. E termo atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. (42, 43,46)

Os conteúdos atitudinais podem ser entendidos como as aprendizagens construídas ao longo das atividades na escola com alunos.

Eu gosto da aula de literatura por que aprendi muita coisa diferente sobre muitas histórias. O que é mais legal é que saímos de nossa sala de aula e vamos na biblioteca e se der tempo nós podemos escolher um livro e ler, isso é muito bom. (Y, aluno 4ºano da escola da professora acima)

Nós tivemos que construir um cenário inventar uma fala e foi muito bom, toda a escola veio assistir a gente, nesse dia me senti uma artista de cinema. (L, aluna do 5ºano da mesma escola)

Meu pai ajudou na construção da ovelha foi bom, pois todas as crianças queriam ir na biblioteca para ver a ovelha que estava lá. (L, 5ºano)

No teatro o que mais gostei foi quando a gente lanchava comi 5 pedaços de sanduíches nesse dia. Vida de artista cansa. (E, aluno 5ºano)

Assim as várias leituras das participações das crianças na aula de literatura sendo construídas no contexto da escola. Porém, num contexto podemos encontrar algumas opiniões que nos remetem a outras reflexões.



Eu quero ver como que a professora de literatura do ano que vem vai dar conta de dar as aulas para os 2,3,4º e 5ºanos de literatura visto que as crianças já viram vários livros autores e as professoras das salas muitas vezes já trabalharam os livros existentes. Esta disciplina realmente precisa ser repensada ou trocada. (Z, professora da Rede Municipal)

Notamos a necessidade de pratica leitora adequada que implica na motivação de muitos professores o que denota uma visão estratégica e um planejamento da equipe pedagógica, escola e da SEMED⁹⁸.

Para um professor, a atitude “de assumir o desafio da prática enquanto sujeito” caracteriza-se como um processo de instrumentalização permanente, o que já é tarefa bastante difícil, pois tornar-se sujeito das próprias leituras significa antes de tudo fazer parte de outro do jogo – de formar alunos sujeitos das próprias leituras. Essa condição de “leitor- sujeito” que se exige tanto do professor como do aluno, revela o caráter político que o problema de leitura encerra. (MAIA, 2007, p.43) Grifo do autor

A formação sobre literatura na Rede Municipal ocorreu no início do segundo semestre dia esse que participamos de um curso o dia todo onde a autora de vários livros, nos apresentou estratégias apresentou algumas histórias e contribuiu muito para nossa pratica de aulas de literatura.

Nesse interim participamos de mais uma tarde onde nos foi apresentado um projeto de Educação pela paz para se pensar possibilidades literárias que de enfoque a construção de valores como respeito, solidariedade entre outros conceitos.

Diante do exposto percebemos como foi sendo construídas as aprendizagens e o ensino com a busca de planejamento, estratégias e as metodologias para o trabalho pedagógico com a literatura num contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal. Foi por meio de uma necessidade que se descortinou uma das finalidades primordiais da literatura que é pratica leitora e o encantamento pelas obras literárias que muitas vezes ficavam empoeiradas nos acervos escolares.

Considerações Finais

Hoje com tantos estímulos disponíveis as crianças muitas vezes têm poucas oportunidades de ler, pois a realidade da nossa sociedade num mundo digital é que a comunicação e as informações fluem de maneira absurdamente rápida o que muitas vezes contribui para um conhecimento fragmentado e superficial.

A literatura vem na contramão desta corrente proporcionando a formação tanto dos professores da Rede como dos alunos de uma prática leitora. Permitindo o

⁹⁸ Secretaria Municipal de Educação.



desenvolvimento de sensibilidade para um saber estético criativo e significativo que somente é despertado pelo prazer que a leitura de uma obra literária proporciona.

Referências

- CUNHA, M.A.A. **Literatura Infantil Teoria e Prática**. 16. ed. Ática. São Paulo: 1997.
- GANDIM, D. **A prática do Planejamento Participativo**. 2. ed. Vozes. São Paulo: 1994.
- JUNQUEIRA, R. Org. **Ler e Compreender: Estratégias de Leituras**. 1 ed. FAPESP. Campinas, SP: 2010.
- LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. Ed. Paulinas. São Paulo: 2007.
- PORTAL DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA – PARANÁ
<http://uniaodavitoria.pr.gov.br/secretarias/educacao/>
- ZABALA, A. **A prática Educativa: como ensinar**. Reimpressão. Ed. Artmed. Porto Alegre, RS: 1998.
- YUNES, E; PONDÉ, G. **Leitura e Leituras da literatura Infantil**. 2.ed. Ed. FTD S.A. São Paulo: 1988.



A PALAVRA POÉTICA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA da UFSC

Rosilene F. Koscianski da Silveira (UFSC)

rosilenefks@yahoo.com.br

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

elianedebus@hotmail.com

Introdução

A indagação acerca da presença-ausência da palavra poética na sala de aula não é um assunto recente. Tampouco tem sido tratado com a relevância que merece. Quais as possibilidades de trabalho com o poema e com a poesia na sala de aula e qual o modo mais “adequado” de tratar o texto poético neste espaço são questões que somente fazem sentido num contexto reflexivo em que os professores tenham feito a si mesmo e a seus interlocutores mais próximos uma indagação bem mais abrangente: por que poesia na escola?

Tomamos a questão como fio condutor de um estudo que foi realizado com acadêmicos do curso de Pedagogia⁹⁹ na disciplina *Literatura e infância*, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) buscando, no diálogo com os futuros docentes, não apenas levantar indicações teóricas, mas principalmente propor(nos) o desafio de estudar algumas dessas escritas projetando possibilidades de exercício prático e qualificado da palavra poética em sala de aula. Com uma breve “visita” às nossas memórias escolares em busca daqueles poemas que tenham sido lidos, ouvidos, recitados na trajetória acadêmica, percebemos a imensa lacuna existente. Os poemas lembrados foram tão poucos, que como nos mostrou Ligia Morrone Averbuck (1985) “os contatos que as crianças estabelecem com os textos poéticos são tão raros, que os poucos alunos que da escola guardam uma forte lembrança neste sentido tornam-se exemplos” (p.64).

Entendemos que na formação do(a) professor(a) é muito importante a (con)vivência com a poesia, cujo desdobramento inicial é o reconhecimento de que esta potencializa aprendizados, em especial, os de âmbito linguístico. Nesse sentido, a realização desta experiência pedagógica foi marcada pela leitura compartilhada de poemas diversos, entre os quais, destacamos aquele que assinalou o início de nossas reflexões, *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade. Apresentamos, lemos, declamamos outros poemas, alguns foram escritos pensando a peculiaridade do público infantil, outros não.

⁹⁹ Atividade Disciplinar de Estágio Docente, realizado no primeiro semestre de 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.



Paralelo à vivência poética, é fundamental que o(a) futuro(a) professor(a) possa compreender, pelo menos em parte, como a linguagem poética se organiza, com acesso e compreensão de questões estruturais como a diferença entre poema e poesia, os elementos que compõe o poema, a rima, o verso, ritmo, entre outros, sem pretender um aprofundamento. Não é preciso tornar-se um *expert* no assunto, nem se deixar “aprisionar” pelos conceitos, alguns termos talvez nem seja possível definir. Chegar a um conceito de poesia, por exemplo, além de se constituir uma tarefa bastante difícil, não é desejável para quem por ela tem apreço – tem sempre algo mais a ser dito. Trazemos alguns apontamentos nesse sentido mostrando num fragmento da obra de Otávio Paz (2014) um pouco desta multiplicidade conceitual que circunda a palavra poesia.

A poesia para crianças e os poetas que transitam nesse universo foi outro eixo de diálogo que buscamos empreender com os acadêmicos. Diretamente relacionado à questão central (por que poesia na escola), esse estudo se mostrou uma “boa” oportunidade para o grupo conhecer e se familiarizar com uma pequena parte do acervo produzido e com seus escritores. Possibilitou uma aproximação maior com a temática no sentido de perceber as lacunas historicamente existentes, compreender as possibilidades advindas do trato com o texto poético em sala de aula nos dias atuais e a necessidade de propor formas para ampliar essa prática, que ainda se mostra bastante incipiente. Uma das tarefas propostas aos acadêmicos foi a de ensaiar atividades com a poesia na sala de aula, imaginando uma turma hipotética, com a apresentação crítica e colaborativa acerca do potencial formador deste gênero literário, dependendo do modo pelo qual ele é levado à sala de aula. Um exercício que propiciou aberturas e vivências (in)certas, (im)previsíveis e ao mesmo tempo encantadoras. O grupo mostrou, além da sistematização de uma *sequência básica* de trabalho, uma visível satisfação ao compartilhar o texto poético escolhido. Tratamos das questões em diálogo com os estudos de Rildo Cosson (2012), Otávio Paz (2014), Leo Cunha (2013), Helder Pinheiro (2007), Renata Souza (2006), entre outros pesquisadores que nos auxiliam na tarefa de promover o encontro entre a criança e a poesia, reconhecendo a potência presente nessa forma de linguagem.

Poema e poesia

[...]

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.



Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
[...]
(ANDRADE, 2012, p. 12).

Ao nos debruçarmos sobre questões acerca da diferença e ou da aproximação conceitual entre poesia e poema, cujos termos são frequentemente tratados como sinônimos, percebemos que a

[...] poesia ora é a própria denominação do gênero lírico, ora significa a produção de um poeta. Ao passo que um poema é uma composição textual em verso. No entanto, nem todos os textos construídos dessa forma, isto é linha embaixo de linha formando estrofes, contém poesia. E, vice-versa, [...] vamos encontrar poesia em outras formas de arte que não a literária (SOUZA, 2013, p. 15).

Ampliando o campo de visão acerca do elemento poético e percebendo a complexidade do gênero, olhamos para a poesia como o conteúdo imaterial de um texto (de uma obra, de uma imagem) que faz aflorar emoções no leitor (no observador). Em Otávio Paz (2014, p. 21) encontramos uma multiplicidade de fatos e fenômenos que se articulam em torno do que pode ser poesia.

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de salvar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; [...] Inspiração, respiração, exercício muscular. Prece ao vazio, diálogo com a ausência: o tédio, a angústia e o desespero a alimentam. Oração, ladainha, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio todos os conflitos objetivos se resolvem e o homem finalmente toma consciência de ser mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não dirigido. Filha do acaso, fruto do cálculo. A arte de falar em forma superior, linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras [...].

Além de olhar para as diferentes possibilidades apontadas pelo autor, cuja catalogação prossegue prolixa e incansavelmente, começamos por levantar nossas próprias percepções acerca da amplitude da poesia. Ao entendê-la como arte em forma de palavras, percebemos que se trata não de uma palavra qualquer, mas daquela que emociona, mobiliza, desestabiliza, possibilita tomada de consciência, entre outras atuações. Uma palavra que é, ao mesmo tempo, densa em sua inconstância e fluída em sua concretude. Ela é abstração e metáfora. Produção de conhecimento. Em função



deste último sentido apontado e por aqueles ainda não verbalizados, representa um componente curricular desejável nos diferentes tempos e espaços escolares. A palavra poética é capaz de promover um encontro fecundo entre saberes e sujeitos em qualquer tempo-espço. Ela pode ser tanto o ponto de partida quanto o de chegada, pode não “querer” sair, nem chegar, permanecendo no entre-lugar atuando como artefato de aproximação e partilha afetiva entre humanos identificados na linguagem por suas criações e realizações culturais.

A poesia manifesta-se em forma de versos, no poema. O poema é o conteúdo formal, o trabalho elaborado e estruturado em versos e estrofes. Ele “é criação, poesia erguida. Só no poema a poesia se isola e se revela plenamente. [...] O poema não é uma forma literária, mas o ponto de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa” (PAZ, 2014, p. 22).

Quando pensamos a poesia para crianças, encontramos ao lado dos poemas verbais, outras formas que se utilizam de recursos diversificados. São poemas visuais que misturam palavras e outros signos, distribuindo o poema na página (do livro) de forma não linear, dando a ideia de movimento e ampliando a percepção estética do poema. Contudo, o mais comum em nossa tradição são os poemas versificados. Carlos Augusto Novais (2013) apresenta e analisa os diversos elementos que participam da composição poética, não como “normas definitivas, mas como construções culturais, frutos de escolhas históricas, algumas já relativizadas, outras mescladas a demandas atuais” (p.39). Com o autor, sintetizamos as características de alguns desses elementos, verso, estrofe, ritmo, rima, metáfora, metonímia e ironia.

O verso é identificado como uma das linhas do poema e compreendido como uma unidade rítmica que se organiza em estrofes. A estrofe é o conjunto organizado de versos que, por sua vez, requer ritmo na seleção e combinação das palavras, o que conta não é apenas o significado, mas os apelos sonoros e visuais, isso é o ritmo, uma “[s]equência de unidades de sons e formas no tempo e no espaço” (idem, p. 42). Além do ritmo, a construção do poema se faz com rima, com os jogos sonoros como a aliteração, trocadilho, trava-língua, entre outros. Entre as formas poéticas mais comuns destinadas ao público infantil estão o ABC, acalanto, acróstico, cordel, haikai, limerique, parlenda, trova e outras.

Novais (2013, p. 53) também explica o que é a metáfora, a metonímia e a ironia. A primeira é entendida como uma figura de palavra que possibilita estabelecer relações de semelhança entre elementos diferentes, por exemplo: “Lá./Onde sempre chegamos/com as asas/aqui/da/poesia”; a segunda como a utilização de uma palavra no lugar de outra por algum tipo de associação, por exemplo: “Solte a garganta sem medo” (idem, p. 51) e a terceira, a ironia como uma figura de pensamento que se mostra no ato de dizer algo com o objetivo de significar outra coisa, exemplificada no poema de Marcelo Dolabela, “primeira poesia do ano/escrever/com borracha” (idem, p. 55).

Convém salientar que estudar e refletir sobre os elementos da composição poética é um exercício para o (futuro/a) professor/a. Os nossos meninos e meninas



sejam da Educação Infantil, ou dos Anos Iniciais estão, como nos confirma Maria Antonieta Cunha (2013), no momento de ser “encharcados” de literatura e poesia, e não de estudá-las. Especificamente em termos de poesia na sala de aula, enquanto professores, podemos, sobretudo, ler para a turma, fazer murais e varais poéticos, folhear com eles livros de poesia diversos, constantemente. Mais tarde, na medida do interesse e das vivências poéticas da turma, é que algumas das questões teóricas e estruturais poderão ser requisitadas.

Poesia para crianças: quem são os poetas que transitam nesse universo?

Há cada vez mais poetas produzindo obra de qualidade para o público infantil. Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mário Quintana, José Paulo Paes, Sylvia Orthof, Elias José, Roseana Murray, Sidônio Muralha são alguns dos nomes que se consolidaram nesse universo, produzindo poemas belíssimos que encantaram e continuam encantando crianças de todas as idades. Nossa intenção não é aqui fazer uma lista de indicações. Por maior que fosse o esforço nesse sentido, correríamos um grande risco de produzir uma listagem incompleta e inadequada. O percurso para constituir uma antologia poética precisa ser particularizado, pois para trabalhar a poesia com as crianças, “o professor deve se ‘armar’ previamente de uma certa cultura poética para transitar com mais segurança pelos poemas que escolheu explorar com sua turma” (SOUZA, 2013, p.32). Contudo, não é suficiente lançarmos mão do apenas do nosso acervo pessoal, levando em conta somente as nossas preferências. Cunha (2013) alerta-nos que é preciso atenuar a nossa subjetividade que validam, legitimam a seleção dos poemas que mostramos aos nossos alunos, pois quando diversificamos nossas escolhas temos mais chances de apresentar títulos consistentes e adequados a eles, não fazendo desta escolha um “trabalho solitário, embora a definição final possa e até deva ser sua” (p.133).

Certamente os professores que quiserem abraçar a causa da presença poética em sala de aula não terão nenhuma dificuldade em formar um acervo diversificado. Temos hoje no Brasil uma excelente quantidade de obras poéticas endereçadas às crianças e adolescentes, fator que não impede de trabalhar com um poema não “indicado” diretamente a eles. Aliás, esta é quase uma recomendação. Quando o/a professor/a encontrar alguns poemas “de gente grande” de grandes poetas “não hesite: ouse e apresente-os aos seus alunos. Treine sua leitura, leia-os com sinceridade e emoção. Na pior das hipóteses eles não curtirão tanto quanto você (CUNHA, 2013, p. 118).

Poesia na escola: por quê?

Poesia na escola, por que não?
Poesia está em toda movimentação
Está no nascer de uma criança
Está no aprendizado, na força e na esperança.
Está na alfabetização
Aprender a ler e escrever com poesia
Por que não?¹⁰⁰

Ao propor o estudo sobre “por que poesia na escola” ao grupo de acadêmicos do curso de Pedagogia a intenção foi a de provocar um movimento no sentido de fazer pensar sobre o gênero poético e sobre sua relevância no espaço da sala de aula. *Por que poesia na escola* foi a indagação que, de modo insistente, permeou todo o estudo. Ela foi verbalizada algumas vezes durante as aulas. Solicitamos ainda que cada acadêmico procurasse respondê-la, registrando e socializando suas considerações. Desse modo, ao responder “por que poesia na escola” assim se posicionaram alguns dos nossos acadêmicos:

Porque a poesia é mágica. Um lugar onde nos encontramos para fazermos tudo o que no ambiente da escola não seria possível. Por isso trabalhar a poesia na escola é essencial. Mostrar outro mundo. Outras formas. Viajar, sair das regras. Se expressar. (Tatiane)

Para a criança ter contato com a poesia. Para que ela estimule seu imaginário e tenha um reencontro consigo mesma, como sujeito leitor. (Cintia)

Importante que tenham esse contato na escola, para poder se aprimorar em conhecer e fazer poesia. Muitas poesias fazem o papel de um sentimento que possa estar guardado, assim com a poesia podemos expor o que sentimos, ou o que é bom ou ruim. A poesia faz com que saíamos da rotina, proporcionando conhecer diferentes atividades. (Thamyres)

A poesia é uma forma de experiência que deve estar presente na escola. Contribui para o desenvolvimento de uma certa estética presente em determinadas formas de arte. O poema pode ser uma forma de redenção (Lizandra).

Porque o mundo se constrói em poesia, mesmo que às vezes de forma dura. O lúdico na poesia nos remete (enquanto adultos) a “despertar” aquilo que tínhamos quando criança. Fortalecer o ser poético na criança é constituir adultos com mais sensibilidade. (Paula)

¹⁰⁰ Noe Medeiros Batista.



Com as argumentações afirmativas aqui registradas percebemos que o grupo se empenhou em tratar da questão proposta de modo interessado, buscando compreender as razões pelas quais a presença poética é reivindicada insistentemente. Se os argumentos que estamos construindo ainda se mostram inacabados, o aspecto positivo é que começamos a dialogar com os acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a relevância da presença poética, da potência deste gênero no aprendizado humano e do vazio que sua ausência tem causado. Começamos a trilhar um caminho no sentido de reencontrar a poesia na sala de aula. Não mais como a “cerejinha do bolo”, aquela que torna uma aula mais “bela”, mas como elemento central da experiência em sala de aula.

Renata Junqueira de Souza (2006) mostra como “as práticas escolares continuam a privilegiar a abordagem redutora, mecanicista e utilitária do texto poético [...com] metodologias de trabalho em que se prevê passos/sequências didáticas para uma abordagem superficial da poesia” (p.47), deixando de realizar a leitura literária e estética da poesia. cremos que esse é o ponto central da reflexão, o cuidado que precisamos aprender a ter com o encaminhamento do texto poético para a sala de aula. Ao apresentarem as propostas de trabalho, alguns dos acadêmicos previram diversas atividades que conduziam para diferentes experiências, mas a poesia, enquanto vivência estética e poética, ficava em segundo plano, esquecida, como algo que abriu a aula, motivou e se foi.

A poesia na sala de aula: em busca de aberturas (in)certas

A presença constante da poesia da sala de aula faz com que professores e crianças vão vivenciando um processo de letramento literário, no encontro e na interação com diferentes poemas e seus escritores. Contudo Cosson (2012) esclarece que a “relação literatura e educação está longe de ser pacífica” (p.20), há ainda muitas questões a serem tratadas. No momento em que propomos a leitura escolarizada da poesia podemos entendê-la, em primeiro lugar, por meio da conhecida fórmula horaciana citada pelo autor “que reúne na literatura o útil ao agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (idem). No prosseguimento do trabalho este sentido pragmático agenciado pela escola se amplia e se qualifica na medida em que nós, enquanto professores, percebemos que mais do que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada que se ramifica em múltiplas direções.

Por outro lado, o/a professor/a se posiciona como intermediário/a entre o texto literário e a criança, nesse sentido a sistematização, o planejamento do modo pelo qual uma obra poética será apresentada às crianças, é absolutamente necessária. As práticas na sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não “apenas” a leitura



das obras, embora “apenas” essa leitura seja por si só momento privilegiado de aprendizado. Para auxiliar nessa paradoxal tarefa, Cosson (2012) propõe que se organize a ação pedagógica em torno de duas seqüências exemplares: a *básica* e a *expandida*. Na *seqüência básica* (a qual trabalhamos com acadêmicos) pode seguir quatro passos, motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste em preparar a criança para “entrar” no texto, convidá-la a interagir. Na introdução fazemos a apresentação do autor e da obra, trazendo observações que possam interessar à turma enfatizando algumas características e mostrando as razões da (nossa) escolha. A função da introdução é fazer com que as crianças recebam a obra de maneira positiva.

A leitura do texto literário é uma experiência única, e como tal, precisa ser vivenciada. Nada pode substituir esta experiência. Na leitura de um poema, esta pode ser vivenciada de diferentes formas, pois se trata de um texto breve e que com as crianças pode assumir um caráter brincante.

Em relação à interpretação, sem ignorar a complexidade dessa experiência, ela pode ser vista em dois momentos: interior e exterior. O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra [...] Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência literária (COSSON, 2012). Pode se traduzir em diferentes possibilidades porque depende muito do leitor e das relações que ele será capaz de estabelecer. “O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela” (p. 65). O caráter de compartilhamento da leitura, da fruição e da interpretação de um texto poético realizado em sala de aula potencializa esta experiência uma vez que o encontro com o poema ocorre na presença de diferentes interlocutores, que podem se posicionar ou não, mas serão “cumplices” de uma vivência poética.

Fundamentados nas indicações propostas por Cosson (2012) fizemos alguns ensaios com propostas de atividades com um poema direcionado ao público infantil. O trabalho foi feito em dupla e cada dupla compartilhou o poema escolhido e a *seqüência básica* de trabalho proposta com a obra, apresentando o autor e breve biografia, justificativa, objetivos e metodologia. As propostas foram elaboradas a partir dos seguintes poemas e escritores: *Bola de gude* e *Estão batendo na porta* de Ricardo Azevedo, *Tic tac* de Mirta Goldberg, *A bailarina* e *Fadas e bruxas* de Roseana Murray, *Convite* de José Paulo Paes, *Aquarela* de Toquinho e Vinícius de Moraes (poema musicado) e *A língua do nhem* de Cecília Meireles.

Ao acompanhar cada exposição pudemos dialogar sobre as diferentes possibilidades a serem construídas com as crianças, destacamos os varais, murais, álbuns, livros e/ou coletâneas que resultam de uma *seqüência básica* de trabalho que se expande, requisitando o registro de uma experiência coletiva com poemas que, de algum modo, marcam o início de constituição de uma comunidade de leitores.



Helder Pinheiro (2007) nos fala do “poder da poesia” e do professor poder “buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem, enfim” (p.101). Estamos falando de outro posicionamento diante da experiência escolar. Um modo pelo qual o aprendiz, a formação humana trilhem o caminho de uma “razão sensível”. Essa expressão, cunhada por Michel Maffesoli (1998) nos chama a experimentar uma fruição pensante, um agir intelectual que ultrapasse o domínio da abstração e abra espaço para a imaginação e para o sentimento invocando ideias mobilizadoras que conectam o inteligível ao sensível no aqui e agora da experiência escolar de crianças e adultos.

Considerações complementares

O ensino da literatura (e do texto poético) passa por uma sistematização intencional da escola e principalmente do/a professor/a. Cosson (2012) compara esse movimento à invenção da roda que precisa ser reinventada em cada contexto, em cada aula, em cada turma. É um exercício permanente no qual se tem como perspectiva a formação de um leitor-autor, que possa se tornar capaz de tecer um texto paralelo significativo, entrelaçando sua cultura, seu tempo, seu espaço e suas experiências – uma leitura que se incorpora ao leitor, entretida nos passos dados em sua história de vida.

A presença do texto poético em sala de aula está diretamente relacionada a uma educação literária, a um processo de letramento literário que se pretende desencadear não apenas na escola, mas nela principalmente. A criança é aproximada desde muito cedo de experiências poéticas, entretanto, temos observado que com o avanço da escolaridade essa experiência tende a ser tratada de outro modo, de um modo estéril, vai perdendo seu sentido, a poesia tende a subsumir. E o ouvinte ou leitor de literatura infantil nem sempre se torna o leitor literário (adulto).

Sendo assim, problematizar a presença-ausência da literatura, em especial da linguagem poética na sala de aula é uma tarefa que está por ser feita. Não apenas pelos professores e professoras em atividade, mas também por aqueles que estão se preparando para exercer a docência, falamos dos acadêmicos do curso de Pedagogia. A intervenção destes futuros profissionais vai incidir diretamente no processo de letramento literário abraçado pela escola, cuja relevância não está mais em discussão. Para a acadêmica Lizandra B. Campos “a poesia é uma forma de experiência que deve estar presente na escola. Contribui para o desenvolvimento de certa estética presente em determinadas formas de arte. O poema pode ser uma forma de redenção”. Redenção do homem no encontro consigo mesmo e com o outro.



Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: companhia das Letras, 2012. Disponível em: www.companhiadasletras.com.br/trechos/13222.pdf. Acesso em 30 de nov. 2014.
- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 63-83.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2012.
- CUNHA, Leo. (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Positivo, 2013.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Mergulhando nos textos poéticos. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Positivo, 2013.
- PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NOVAIS, Carlos Augusto. Elementos de composição poética. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Positivo, 2013.
- PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Ritman e Paulina Wacht. 2ª. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- SOUZA, Ângela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Positivo, 2013.
- SOUZA, Renata Junqueira. A poesia no contexto escolar. In: AZEVEDO, Fernando. **Literatura infantil: recepção leitora e competência literária**. Língua materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006.

CHAPEUZINHO VERMELHO EM *ONCE UPON A TIME*: UMA RELEITURA CONTEMPORÂNEA

Sandra Trabucco Valenzuela (FFLCH - USP)
sandratrabucco@uol.com.br

Introdução

Once Upon a Time (OUAT), série de TV produzida pela ABC Studios a partir de 2011, concebida por Edward Kitsis and Adam Horowitz, propõe um novo mundo dos contos clássicos, a partir de personagens advindos da tradição oral. Segundo Novaes Coelho (2000), os contos maravilhosos originam-se nas narrativas orais de cunho popular constituindo um subgênero dentro da multiplicidade de formas narrativas, dentre elas as fábulas, mitos, lendas, contos maravilhosos, exemplaridades e moralidades.

Ao resgatar na História as narrativas de Chapeuzinho Vermelho, retomamos o mito de Cronos; o poema medieval de Egbert de Liège *De puella a lupellis seruata*; a versão de Charles Perrault (1628-1703) e a versão dos Irmãos Grimm (século XIX) recolhida a partir de narrativas populares conhecidas na Alemanha. Nos primórdios do cinema, os contos maravilhosos serviram de enredo para a produção de um projeto de Georges Méliès, composto por 12 filmes, como *Cinderela* (1899) e *Chapeuzinho Vermelho* (1901), esta última baseada na narrativa de Charles Perrault. Desde então, as versões de Perrault e dos Irmãos Grimm foram a base de inúmeras adaptações, tanto de livros, produções audiovisuais e digitais.

OUAT propõe uma nova visão sobre os contos, trazendo de volta a tradição do narrador tradicional, que narra histórias para um público amplo, sem um foco específico no público infantil ou adulto.

Chapeuzinho Vermelho: primeiras versões

A narrativa de Chapeuzinho guarda aspectos do mito grego: o titã Cronos decide devorar os filhos, mas é enganado por sua esposa Reia, que coloca no lugar de Zeus uma pedra. Já adulto, Zeus usa um ardil para libertar seus irmãos (também adultos) de dentro do ventre de Cronos, constituindo a nova geração de deuses do Olimpo. Temos, portanto, o ato de devorar e o ato de renascer das entranhas do algoz.

No entanto, data do ano de 1023 a primeira história latina recolhida por Egberto de Liège, professor de uma escola católica, no livro *Fecunda ratis*, o poema de 14 versos intitulado *De puella a lupellis seruata* (*Sobre a menina salva pelos lobinhos*),

que apresenta uma menina trajando uma manta vermelha. O texto do poema resgata da tradição oral a história de uma criança de cinco anos que ganha de presente uma manta vermelha de seu padrinho no dia de seu batismo, no dia de Pentecostes. Quando a menina sai para um passeio pelo bosque, um lobo a agarra e a leva para servir de alimento a seus filhotes. Contudo, quando se aproximaram da menina, os lobinhos começaram a lambe-la a cabeça, sem qualquer sinal de ferocidade. A menina pede aos lobos que não estraguem a capa, pois fora presente do padrinho. O poema termina com a expressão: “*Mitigat inmites animos deus, auctor eorum*”¹⁰¹ (ZIOLKOWSKI, 2006, p. 103). Esta narrativa reveste-se de um caráter cristão recorrente no medievo. Os lobinhos rendem-se à menina de vermelho, cor adotada na liturgia pela Igreja Católica. Trata-se de uma narrativa onde não há castigo ou moralidade, e sim de uma forma de louvor religioso, destinado ao uso em sala de aula. Não há a consumação de qualquer morte e nem a presença feminina da mãe ou da avó.

Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault

Charles Perrault (1628-1703), escritor e poeta francês é reconhecido como o criador do primeiro núcleo da literatura infantil ocidental, estruturando suas narrativas nos relatos maravilhosos e exemplaridades guardados na memória do povo, na tradição oral. No entanto, sua preocupação inicial não era uma literatura voltada para as crianças, e sim a recriação da literatura folclórica, popular, através da recriação em versos de contos antigos como *A paciência de Grisélidis* (1691), sua primeira obra, e *Os desejos ridículos* (1694).

Em 1697, Charles Perrault publica sua coleção de contos sob o título *Histórias ou contos do tempo passado com moralidades* ou *Contos da mamãe gansa* – constituído por seis contos de fadas e dois contos maravilhosos – e que se tornou a primeira obra de literatura infantil considerada hoje como clássica (COELHO, 1997, p.68). *Le Petit Chaperon Rouge - Capinha Vermelha ou Chapeuzinho Vermelho* faz parte da obra como um conto maravilhoso, dada a relação mantida entre uma menina que conversa, sem qualquer estranhamento, com um lobo. A história começa com a exaltação da beleza e do amor que a mãe e a avó dedicam a uma menina, de idade incerta, e que pelo hábito de usar uma capa vermelha que fora dada de presente pela avó, tornou-se conhecida como “Chapeuzinho Vermelho”. Um dia, a mãe pediu a Chapeuzinho que levasse uma broa e um potinho de manteiga para avó que estava doente. Ao atravessar o bosque, o Lobo quis devorar a menina, porém, a presença de alguns lenhadores o fez pensar num ardil: propôs que Chapeuzinho fosse por outro caminho, para ver quem chegaria primeiro à casa da avó. Tomando o caminho mais curto, o Lobo chegou rapidamente e fez-se passar por Chapeuzinho; entrou na casa da avó e a devorou.

¹⁰¹ “Deus, o Criador, acalma almas indomadas”, tradução nossa.

Quando Chapeuzinho chegou, o Lobo estava deitado na cama fingindo ser a avó. A menina estranhou a voz, porém, como a vovó estava doente, decidiu entrar. O Lobo, escondido sob as cobertas, pediu que a menina colocasse a broa e a manteiga na mesa e se deitasse com ela. Chapeuzinho, então, despe-se e se deita também sob as cobertas. Foi então que ela se espantou com o corpo nu da avó: “- Vovozinha, como a senhora tem braços grandes!”, ao que o Lobo respondeu “- É para te abraçar melhor, minha netinha”; - Vovozinha, como a senhora tem pernas grandes!”, “- É para correr melhor, minha netinha”; “- Vovozinha, como a senhora tem orelhas grandes!”, “-É para melhor te escutar, minha netinha”; “- vovozinha, como a senhora tem olhos grandes!”, “- É para te ver melhor, minha netinha”; “- Vovozinha, como a senhora tem dentes grandes!”, “- É para te comer”. E o Lobo se lança sobre a Chapeuzinho Vermelho e a devora, como fizera com a avó (PERRAULT, 2007, p. 91-92).

Ao final da narrativa, Perrault introduz a “Moral” da história, explicando que “muitas crianças, principalmente as meninhas bonitas, jeitosas, boazinhas” não devem dar ouvidos a qualquer pessoa, pois

Se o lobo anda comendo tantas.
Eu digo o lobo, pois tais animais
Não são todos iguais;
Há os que são de amável humor,
Sem ruído, sem fel e sem rancor,
Que, mansos, bons, domesticados,
Das mocinhas seguem ao lado,
Até nas casas, e nos quartos reservados;
Mas cuidado! É sabido: um Lobo assim meloso
Dos Lobos todos é o mais perigoso. (PERRAULT, 2006, p. 93)

No conto de Perrault, o mal vence: o Lobo devora a avó e a menina, numa metáfora que o próprio Perrault explica em sua “Moral”. A ingenuidade, a desatenção, a confiança em estranhos pode trazer consequências trágicas.

Perrault não objetivava apenas contar histórias para divertir seu público, sua finalidade era dar lições de moral, alertando para os perigos presentes na sociedade de sua época. Chapeuzinho Vermelho é claramente seduzida pelo Lobo e esta, em sua ingenuidade ou, quiçá, como afirma Bettelheim, desejo de ser seduzida, não reage, não tenta lutar ou fugir, apenas sucumbe ao Lobo, sendo devorada por ele (BETTELHEIM, 1980, p. 205). Não há uma segunda chance nem para a avó e nem para Chapeuzinho. A morte de ambas é o fim.

Nelly Novaes Coelho considera que Perrault, devido à natureza dos argumentos de seus contos, confirma sua intenção de apoio à causa feminista, da qual sua sobrinha, Mlle Hérítier, era líder. Assim, os contos de Perrault estão, em geral, centrados em

mulheres injustiçadas, ameaçadas ou vítimas de situações ou de algozes, neste caso, o Lobo (COELHO, 1987, p. 67).

Simbolicamente, conforme Chevalier e Gheerbrant, o lobo traduz a ideia de selvageria, como espírito da floresta, cujo aspecto infernal predomina no folclore europeu, com seu caráter devorador; imagens medievais apontam a transformação de feiticeiros em lobos; há também a crença nos licantropos ou lobisomens que data da Antiguidade e cuja veracidade começa a ser questionada somente a partir do século XVIII (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 555-557).

Historicamente, relatos sobre lobos abundam no medievo europeu. Como animal habitual nos campos, consta que em 585, durante o rigoroso inverno de Bordéus, um lobo invadiu a cidade fortificada e matou diversos cães; no início do século IX, Carlos Magno ordenou que fossem cavados fossos para apanhar lobos, pois constituíam uma ameaça à cidade. Do medo provocado pelos lobos, passou-se ao mimetismo, como sustenta Rouche: a partir da segunda metade do século V, tanto o povo como os aristocratas galo-romanos e francos passaram a escolher os nomes das crianças vinculando-os às qualidades do animal selvagem admirado, visando moldar um paradigma para o caráter do futuro adulto. Surgem nomes como Wolfgang (“o que anda como um lobo, ou seja, durante muito tempo”); o nome do duque Lupus (lobo) e de seu irmão Magnulfus (grande lobo), Romulfus (lobo romano) (ROUCHE in VEYNE, 1997, p. 470-1).

Considerando que os contos são lidos, reinterpretados e modificados pela tradição oral, encontramos alguns aspectos presentes na vida cotidiana da Europa na alta Idade Média e ao final desta, na passagem para o Renascimento, que podem iluminar questões referentes às interpretações.

Ao refletir sobre os trajes usados e costumes do início da Idade Média, Rouche afirma que as mulheres galo-romanas e francas, quando faz frio, usam além da um vestido comprido sobre uma túnica, também

um colete de couro ou de pele e principalmente um manto quadrado de lã [...], jogado nas costas e puxado para a frente e preso por uma fibula que une as duas pontas sobre o ombro direito. Tudo que indica a diferença social é a qualidade do tecido, o uso das armas e das joias. Nudez só existe em dois casos: durante o banho e na hora de dormir (ROUCHE in VEYNE, 1997, p. 438).

O costume de dormir sem roupas, uma herança do paganismo, inclusive dividindo o leito com outras pessoas da família (ou não) vigorou na alta Idade Média especialmente entre os camponeses.

Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm

No início do século XIX, a Europa experimenta um novo interesse pelas narrativas maravilhosas, fábulas, contos tradicionais, provérbios, cantigas e lendas, alavancado pelos estudos das línguas europeias e suas relações com o sânscrito, na perspectiva na filologia. Nesse âmbito, destacam-se os trabalhos realizados por Jacob e Wilhelm Grimm no Círculo Intelectual de Heidelberg, na Alemanha. Filólogos, folcloristas, estudiosas da mitologia germânica e da história do Direito, os Irmãos Grimm dedicam-se a recolher da memória popular relatos maravilhosos e folclóricos, das mais diversas fontes, publicando-os em com o título *Contos de fadas para crianças e adultos (Kinder und Hausmaerchen, 1812-1822)* (COELHO, 1987, p. 72-3).

No conto “Chapeuzinho Vermelho”, estabelecem-se claras as relações semânticas entre os textos de Perrault e de Grimm, embora haja uma diferença temporal superior a cem anos.

Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm se inicia com uma descrição semelhante à de Perrault: a menina é muito bonita e amada pela mãe e pela avó, que a presenteia com uma capa de capuz vermelho. Certo dia, estando a avó doente, a mãe pede a Chapeuzinho que lhe leve bolo e vinho, mas ressalta que seja educada (“não se esqueça de fazer uma mesura e dizer ‘bom dia’ para todos os conhecidos”), que siga direto pelo caminho, que se comporte bem e com discrição. A menina promete que seguirá os conselhos da mãe e põe-se rumo à vila onde mora a avó. Logo que entrou no bosque, porém, a criança encontrou o lobo; no entanto, sem saber como este era mau, cumprimentou-o e contou-lhe que iria à casa da avó doente. O lobo propôs à menina que fosse colher flores no bosque e ela aceitou, desviando-se do seu caminho. O lobo segue então para a casa da vovó e imita a voz de Chapeuzinho para enganá-la, entrar na casa e devorar de imediato a avó. O lobo então veste a camisola e a touca da velha, e se deita na cama à espera da menina. Ao bater a porta, Chapeuzinho estranhou a voz de sua avó, mas pensou que era devido à doença. Quando entrou no quarto, Chapeuzinho abriu as cortinas e pensou ver a avó debaixo das cobertas, com a touca puxada sobre o rosto. Nesse momento, é que tem início o diálogo chave: “- Mas vovó, que mãos grande a senhora tem!”, “- São para melhor te abraçar, minha querida”, “- Mas vovó, que dentes grandes a senhora tem!”, “- São para melhor te devorar!”. A menina é então devorada pelo lobo de uma só bocada, como fizera com a avó. Saciado, o lobo dorme na cama, roncando muito alto, o que atraiu a atenção de um caçador que por ali passava. Ao entrar na casa, o caçador reconhece o lobo: “- Ora, ‘seu’ velho pecador, não é que finalmente te encontrei? Estou te procurando há muito tempo, Senhor Lobo”. Ao erguer a arma, deu por falta da velha. Foi então que, com um par de tesouras, abriu a barriga do lobo e libertou Chapeuzinho e a vovó que ainda estavam vivas. Quando o lobo acordou, o lobo caiu na cama e morreu; o caçador arrancou sua pele, depois festejaram com o

vinho e o bolo trazido por Chapeuzinho. Na companhia do caçador, a menina retornou em segurança para sua casa, prometendo para si mesma: “nunca mais sairei de meu caminho para andar pelo mato quando minha mãe me proibir” (GRIMM, 2012, p. 267-270).

Embora semelhante à narrativa de Perrault, os Irmãos Grimm amenizam a violência do conto, fazendo com que o bem vença o mal, numa formulação maniqueísta, carregada com moral e exemplaridades. A obediência aos pais, não falar com estranhos, ser educada e gentil, ser discreta e prestativa são alguns dos elementos valorizados pela sociedade burguesa do período. Com os perigos à espreita, uma menina desatenta e ingênua pode facilmente sucumbir a um malfeitor. Quis o destino que o caçador recuperasse a criança e a avó de dentro das entranhas do lobo, propiciando uma nova oportunidade de vida, um verdadeiro renascimento, com a conquista de uma experiência e aprendizado, o que não ocorre na história de Perrault. Tanto a avó como a menina saem fortalecidas da terrível situação. A menina, embora devorada, não vivencia a mesma conotação sexual presente na narrativa de Perrault: o lobo veste-se de vovó, Chapeuzinho, reiteradamente uma criança, mantém-se vestida com sua capa vermelha, em nenhum momento se deita com o lobo ou vê seu corpo nu.

Chapeuzinho Vermelho em *Once Upon a Time*

Desde o início do cinema, Georges Méliés produziu filmes baseados em contos maravilhosos, inclusive *Chapeuzinho Vermelho*. Seguiram-se muitas versões do conto, em diversos formatos: longas, curtas, animações.

A indústria cinematográfica norte-americana produziu o primeiro longa-metragem colorido adaptado do conto dos Irmãos Grimm, *Branca de Neve e os sete anões*, primeiro clássico da Disney Productions, de 1937. A releitura de narrativas populares constitui, portanto, um processo recorrente nos meios audiovisuais. Entretanto, foi a animação *Shrek* da Dreamworks que trouxe para as telas o humor e o grotesco, consagrando uma fórmula reiterada em *Deu a louca na Chapeuzinho 1 e 2*. *OUAT* inova na construção da narrativa ao manter o conto clássico, introduzindo esclarecimentos para ações anteriores e posteriores ao que ocorre nos enredos conhecidos, numa abordagem dramática. O novo reside no preenchimento das lacunas através da ressignificação de elementos consagrados pela tradição oral, literatura e produções audiovisuais.

Once Upon a Time (OUAT) trouxe contos maravilhosos, lendas e mitos no formato de série de TV, produzido desde 2011 pela ABC, da Disney Productions. A história de Chapeuzinho Vermelho é apresentada no 15º episódio, “Red Handed”, com roteiro de Jane Espenson e direção de Ron Underwood.

O enredo de OUAT gira em torno da maldição lançada pela Rainha Má durante o casamento de Branca de Neve com o Príncipe Encantado, na diegese da Floresta Encantada. A Rainha Má - Regina - condenou os personagens dos contos a viverem “num lugar horrível”, sem finais felizes, onde todos perderão tudo o que amam, perdendo inclusive a memória. Assim, dominados pela Rainha, os personagens dos contos vivem o cotidiano de uma cidade contemporânea no estado do Maine (EUA), a fictícia Storybrooke. A única personagem capaz de quebrar a maldição é Emma, filha de Branca e de Encantado, que, ao completar 28 anos, é procurada por seu filho legítimo, Henry, adotado por Regina, prefeita de Storybrooke. O garoto Henry possui um livro intitulado *Once upon a time* que conta os fatos ocorridos no passado, na Floresta Encantada, e sabe que a única pessoa capaz de resgatar os personagens e trazer de volta os finais felizes é Emma, sua mãe biológica.

Em Storybrooke, Ruby é a garçonete da lanchonete e pensão Granny's; Ruby é Chapeuzinho e Granny é a vovó. Ruby, cujo nome cita a pedra vermelha rubi, é uma mulher jovem e bela, ingênua e sedutora, usa roupas provocantes, sempre com detalhes vermelhos. No episódio, a avó se aborrece com Ruby, que está flertando com um cliente da lanchonete. A avó quer que Ruby assuma mais responsabilidades, mas ela prefere deixar o emprego. Sem ter para onde ir, Emma e Branca encontram Ruby num ponto de ônibus sendo abordada por um homem. Ambas passam a ajudar Ruby, lhe dão abrigo e um emprego de telefonista na delegacia. Emma, a xerife de Storybrooke, pede ajuda a Ruby que descobre ter um dom: ela possui um olfato tão aguçado, que é capaz de farejar rastros. Ruby ajuda Emma a desvendar o mistério sobre o desaparecimento de Katlyn. Como os demais personagens de Storybrooke, Ruby não tem memória, não se lembra quem é ou que habilidades possui.

Paralelamente, o episódio reconta a história de Chapeuzinho Vermelho na Floresta Encantada. Como no conto, Chapeuzinho é uma jovem, porém adulta, linda, usa sempre uma capa vermelha que lhe fora dada pela avó. Ruby encontra-se em segredo com o jovem Peter (Pedro), com quem pretende fugir, já que a avó não admite esse relacionamento. No entanto, há um lobo cruel à solta e os caçadores querem apanhá-lo. Com a ajuda de Branca, Chapeuzinho decide fugir com Pedro, mas ao desconfiar que ele se transforma em lobo, Pedro pede para ser acorrentado para não machucar ninguém. Chapeuzinho desobedece a avó e foge à noite para a floresta. No dia seguinte, Branca e a avó constatam que Chapeuzinho não dormiu em casa; Branca conta sobre a desconfiança a respeito de Pedro; a vovó fica apreensiva, vai para a Floresta e encontra Pedro morto, devorado pelo lobo. A vovó conta então que Chapeuzinho transforma-se em lobo nas noites de lua cheia, assim como seus antepassados e ela mesma, quando jovem. A capa com capuz é o elemento mágico dado pela vovó para evitar que a jovem se transforme no lobo e seja morta pelos caçadores. Na noite em que Chapeuzinho vai em busca de Pedro, ela retira a capa, deixando-a com Branca, visto

que Chapeuzinho não tem consciência de que é o lobo que todos procuram. Pedro acaba destroçado pelo lobo. Finalmente, a avó conta a Chapeuzinho que ela é o lobo e, a partir daí, ela passa a dominar e usar em seu benefício sua capacidade de metamorfose.

Nesta versão de Chapeuzinho Vermelho da Floresta Encantada, é possível observar a união de duas histórias: Chapeuzinho Vermelho e Pedro e o Lobo, escrita por Sergei Prokofiev em 1936. Em Pedro e o Lobo, Pedro persegue o lobo, assim como Peter que, sem saber, sente o fascínio por Chapeuzinho/Lobo.

Segundo a tradição celta, “aquele que se veste com o manto toma o aspecto, a forma e o rosto que quer pelo tempo em que o leva sobre si. Símbolo das metamorfoses por efeito de artifícios humanos e das personalidades diversas que um homem pode assumir” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 589). Portanto, o manto mágico de Chapeuzinho permite que ela domine sua habilidade de se metamorfosear. O capuz, por sua vez, representa na tradição celta o deus irlandês Dagda, semelhante ao manto da invisibilidade de Siegfried, na saga dos Nibelungos. A avó, uma exímia arqueira, protege a neta com a capa vermelha, tornando-a invisível aos caçadores e à própria neta. Dentro da amplitude simbólica da cor vermelha, é possível associar o capuz vermelho ao sangue, de poder estimulante (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 279).

Uma das características da personagem Chapeuzinho/Ruby que se manteve do conto de Perrault foram a sua beleza e ingenuidade, a vã tentativa de desobedecer instruções dos mais velhos, ignorando sua experiência de vida, o agir sem medir as consequências.

Por outro lado, a morte de seres humanos é uma constante na narrativa de Chapeuzinho em OUAT. Em Perrault, não há castigo, o lobo devora suas vítimas incautas porque tem fome; em OUAT, o lobo mata porque ele representa a maldade.

Portanto, a Chapeuzinho de OUAT constitui um paradoxo: a netinha ingênua e apaixonada, mas que desobedece e mente para a avó por amor, enquanto sua metamorfose passageira em lobo é a encarnação do mal e da morte. Ao descobrir seu processo de transformação, Chapeuzinho passa dominá-lo, usando-o de acordo com as suas necessidades, para ajudar seus aliados contra a Rainha Má.

Em OUAT, a metáfora do lobo que devora a jovem é reiterada na figura de Ruby, quando esta quase se deixa levar pelas palavras de seus admiradores.

Considerações finais

Como afirma Benjamin, narrar é “a faculdade de intercambiar experiências. [...] A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela próprio num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1987, p. 198; 205). Eis aqui a identificação do narrador tradicional e da narrativa de cunho popular. Esta também é a fonte das primeiras versões das histórias



que contam a respeito de mitos devoradores, como na mitologia clássica, e da salvação mística, propiciada pela capa vermelha usada pela menina deixada intacta pelos lobinhos famintos. São histórias que falam a adultos e crianças, nessa literatura inaugural nascida “no domínio do mito, da lenda, do maravilhoso...”(COELHO, 2000, p. 41).

No século XVII, com Perrault, considerado o criador da literatura infantil, as narrativas revestem-se de exemplaridades e moralidades, bem ao gosto de sua época, surgindo a preocupação com um novo público: a criança. A literatura infantil recontará as histórias tradicionais, porém numa perspectiva diferente.

Com os Irmãos Grimm, na literatura infantil, amenizam-se as maldades, castigam-se os malvados e os bondosos são recompensados. Trata-se de expurgar a morte e o mal, qualificados como castigos.

Talvez, o maior destaque de OUAT seja a retomada de um narrador tradicional, que se dedica a narrar novamente, recriando as narrativas tradicionais sem distinção de público. Embora os personagens principais da série sejam a Rainha Má, Branca de Neve, o Príncipe Encantado e Rupelstiltskin, Emma e Henry são os novos personagens extraídos do cotidiano do século XXI e que se configuram nos novos heróis que voltam seus esforços para salvar os personagens dos contos. Todo personagem ficcional ganha vida a cada leitura, a cada interpretação por parte de seu leitor/receptor.

Em OUAT, o mal nem sempre é punido, a morte nem sempre é castigada, no entanto, ocorre a descoberta, ou melhor, a autodescoberta e a relação que se estabelece com o entorno e com os demais personagens. Chapeuzinho Vermelho/Ruby vivia o pesadelo da ignorância sobre si mesma até que uma jornada de autoconhecimento lhe permitiu a escolha e o retorno ao lar, à casa da avó na Floresta Encantada e à lanchonete Granny's em Storybrooke. Mas já não se tratava na mesma figura ingênua e infeliz, regressou por escolha própria, assumindo suas marcas pessoais.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Walter Benjamin**. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. 20ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.



- GRIMM, Irmãos. **Contos de fadas**. (Tradução de Celso M. Paciornik). São Paulo: Iluminuras, 2012.
- ONCE UPON A TIME. 1ª. temporada completa. EUA: ABC Studios/Walt Disney Productions, 2011.
- PERRAULT, Charles. **Contos e fábulas**. (Tradução: Mário Laranjeiras). São Paulo: Iluminuras, 2007.
- VEYNE, Paul (Org.) **História da Vida Privada**. 1 Do Império romano ao Ano Mil. (Tradução Hildegard Feist) São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ZIOLKOWSKI, Jan M. **Fairy Tales from before fairy tales: the medieval Latin past of wonderful lies**. 6ed. Michigan: The University of Michigan Press, 2012.



LIVRO ILUSTRADO: PARA QUEM?

Silvana Gili (UFSC)

O que é a literatura infantil e juvenil da qual este evento está tratando? Por que se faz necessário esse desdobramento do termo literatura infantil para incluir também o adjetivo juvenil? O objetivo deste trabalho não é buscar uma definição desses termos nem desenvolver uma discussão acerca das diferenças entre a literatura infantil e juvenil. Lanço essas perguntas, porém, pois todos nós, professores, bibliotecários, pesquisadores, que efetuamos, de qualquer modo que seja, a seleção de livros para um objetivo específico, costumamos nos pautar por uma série de princípios que nem sempre consideram todos os aspectos do livro. Minha hipótese é que nos acostumamos a classificar e a categorizar os livros de uma maneira quiçá mecânica e muito vinculada a nossas próprias preferências pessoais. Meu objetivo não é discutir a subjetividade de nossas escolhas e sim lançar uma proposta de sair do lugar que confortavelmente ocupamos nesse movimento de categorização dos livros para cruzar pontes e explorar outros, novos espaços.

Pretendo fazer isso discutindo uma produção editorial que se encontra, em sua quase totalidade, nos catálogos de livros para crianças: o livro ilustrado. Quero abordar alguns aspectos dessa produção discutindo, principalmente, dois aspectos: a complexidade da narrativa verbo-visual e o tratamento dos temas abordados.

A definição do termo *Literatura Infantil e Juvenil*, doravante LIJ, está vinculada a seus destinatários já que os adjetivos *infantil* e *juvenil* referem-se, especificamente, a uma produção voltada a esse público. A produção atual de LIJ, no entanto, é bastante heterogênea e abarca uma grande variedade de gêneros e formas que atendem aos mais diversos interesses e preferências leitoras. Apesar dessa variedade, uma produção específica parece estar intimamente associada às crianças pequenas: o livro em que as ilustrações predominam e em que o texto escrito é limitado ou não existente.

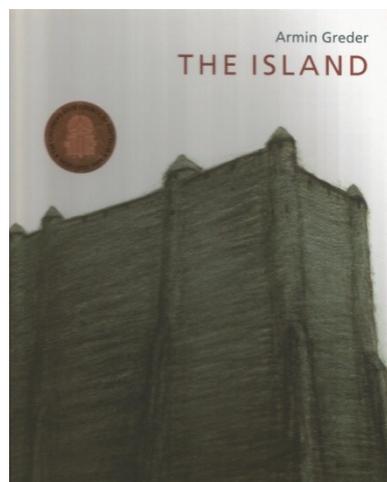
Há uma noção bastante generalizada, não obstante amplamente questionada, de que as ilustrações que acompanham um texto facilitam a leitura o que tornaria os livros ilustrados apropriados para o leitor estreante ou pouco experiente. Essa noção parece guiar a escolha de muitos pais e educadores no que diz respeito à seleção de textos para crianças e jovens, pois a associação que se faz entre livros ilustrados e leitores iniciantes é inversamente proporcional à ideia de que leitores mais experientes não precisam, não desfrutam e/ou não se beneficiam de textos ilustrados.

O livro ilustrado, no entanto, depende muitas vezes da união de dois sistemas de signos – icônicos e verbais – para fazer sentido. Em muitos casos, o texto não pode ser lido separadamente da ilustração, pois as informações contidas no texto visual fazem

parte integral da narrativa¹⁰². Essa construção textual complexa e tão própria do livro ilustrado pode atender a leitores de idades diversas e, pode-se dizer, no mínimo, que um bom texto verbo-visual possui diversas camadas de significação (NIKOLAJEVA E SCOTT, 2011) que oferecem à maioria dos leitores um senso de satisfação, independente de sua experiência prévia e inclusive de sua idade. Alguns livros ilustrados estão permeados de intertextos – alusões, referências, ironias, etc – que muitas vezes fogem ao alcance da criança, mas que capturam a atenção do leitor adulto.

A questão do endereçamento da produção literária é central nas discussões da crítica contemporânea. A quem é destinado esse livro? No que se refere ao endereçamento dos livros ilustrados em específico, alguns pesquisadores (BECKETT, 1999; NIKOLAJEVA E SCOTT, 2011) propõem a ideia de uma *dupla audiência* pois atendem, simultaneamente, ao público que interage com eles (pais e filhos, por exemplo). Enquanto leitores adultos demonstram destreza em lidar com as convenções do livro e ler o texto de forma tradicional, muitas vezes desconsideram detalhes do texto visual. Crianças, por outro lado, costumam deter-se, de forma mais cuidadosa, na leitura das imagens. A dupla audiência, no entanto, fala da leitura compartilhada feita, simultaneamente, por um adulto e uma criança.

Um outro aspecto que diz respeito à questão de endereçamento deu origem, na Europa e nos Estados Unidos, a partir do fenômeno Harry Potter, ao termo *crossover literature* (BECKETT, 2012), sem tradução direta ao português. *Cross* quer dizer cruzar, atravessar e, em algumas ocasiões, misturar. *Over* tem inúmeros significados principalmente porque pode ser usado como preposição, advérbio ou adjetivo, mas, nesse caso específico, a palavra significa de um lado para o outro ou através. Então: atravessar de um lado para o outro. O que é uma literatura que cruza as fronteiras ou os limites de um lado para o outro? Como o livro ilustrado, com seu texto escrito curto e abundantes imagens, é capaz de borrar as margens e falar não apenas a crianças pequenas, mas também a jovens e adultos?



A Ilha, de Armin Greder
(Allen&Unwin, 2007)

Já mencionei anteriormente as figuras de linguagem que exigem do leitor maior experiência para decifrar os códigos textual e icônico. No caso do livro *A Ilha*, de

¹⁰² Em alguns países da Europa e na maior parte dos países da América Latina em que se fala o espanhol, faz-se uma distinção entre os termos *livro ilustrado* e *livro álbum*. O primeiro – livro ilustrado – refere-se a qualquer livro com ilustrações. O segundo – livro álbum – refere-se especificamente à produção a que acabo de fazer referência, produção essa que não pode prescindir de nenhum dos elementos que compõem o livro álbum, a saber, texto escrito, ilustrações e projeto gráfico. Neste trabalho uso o termo livro ilustrado, pois me refiro a diversos tipos de livros com ilustrações.

Armin Greder (ALLEN & UNWIN, 2007)¹⁰³ a ironia está presente ao longo de toda a narrativa e fica aparente tanto no texto escrito e no texto visual quanto na combinação de ambos. Em alguns casos, no entanto, o livro pode se dirigir mais especificamente a leitores mais velhos por exigir deles mais maturidade para a compreensão não só das formas do texto, mas também dos temas tratados. O livro levanta questões muito pertinentes à sociedade atual: a violência, a xenofobia, o medo. Todas elas tratam de sentimentos compartilhados por homens e mulheres e pertencem, portanto, à esfera das grandes questões humanas, que no entanto são frequentemente consideradas tabu quando falamos de literatura para crianças.

A história do débil forasteiro que chega à ilha em uma jangada frágil, levada ali pelo destino e pelas correntes oceânicas, é contada a partir da perspectiva da sociedade que ali vive. Aos poucos, os ilhéus percebem que o homem, débil, nu, e impotente, precisa de comida e ajuda, mas tão somente esses pensamentos fazem aflorar seus preconceitos mais profundamente enraizados.



Todos, incluindo o professor e o sacerdote, encontram uma desculpa para não ajudá-lo. E assim, eles não o fazem. Se em um primeiro momento se convencem de que têm a obrigação de acolhê-lo, logo fica claro que seus preconceitos impõem limites a esse sentimento.

¹⁰³ Publicado originalmente na Alemanha, em 2002, *A Ilha* não está editado no Brasil.

A ironia fica bem marcada nos contrastes entre o discurso dos habitantes do local e as imagens que ilustram o desenrolar dos fatos desde uma perspectiva exterior. O texto deixa evidente o discurso articulado pelo medo enquanto as ilustrações retratam as reações humanas perante ele. *A Ilha* é um livro que não apenas fala da xenofobia, mas também investiga os instintos humanos mais básicos. O estrangeiro não se encaixa bem no coro da igreja, seus hábitos se assemelham aos dos selvagens e as crianças têm medo dele. Mas o que faz,

realmente, o estrangeiro para causar tantas reações negativas? Nada. Seu corpo permanece trancado em um curral abandonado, mas consciência de sua proximidade e a fantasia daquilo que pode estar relacionado



“Então eles o acolheram.”

à sua mera existência se

infiltra nas mentes dos homens e mulheres. Ele é um assassino, ele é o diabo, ele é o bicho papão. O *Outro* de que fala Said está a serviço da criatividade gerada pelo medo, e, assim, deixa de existir como pessoa para tornar-se alvo das inseguranças dos habitantes da ilha. Nesse lugar onde quem fala mais alto se impõe perante os outros, a figura do pescador traz à narrativa a voz do bom senso ao sugerir possibilidades de convivência com o recém-chegado, porém o medo vence também a sensatez. A tolerância eventualmente abandona a ilha, e com isso extingue-se qualquer chance que o forasteiro teve de continuar existindo.

A ambientação expressionista, com clara referência feita a Edvard Munch, não é incidental e parece traduzir a angústia dessas pessoas que se deixam levar pelo medo do desconhecido. O caráter sombrio do livro, associado a uma narrativa que termina de forma trágica, apesar de ser apresentada de maneira fria e objetiva, abrem a narrativa para discussões acerca dessas grandes questões do humano mencionadas anteriormente. A leitura que oscila entre texto visual e texto escrito cria um círculo hermenêutico que elucida pontos e questões a cada movimento. Uma criança provavelmente leria o livro





da forma mais direta, e talvez superficial, atendo-se à sequência dos fatos que culmina no final infeliz (atípico quando se trata de livros infantis). Um jovem, no entanto, leria o livro de forma crítica, talvez mesmo como uma alegoria, posicionando-se, certamente, perante o drama narrado.

Para quem, portanto, é o livro ilustrado? É certo que a grande maioria dos títulos publicados nesse formato (por falta de melhor termo) são direcionados ao público infantil. Mas isso também tem a ver com a nossa visão do que é, exatamente, o público infantil e de como é essa criança que receberá os livros. No exemplo aqui discutido, ficam estabelecidas as diversas possibilidades de recepção e leitura do livro *A Ilha*, ilustrando, assim, o conceito de literatura *crossover*. A polissemia do texto verbo-visual nos livros ilustrados deixa patente a ideia de que as margens que dividem os leitores não são linhas claras e indiscutíveis nem muito menos fronteiras intransponíveis.

Referências

- BECKETT, S. **Transcending Boundaries**: Writing for a Dual Audience of Children and Adults. New York: Garland Publishing, 1999
- _____. **Crossover Picturebooks**. New York: Routledge, 2012
- GREDER, A. **The Island**. Sydney: Allen&Unwin, 2007
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro Ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: CosacNaify, 2011

LOBATO: A CHAVE DO TAMANHO, OU O TAMANHO DA CHAVE?

Simone R.B. Andre (UERJ-FFP)

simone.andre@gmail.com

Introdução

Eu penso renovar o homem
usando borboletas (Manoel de Barros)

Apesar das grandes diferenças entre Manoel de Barros e Lobato, das poéticas de um e do cientificismo do outro, encontro certa aproximação quando leio *A chave do Tamanho*. Percebo no autor desta obra a renovação do homem não apenas usando borboletas, mas também besouros, paquinhos, e outras infinidades de seres nada “tamanhudos”. E foram as leituras e as mediações realizadas desta obra de Lobato que me trouxeram a necessidade de aprofundamento. Neste artigo, portanto, apresento um estudo acerca desta obra e suas possibilidades de leitura.

Este se constituiu a partir de um “inventário de pesquisa” (PRADO e MORAIS, 2011) da trajetória no mestrado, aquilo que não se fez verbo no texto da dissertação, mas que se formou em inquietação, ligado à contação de histórias como prática de mediação, somado à prática docente na formação de professores – da disciplina de Literatura Infantil desde 2013. Em busca da “dodicência” (FREIRE, 1997, p. 31), assumindo-me como “professora-pesquisadora” (GARCIA, 1998) e tomada por algumas leituras transpostas neste artigo, parto da indagação: *a Chave do Tamanho ou o tamanho da chave?* Questiono-me a respeito das possíveis chaves de compreensão do texto de Lobato frente a crianças e adultos, tais chaves são as referências de mundo que a obra traz, ou como Manguineau (1995) conceitua, o contexto do texto, como um mundo–texto que a obra carrega.

Na busca por estas chaves também percebo, tal e qual a personagem Emília, que é possível experimentar compreensões a fim de tecer este mundo-texto enquanto leitora. Neste caso, não percebemos a chave do tamanho como aquela única chave que nos dirá a respeito de como será ou como deve ser a leitura das crianças. Buscamos, neste mundo-texto da obra de Lobato, as chaves que abrem novas ou boas possibilidades de leitura. A investigação pela “chave” ou pelo “tamanho” condiz com a dupla articulação das obras voltadas para o público infantil (COLOMER, 2003) (CADEMARTORI, 2010) que tem como leitor modelo tanto a criança, quanto o adulto mediador. A questão traduz-se como tentativa de compor ressignificações, possibilidades de leitura. Compreendendo com Bakhtin (1992) o caráter polifônico da obra, procuram trazer as vozes e leituras que dialogam com o texto.

A obra *A Chave do tamanho* apresenta a trajetória da personagem Emília que, na tentativa de acabar com a guerra que assolava a Europa, diminui o tamanho dos humanos sem querer e possibilita a nós, leitores, o exercício de recriação da humanidade e de reflexões sobre o poder e a dominação entre os homens.

O enfoque metodológico procura aproximação das ideias de Chartier (1990) a respeito da relação triangular estabelecida a partir da compreensão de que para se fundar uma história da leitura, ou para fundamentar a pesquisa, é necessário estabelecer relações entre o modo como a obra é concebida pelo autor nos aspectos estruturais do texto; relacionando com as questões do impresso e momento histórico de publicação e, por fim, aspectos do como é lido (ou ouvido) pelo leitor. Tais pontos de análise são resultantes dos sentidos que são produzidos pela obra no ato da leitura.

Na tentativa de nos aproximarmos desta perspectiva da relação triangular da leitura (CHARTIER, 1990), utilizamos leituras que perpassam a época e os comentários do autor em suas cartas à Godofredo Rangel (LOBATO, 2010); apresentamos brevemente algumas relações históricas que se fazem envolvidas no momento inicial da produção dos livros de Lobato para crianças e sua distribuição e entrelaçamos a partir dos conhecimentos de mundo das leituras que nos formam hoje, elaborando possibilidades de sentidos produzidas por este entrelaçamento. Buscamos também uma produção de sentidos inventiva (CERTEAU, 1994) a respeito da obra e das possíveis relações que ela pode trazer a nós leitores, nos dias de hoje.

Trazendo ao diálogo minha experiência de contadora de histórias e como professora, nas práticas de mediação de leitura com as quais utilizei a obra de Lobato, cujas interações inspiraram a intenção deste estudo, encontro em Melo (2010) a importância de nos perguntarmos como a criança compreende o mundo para que possamos compreendê-la. O assombro que me tomou frente aos olhares emudecidos das crianças de algumas regiões das comunidades do Complexo do Alemão, onde trabalhei com a contação de histórias em 2011, ou a mudez com a qual outros jovens do Morro dos Macacos encaravam a prática de leitura e escrita em outro projeto de inclusão digital no qual atuei entre 2004 e 2007 e as tantas interações nos locais em que as crianças já tinham contato com o universo do Sítio mostrou o quanto as histórias literárias podem despertar olhares que espelham o outro, olhares que espelham outras possibilidades de real, inspirados pelos diferentes mundos das narrativas literárias.

Nesta busca por uma compreensão acerca da leitura e do diálogo travado pelas crianças com este ato, Freire (1995) amplia a temática e nos apresenta a relação e importância do sujeito leitor, não apenas para a completude do texto, tampouco apenas para dar vida à obra:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade,



sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 1995, p. 29)

A atitude de sujeito crítico ou criativo diante da obra é destacada por Freire. A partir da compreensão da leitura como uma experiência criativa, em que o leitor tem uma posição ativa dentro da ação de ler, sobre a qual ele engendra sentidos, incluímos a importância do papel do mediador da leitura, como um especialista, como voz propiciadora do diálogo entre as muitas vozes que compõem o texto e aquelas que o leitor produz a partir de suas visões de mundo.

A experiência criativa da leitura condiz a apropriação dos bens simbólicos que resulta na produção de usos e significações diferenciados. (BOURDIEU, 2007, p.71). Chartier (1990) compactua com Freire, ao apresentar o leitor/autor, enfatizado aqui como sujeito do ato de leitura. Acrescentamos que para este autor as representações que encontramos nas obras literárias são mediadas por instituições e discursos, por uma teia de conhecimentos que possibilita a circulação ou o diálogo destas obras com a sociedade contemporânea a ela. No caso da literatura infantil, estas teias se fazem muito mais explícitas, visto serem de necessárias para a articulação e difusão da obra. Sendo a escola o grande veículo de articulação destas redes de significação e representação, para crianças e jovens, cabe a nossa reflexão a respeito do espaço da literatura nestas instituições.

A crítica que Marcuschi (2008) faz à leitura que é realizada nas escolas condiz com a concepção de leitura que buscamos em nosso estudo. A questão da mediação também se fará pertinente ao compreender a diferença entre o texto como obra aberta a ser completada pelo leitor e o texto como “*container onde se “entra” para pegar coisas (...) o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores*” (2008, p. 241-242). Portanto, esta tentativa de atualização da obra de Lobato, que visa reelaborar o texto a partir de leituras e recepções une-se às reflexões trazidas por Cosson (2011) a respeito do uso dos livros didáticos em detrimento da leitura de obras literárias, o que retira da escola o compromisso em articular as redes de significação e representação presentes nas obras e no mundo. A mudança de perspectiva educacional com a entrada dos livros didáticos, como grandes movimentadores da indústria do livro, acabaram por servir mais aos elementos (instrumentais, tecnológicos tecnocráticos) da leitura do que aos aspectos culturais.

Tal mudança traduz-se também pela ideia de progresso vivenciadas na década de 20 e 30 no Brasil, representada pelo movimento estético do modernismo, era próspera, correspondia ao crescimento de cerca de 25% ao ano, entre 1914 e 1920, da indústria de



São Paulo. O crescimento resultou em uma ampliação da produção de livros em nosso país. Até este momento, do início da produção de livros por brasileiros no Brasil, a cadeia livresca resumia-se a uma perspectiva de importação. Porém, o que ocorria com este aumento na produção de autores brasileiros era a luta pelo destaque e vendas, visto o interesse maior dos poucos leitores recair sobre as obras de traduções estrangeiras. “*O mercador incumbido da distribuição mandava o caixeiro depositar o fardo no porão da loja, vala comum do talento nacional..*” (HALLWELL, 1985, p. 236)

Quando refletimos sobre práticas de leitura escolares, temos Lobato como um grande formador e fomentador do leitor entre 1920 e 1940. Foi em 1917 que o autor iniciou o seu promissor movimento em prol da indústria do livro no Brasil. Após a queda da cafeicultura na região do Vale de Paraíba do Sul, na Fazenda São José e agravada a crise ocasionada pela guerra na Europa, Lobato inicia suas incursões na escrita. Cumpre-se ressaltar que desde 1910, nas Cartas à Rangel (LOBATO, 2010), Lobato apresentava a sua insatisfação com as leituras literárias que a sua esposa realizava em casa, instigando-o ainda mais à produção para crianças.

Em princípios de 1920, a editora do autor vendia em média quatro mil livros por mês, e em 1921 publicava uma nova edição a cada semana. Em 1923, tinha quase duzentos títulos em catálogo. (HALLWELL, 1985, p. 253). A ousadia de Lobato possibilitou levar o livro “Reinações de Narizinho”, publicado em 1920, às escolas, em um acordo com o Governo do Estado de São Paulo, “foram impressos cinquenta mil exemplares, adquiridos e distribuídos” (ZILBERMAN, 2010, p.144). Até 1923 Lobato já havia publicado cerca de trinta mil exemplares o que na época representava praticamente o máximo de consumo de livros no Brasil. Porém, se a vendagem era significativa, tratava-se apenas do “boca a boca” entre os leitores.

O que fora significativo para tornar o autor um revolucionário da cadeia do livro e da leitura no Brasil, havia sido sua visão comercial. Lajolo e Zilberman (1993) destacam a popularidade da literatura para crianças após o sucesso de Lobato. Porém, da mesma forma atentam para tal sucesso não ser reconhecido enquanto qualidade literária, visto serem obras para crianças. O que engordava os olhos eram as compras governamentais que possibilitavam um mercado do livro, ou melhor, dos livros escolares. Porém, também este mercado era condizente com as veiculações que a escola prescindia ou necessitava. Com isso, o Estado acabava por ter certo controle sobre o que era produzido para crianças.

Na trajetória do autor a parceria entre escola e os ideais de modernização da sociedade brasileira fez com que o autor aproveitasse para veicular tais ideias, como o fez na obra “O Poço do Visconde”. As obras de Lobato publicadas entre as décadas de 30 e 40 trouxeram, cada uma, aspectos temáticos diferentes e referentes a determinados conhecimentos. Entre 1930 e 1936 o boom editorial trazia para o país outras perspectivas. Todos os livros publicados por Lobato entre 1920 e 1927 passaram por



modificações após o retorno do escritor dos EUA, em 1931. Inclui-se nas modificações no livro “A Chave do Tamanho”, publicado pela primeira vez em 1942, e reeditado com alterações em 1946. O acesso à primeira edição e um estudo comparativo como já realizaram alguns teóricos, possibilitaria a escrita de outros artigos ainda maiores do que este.

Chave de produção e leituras

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andando a ensinar? (SARAMAGO, A maior flor do Mundo)

No processo de escritura deste texto não me deparei com uma “Casa das Chaves”, mas várias casas e uma infinidade de chaves nos tantos teóricos que abriram novos sentidos para obra. Assim como Emília, adentrei no mundo-texto de Lobato e, tal como a boneca, segui experimentando. Algumas das chaves foram abertas para composição deste artigo, enquanto outras estão lá aguardando quem as abra. As casas e chaves onde encontrei pistas foram em alguns dos muitos estudos já produzidos sobre o autor tais como Sandroni (2011); Debus (2004); Valente (2011); Lajolo (2009) e principalmente nas correspondências trocadas entre o autor e Godofredo Rangel (LOBATO, 2010).

Seguindo as pistas, inicio a composição dos sentidos possíveis em prol de uma mediação da obra. Parto dos pensamentos da década de 40, dos ideais Escolanovistas e modernistas de progresso. Apesar de diferentes posições frente à composição da literatura para crianças, Lobato e Meireles compactuaram de um ideário inspirado em Dewey e em Anísio Teixeira. Lobato, em correspondências trocadas com Anísio, destaca o valor e a necessidade da repercussão das obras de Dewey no Brasil (DEBUS, 2004).

Anísio com as ideias de Dewey - de integração entre o organismo e o meio - buscava uma aprendizagem escolar que fosse condizente com as experiências sociais, que estabelecesse uma vivência entre o indivíduo e a sociedade. Neste ideário, a experiência é modo pelo qual a criança constrói o sentido; portanto, a vivência de aprendizagem corresponde, de certa forma, a uma vivência imaginativa da realidade social. Tal proposta, propicia espaço para o pensar, o criar, o agir e o sentir da criança no ambiente educativo. Lobato e Anísio compartilhavam tais ideias que tinham ressonância também em outros intelectuais da época preocupados com a construção de uma escola que “exercesse uma força modificadora das condições da vida intelectual e coletiva”. (SOARES, 2007, p. 191)



Estas ideias compuseram nova visão sobre a infância presente na produção literária de Lobato, principalmente em *A Chave do Tamanho*. As experiências vivenciadas pela boneca Emília, não apenas pela a reinação em diminuir o tamanho da humanidade, mas também pela condição de reflexão, de reorientação e de raciocínio lógico frente tais mudanças, insere a criança como sujeito de transformação das problemáticas sociais e históricas.

Da mesma forma, o projeto de transformação social ocorre sob o conflito inicial do texto, devido à motivação dos personagens terem foco na humanidade, ou no conhecimento, enfatizando a solidariedade e não o enriquecimento material. Mudança de perspectiva também apresentada por Lajolo (2006) entre a obra *História das invenções* de 1935 e *A chave do tamanho* publicada em 1942, denota a mudança de pensamento de Lobato diante da indústria e a modernização e o progresso. Em *História das invenções*, Emília também é a principal responsável pelas mudanças ocorridas, porém a valorização está no progresso, nas máquinas e na indústria.

A experiência inicial do livro, quando a boneca chega ao “Fim do Mundo” e entra na “Casa das Chaves” - lugar onde estão chaves que regulam todas as coisas no mundo - já comporta e apresenta-nos uma passo-a passo do raciocínio, condizente com o raciocínio da criança, que prevê e busca as soluções para os conflitos presentes no lúdico literário. A boneca, ao se deparar com as chaves, alavancas presas na parede, sem letreiro diz: “— Uma delas, portanto, é a chave que abre e fecha as guerras Mas qual?” (LOBATO, 1997, p.11). Segue-se o raciocínio e ela questiona-se: “Como saber qual a chave da guerra?” (IBID. p.11)

Em algumas das minhas experiências contando a história, quando as crianças não acompanharam a leitura do livro, mas ouviram a narrativa, tive como resposta imediata os questionamentos e falas que adiantam o que Lobato escreveu logo em seguida. Eis a resposta seguinte dada pelo autor: “Emília segurou o queixo, a refletir pensou com toda a força. Não havia diferença entre as chaves. Todas iguaizinhas. Nada de letreiros ou números. Como saber qual a chave da guerra?” (Ibd, p. 11). Após este trecho geralmente as crianças, na interação, respondem adiantando: “Experimentando!” Ao que o autor orienta nosso olhar para o “Método experimental” na fala da Emília: “— A única solução é aplicar o método experimental que o Visconde usa em seu laboratório. É ir mexendo nas chaves, uma a uma, até dar com a da guerra.” (LOBATO, 1997, p.11) O “Método”, insere o leitor no universo científico, porém não distancia o fazer ciência da prática.

De certa forma, Lobato faz uma espécie de “decupagem”¹⁰⁴ do raciocínio lógico nos apresentando os questionamentos da boneca que, assim como as respostas das crianças, possibilita-nos uma percepção sobre as lógicas infantis. Melo (2010), salienta

¹⁰⁴ Termo usado em edição cinematográfica de roteiro a fim de obter determinado efeito, percurso de câmera ou narrativa de imagens.

o quanto é preciso buscar compreensão dos sentidos que a criança engendra sobre o mundo, a partir de uma teoria das infâncias que abarque o nosso modo de pensá-las. Refletir sobre o raciocínio da boneca, que muitas vezes se confunde com a voz do narrador contribui de certa forma, para construirmos nossa visão a respeito da infância hoje. O narrador acompanha esta composição em partes e nos orienta a olhar para o todo, tal como a boneca vivencia:

Firmando a vista, verificou que não. As chaves lá estavam, mas em ponto muitíssimo mais alto. A parede crescera tremendamente. Parecia não ter fim. Tudo aumentara dum modo prodigioso. E no chão viu uma coisa nova, que não existia antes; um pedestal atapetado de papel amarelo. (LOBATO, 1997, p. 12)

O narrador em toda a obra reitera a fala, o olhar da personagem Emília, propiciando ainda mais a relação imbricada entre a criança e a situação ficcional, reforça a experiência formadora do sujeito de Dewey ao mesmo tempo em que se traduz como o raciocínio infantil, caracteriza-se literatura como reconhecer-se no lugar do outro, em sua mais completa humanidade.

Na trajetória de raciocínio estabelecida, temos a compreensão da relação lógica, dedutiva, induzida pelo autor. Com efeito, a descoberta do apequenamento da boneca se faz em relação aos objetos em seu entorno e constrói-se aos olhos do leitor “*Que história é esta? Eu, nua que nem minhoca, em cima deste pedestal (...) ao lado duma montanha de pano — e as chaves lá em cima — e tudo enormíssimo.*” (Ibd, p.12). O questionamento que mais adiante se completa na leitura, já fora completado antes pelo raciocínio do leitor, a respeito do vestido:

E foi então que descobriu uma grande coisa: o pano daquela montanha era uma fazenda de enormes ramos de rosas vermelhas — iguais aos ramos de rosinhas do seu vestido evaporado — e compreendeu tudo. (...) Percebeu que os riscos eram letras e teve de ficar de pé para lê-las uma por uma. A primeira era um F; a segunda, um O; a terceira um S. Chegando à última, viu que formava a palavra FÓSFOROS. (LOBATO, 1997, p.15)

No trecho está o ponto máximo da divisão das partes lógicas, do maior para o menor até chegar-se à composição da palavra, letra por letra. Tal jogo proposto sobre o qual a criança completa o raciocínio, ou forma as palavras e hipoteticamente completa, mesmo antes de finalizar a leitura, ocorre durante todo o primeiro capítulo de “A chave do tamanho”. A relação que a boneca estabelece com os objetos ao seu redor por comparação é ampliada no jogo de perspectivas criado por Lobato. No segundo capítulo, Emília passa a tecer seu raciocínio usando as comparações diante da natureza, dos animais, insetos e construções conhecidas do Sítio. A relatividade das coisas

apresentadas neste momento propõe caminho de reflexão sobre as dependências do outro para o saber de si. Ou melhor, da necessária compreensão e avaliação das dimensões do que há no real em seu entorno para este saber de si.

Emília, do tamanho de uma saúva, filosofa a respeito das mudanças comparando-se aos demais insetos e imensidades. Na relação com o mundo novo ela compreende que: “A situação era tão nova que as suas velhas ideias não serviam mais. Emília compreendeu um ponto que Dona Benta havia explicado, isto é, que nossas ideias são filhas de nossa experiência.” (Ibd, p. 14) Neste caminho do conhecimento histórico, dos pensamentos e reflexões sobre a infância e a pedagogia na obra, acrescenta-se a relação entre teoria e prática apontada na obra, pelos personagens Visconde e D. Benta, representantes do saber científico.

O jogo de perspectiva que o autor traça, sobre o mundo das ideias e o mundo real insere a criança no processo criativo epistemológico da Emília acompanhamos: “A “ideia-de-leão” era a dum terrível e perigosíssimo animal, comedor de gente; e a “ideia-de-pinto” era a dum bichinho inofensivo. Agora é o contrário. O perigoso é o pinto”. (Ibd, p. 14). O pensamento abstrato é colocado ao lado do pensamento concreto, dialogando, tanto com as imagens vislumbradas pelas crianças menores, quanto ampliando a compreensão das crianças maiores, que já refletem sobre as relações entre causa e efeito.

Sobre as perspectivas e pontos de vistas, o próprio Lobato coloca em carta à Rangel: “Diz o neves que você gostou d’A chave do Tamanho. (...) É demonstração pitoresca do princípio da relatividade das coisas.” (LOBATO, 2010, p. 435). Fica claro o jogo estabelecido pelo autor entre o passado histórico real e uma imaginária recriação da humanidade que, vivenciado pelo olhar da boneca, traduz-se como olhar da criança, e nos apresenta a relatividade das construções, percepções e condições humanas.

Na sequencia, após a descoberta das relações entre os objetos ao seu redor, a boneca parte para as análises frente à natureza e vai ampliando nosso olhar desvelando outras relações sociais, enfatizando a crítica à sociedade e à necessária adaptação: .

É o tal “mundo biológico” de que tanto o Visconde falava, bem diferente do “mundo humano”. Diz ele que aqui quem governa não é nenhum governo com soldados, juizes e cadeias. Quem governa é uma invisível Lei Natural. E que Lei Natural é essa? Simplesmente a Lei De Quem Pode Mais. Ninguém neste mundinho procura saber se o outro tem ou não tem razão. Não existe a palavra justiça. A Natureza só quer saber duma coisa: quem pode mais. (LOBATO, 1997, p. 25)

A desordem do mundo ao avesso é proposta por Lobato e se apresenta nesta obra, *A Chave do Tamanho*, como experiência de nova humanidade vivenciada pelos personagens do Sítio, abrangendo uma formação do sujeito como ser social. É necessário, neste espaço construir/constituir um novo homem. Neste caminho encontro



em um dos trechos das cartas à Rangel, uma visão sobre o homem que muito se assemelha à proposta de inversão, ou Carnavalização (VALENTE, 2011), dada a inversão dos poderes, o novo tamanho do homem sugere aperfeiçoamento:

Um homem aperfeiçoa-se descascando-se das milenárias gafeiras que a tradição lhe foi acumulando n'alma. O homem aperfeiçoado é um homem descascado, ou que se despe (daí o horror que causam os grandes homens – os loucos – as exceções: é que eles se apresentam às massas em trajes menores, como Galileu, ou nus, como Byron, isto é, despidos das ideias universalmente aceitas como verdadeiras). (LOBATO, 2010, p. 56-57).

Outra chave possível, encontramos na nudez do homem fragilizado pelo apequenamento. Dadas às proporções gigantescas as quais todas as coisas foram tomadas possibilita a nós, adultos, compor ideias a respeito do desnudamento de toda a humanidade: pela barbárie da guerra ou provocado pelo apequenamento. A imagem do desnudamento ou dos humanos como insetos descascados, não representam a violência da guerra para os pequenos, mas nos permite uma leitura metaforizada. A nós adultos é possível compreender o contexto de produção da obra e vislumbrar as imagens dos corpos das vítimas da guerra, nos alerta sobre o perigo das instaurações de verdades únicas para as narrativas que são criadas sobre os homens e as raças, principalmente as históricas.

Cumpramos ressaltar que *A Chave do Tamanho* foi escrita em meio à Segunda Guerra, e em uma época em que Lobato conheceu as tristezas do falecimento do seu filho de tuberculose em 1943 e a prisão em 1941 (LAJOLO, 2006) Não por acaso, na obra, ao mesmo tempo em que uma chave pode nos revelar a fragilidade humana, desmascara as posições e hierarquias do poder. A crítica aos humanos adultos, também é traduzida como chave para uma leitura da influência de Rousseau (LAJOLO, 2006) em relação à criança. “A geração adulta de hoje vai sofrer, está claro, porque anda muito presa às ideias tamanhudas; as crianças já sofrerão menos, porque aceitam melhor as novidades” (LOBATO, 1997, p.95). No caso do homem de poder: “Coronel não sabia o que era evoluir.” (ibid, p.84) A boneca instrui, nos remetendo ao monólogo anterior sobre as relações de poder entre os animais e as leis dos homens: “— Evoluir é passar duma coisa para outra muito diferente. (...) Assim, eu. De simples bruxa de pano, fui evoluindo, virei gatinha e hoje sou o cérebro e a vontade do Visconde; moro em sua cabeça e dirijo-o “(ibid, p. 84).

O assombro dos personagens mais velhos do Sítio que, como Emília aponta, não conseguem adaptação, demonstra a visão da nova infância que Lobato cria a nossos olhos/ouvidos: a criança como possibilidade de recriação do mundo mesmo após a sua destruição. Nesta nova lógica na qual os “insetos descascados” teriam que se adaptar, a boneca descreve o novo raciocínio, tão difícil do Coronel acompanhar:



Pois apesar desses perigos novos, estou encantada com a vida pequenina. Para a alimentação, que beleza! Qualquer isca nos enche o estômago. E não é preciso trabalhar para ganhar a vida. A vida está sempre ganha. “Mas temos de copiar os insetos; temos de aprender com eles mil coisas” (LOBATO, 1997, p.85).

A nova ordem estabelecida permite-nos questionar até mesmo a relação com o trabalho e com os meios de produção. Ao que Lobato nos amplia a visão, compondo novamente outro jogo de perspectiva, que se opõe ao da destruição trazida pela guerra: a nova construção pela Cidade do Balde, ou Pail City. Nós leitores, crianças ou adultos, somos apresentados à consciência social, à responsabilidade cidadã assim como as invenções deste mundo tal e qual encontramos pronto, como passível de recriação. Se o olhar para a recriação da sociedade não condizia com um Brasil que não havia sido destruído pela guerra, atualmente os discursos de sustentabilidade trazem para a obra de Lobato o caráter visionário da obra. O Sr. Barnes explica a relação científica entre evolução e o tamanho que servirá para boneca em prol da manutenção do tamanho novo: “_É que você não é bem científica, minha menina. Qualquer sábio sabe que a espécie de animais tem variado de tamanho no curso da evolução.” (LOBATO, 1997, p. 118).

Na cidade Balde os homens já haviam criado ou recriado as formas de subsistência na criação de móveis feitos com massa de papel, no questionamento da alimentação, traduz-se a nós nos dias de hoje em nossa atenção voltada para os desusos que fizemos da natureza. Se na perspectiva podemos compreender a trajetória da personagem que se inicia no baixar a chave e no apequenamento, no capítulo XX a boneca compõe um diálogo frente à nova criação, uma cidade que aproveita das condições naturais para viver. O diálogo entre o professor e Emília mostra o posicionamento do autor frente às ideias positivistas como: “— Foi o fogo que permitiu aos homens viverem em todos os climas e não apenas nos que lhes convinham naturalmente. (...) E, portanto haveria menos gente na terra” (LOBATO, 1997, p.123) Porém, nos provê de reflexões pertinentes a respeito de uma lógica desenvolvida pela humanidade que se esgotaria na era do “a ferro e a fogo”, defendendo: “quando sobreveio este súbito fenômeno da redução do tamanho- o maravilhoso remédio para o caminho errado em que o homo sapiens se havia metido desde a descoberta do fogo”. (Ibd. p. 124)

Encontramos, portanto, na obra analisada de Lobato, perspectivas e questionamentos pertinentes a uma sociedade em constante construção. Morin traz a tona certa cabeça bem feita elaborada neste jogo de leitura da obra: “*Em vez de destruir a curiosidades naturais a toda consciência que desperta, seria necessário partir de interrogações primeiras*”(MORIN, 2003, p. 75). Se o questionamento é vivenciado pelo leitor por meio das experiências e raciocínios da Emília, o autor compõe uma espécie de gradação que equivale às questões trazidas por Morin: “o que é o ser humano? A vida?



A sociedade? O mundo? A verdade? A finalidade da cabeça-bem-feita seria beneficiada por um programa interrogativo que partisse do ser humano”(Ibdm. P. 75)

Considerações finais

As análises desta leitura sobre a obra *A chave do Tamanho* de Lobato se cumpriu por entrelaçamentos das muitas pesquisas realizadas sobre este tema e livro; buscou uma leitura inventiva da mesma, a fim de trazer olhares possíveis para, quem sabe, instigar outros diálogos e principalmente novos interessados leitores.

Neste trabalho apresentamos algumas dentre as muitas questões e chaves de compreensões viabilizadas pela leitura atual. Desde a nova compreensão sobre a infância da década de 20; sobre as mudanças de perspectiva a respeito do progresso em outras obras; a relação com a guerra e a relativização de conceitos até a atualidade temática de reinvenção da cidade sob uma perspectiva mais ecológica. Percebendo a incompletude deste trabalho, como Lobato acrescentaria, o aprofundamento em tantas outras questões da obra daria “assunto para um livro ainda maior que este” (LOBATO, 1997, 142). Levamos como Emília, uma infância que na perspectiva de Benjamin:

não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. (BENJAMIN, 2002, p.69)

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: 1994
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CERTEAU. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- DEBUS, Eliane S. D. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido**. Itajaí/Florianópolis: Editora Univali e Editora UFSC, 2004.



- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 13-44.
- LAJOLO, M CECCANTINI, J. **Monteiro Lobato, Livro a livro: Obra infantil**. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial de São Paulo, 2009.
- LAJOLO, M. A Chave do Tamanho: uma guerra de verdade e uma chave de mentirinha. In: **Proj. História, São Paulo, (32)**, p. 371-383, jun. 2006.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e Histórias**. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1993.
- LOBATO, M. **A Barca de Glayre**. São Paulo: Editora Globo, 2010.
- LOBATO, M. **A chave do tamanho**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- MARCUSCHI. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.
- MELO, M.; LOPES, J. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas - dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2010.
- MORIN, E. **Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.,
- PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: Zilberman, Regina e Rösing, Tania M. K. (Orgs) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- PRADO, G.; MORAIS, J. Inventário - organizando os achados de uma pesquisa. **Entre Ver, Florianópolis, v.01, n.01**, p. 137-154, 2001
- SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2011.
- SOARES, G. **Semear horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil 1915 -1954**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.
- VALENTE, T. **Monteiro Lobato: um estudo de A chave do tamanho**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ZILBERMAN, R. Monteiro Lobato e suas fases. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36**. Brasília, julho-dezembro de 2010.

RESSIGNIFICANDO A LITERATURA INFANTOJUVENIL E O USO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA REFLEXÃO E DESCONSTRUÇÃO DE PADRÕES PRÉ-ESTABELECIDOS PRECONIZADOS NOS MEIOS MUDIÁTICOS

Solange Goulart de Souza (UFSC)
soleducador@gmail.com

Ademilde Silveira Sartori (UFSC)
ademildesartori@gmail.com

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre um trabalho pedagógico desenvolvido com a obra *Alice no país das maravilhas* em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do Município de Biguaçu. Pretendeu-se desenvolver uma prática pedagógica educacional, ressignificando a literatura infantojuvenil, a partir da referida obra, fazendo interseções com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Conforme define Ismar de Oliveira Soares (2014)

Hoje a educomunicação é reconhecida como um campo de intervenção social e de implementação de políticas de comunicação voltadas ao planejamento, à criação e ao desenvolvimento de ecossistemas educativos mediados por processos de comunicação e pelo uso das tecnologias da informação.

No âmbito educacional brasileiro, vários educadores têm se sensibilizado para a necessidade do uso pedagógico das TDIC em relação às mudanças na Educação, em uma perspectiva integrada e integradora das linguagens midiáticas com o currículo, de modo a potencializar o desenvolvimento de webcurrículos (ALMEIDA, 2010; ALMEIDA; VALENTE, 2012). São também várias as abordagens teóricas que propõem o uso das TDIC como aliadas no processo de construção de conhecimentos, afirmando a importância da mediação pedagógica do uso desses meios.

Por meio de práticas pedagógicas educacionais, a integração ao processo de ensino e aprendizagem das novas tecnologias digitais com seus novos modos de perceber o tempo e o espaço possibilita aos educandos ampliar seus conhecimentos de forma significativa. Nesse sentido, os educandos puderam fazer as interseções entre o livro de literatura infantojuvenil com as TDIC de forma fluida e democrática.

Nessa perspectiva da integração dessas tecnologias no trabalho com o livro *Alice no país das maravilhas*, é relevante fazer uma cartografia de saberes, em outro modo de



ver, de ler, de pensar e de aprender, propondo um ecossistema comunicativo. Como afirma Barbero (2004, p.342)

sem anatematizar o audiovisual como um mundo de frivolidade, da alienação e da manipulação; a fazer do livro o âmbito da reflexão, da análise e da argumentação em oposição ao mundo da imagem feito sinônimo de emotividade e sedução.

Práticas pedagógicas educacionais também permitem a construção de espaços em que a leitura seja um meio criativo, de imaginação e de prazer, sem reprimi-la ou castrá-la. Nessas práticas, os educandos podem sentir-se seguros em expor seus modos de viver e ver o mundo, em suas relações interpessoais educando-educador e/ou educando-educando por meio de atividades colaborativas. Por meio da escrita, da oralidade e da leitura, também por tecnologias digitais, os educandos podem enriquecer suas narrativas numa relação dialógica entre os pares da comunidade escolar. Como afirma Sartori (2010, p.46)

Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos.

Para considerar o entorno cultural dos educandos, é relevante que o educador trabalhe as questões das identidades culturais do micro ao macro espaço. Segundo Paulo Freire (2002, p.41-43) “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”.

Ascender à equidade dos direitos dos seres humanos, o que implica o respeito à diversidade de identidades culturais que se encontram na escola, é ir além do respeitar as leis conquistadas pelos movimentos sociais, a exemplo da Lei 10.639 que define a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira¹⁰⁵. Todas as crianças, nas suas mais diversas identidades culturais, adentram o espaço escolar com as mesmas premissas de serem respeitadas e não pré-julgadas, excluídas e reprimidas, sem exceção.

Embora a cultura brasileira seja composta por uma diversidade étnica e cultural, nos meios midiáticos impressos e digitais pode-se observar, em sua grande maioria, uma

105 Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Modificada em 2008 na Lei Nº 11.645, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



visão eurocêntrica, em que as personagens têm as características dos seus colonizadores. Esses conteúdos que expressam um determinado padrão cultural, historicamente construído, distanciam a percepção de outros povos, nomeadamente os povos dizimados e escravizados, do cotidiano das escolas e, principalmente, o reconhecimento dessa diversidade étnica e cultural pelas das classes populares.

O uso das TDIC, a partir de uma perspectiva educacional, pode possibilitar a desconstrução desses padrões culturais sobre as identidades que reconhecem alguns, mas excluem a maioria.

O livro de literatura infantojuvenil *Alice no país das maravilhas* foi trabalhado a partir de uma proposta educacional, com a utilização de ferramentas como o *blog*, o *e-mail* e o *chat*. Esse processo contribuiu para o ensino-aprendizagem dos educandos, tanto na desconstrução de padrões culturais estéticos, quanto no domínio das tecnologias digitais. Por meio de atividades educacionais e colaborativas, essas ferramentas possibilitaram estimular os educandos à pesquisa e ao estudo de forma dialógica, tendo em vista a emancipação de padrões culturais estéticos e de beleza estabelecidos sócio-histórico e culturalmente e reproduzidos pelas pessoas nos meios midiáticos. Para tanto, fez-se necessário provocar os educandos a pensarem de forma crítica e reflexiva sobre sua identidade e fazer com que eles compreendessem as diferenças entre o que é imposto pelos meios midiáticos em relação ao que percebiam em seu entorno.

Alice abrindo portas de práticas pedagógicas educacionais.

Alice no país das maravilhas é uma obra de literatura infantojuvenil que possibilitou a discussão em vários âmbitos das diversas áreas do conhecimento, inspirando estudiosos, pesquisadores e leitores. O livro também inspirou muitos cineastas, dando ao conto várias releituras e ressignificações¹⁰⁶.

106 A primeira adaptação: *Alice in Wonderland* é um filme mudo britânico de 1903, dirigido por Cecil M. Hepworth e Percy Stow. Em 1910, nova adaptação do livro, por Edwin Stanton Porter. Em 1931 o filme com som foi produzido em homenagem ao centenário do nascimento Carrol, dirigido por Bud Pollard. Em 1933 a Paramount situada no continente norte americano lança o filme. Em 1949, filme dirigido por Lou Bunin, misturou atores e animações em Stop Motion. Em 1966 este episódio é transformado em filme, a BBC lança uma série (1964-1970). Em 1972 William Sterling dirigiu o filme musical entremeadado com as duas obras de Lewis Carrol, *Alice país das maravilhas* e *Alice através dos espelhos*. Em 1988 o Tcheco, Jan Svankmajer, dirige o filme com tons sombrios e tristes diferente de todos que foram lançados. Em 1999 é lançado o primeiro filme para televisão pela NBC e que passava na televisão Britânica no canal 4. O diretor Tim Burton juntamente com a Disney, lança seu filme, projeto em 3D, de dois anos que antecederam a estreia em 2010 trouxe a 15ª melhor bilheteria da história do cinema. Em 1951, o 13º longa metragem da Walt Disney é produzido, com a segunda guerra mundial atrasou o filme pois a produtora apenas tinha dinheiro para filmes curtos.

A obra foi uma provocação de seu autor Lewis Carroll¹⁰⁷, dando início a um novo paradigma e ressignificação da literatura infantojuvenil. O cenário onde viveu Lewis Carroll era marcado por notáveis avanços tecnológicos, por exemplo a máquina a vapor, o para-raios e o tear mecânico, questões econômicas e sociais que influenciaram suas obras. Assim, ele apresenta em *Alice no país das maravilhas*, através de sua protagonista, uma crítica à educação mecanicista, dogmática e imbuída em princípios morais e coercivos. Portanto, a obra também traz subjacente em seu conteúdo uma crítica à educação da época (SOUZA, 2012).

Acompanhar as narrativas contruídas pelo autor Lewis Carroll no livro infantojuvenil *Alice no país das maravilhas* é participar de aventuras, é vivenciar sensações e emoções. A personagem Alice inicia sua aventura entediada de estar sentada ao lado de sua irmã que lê um livro sem desenhos e sem diálogos, corre atrás de um coelho e o segue mergulhando num encontro com vários animais. Entre eles dialoga e interage: com um coelho que tem medo da Duquesa; com um Rato no meio de suas próprias lágrimas; com um pombo que ela manda calar-se; com uma Lagarta que a fez refletir sobre si mesma; conhece um Gato que faz refletir na escolha dos caminhos e nas consequências dos mesmos; conhece a Duquesa e um cozinheiro; toma chá com um Chapeleiro e um Rato do campo; juntamente com o Grifo conhece a triste vivência da Tartaruga em sua escola e logo após vai com Grifo num julgamento. Nesses entremeios de sabores e dissabores da aventura, inicia seu percurso, insegura e com medo de falar o que sente.

No decorrer da história Alice ouve, reflete, questiona-se sobre quem é e busca um caminho para seguir. Cresce e diminui no percurso de sua aventura, sendo que no final se emancipa de todas as imposições, empoderando-se contra as injustiças. Assim, assume um papel fundamental como testemunha na condução do julgamento do Valete de Copas, em que a imponente juíza Rainha de Copas a intimida. Alice está madura e enfrenta a corte e as Cartas a atacam, nisso Alice acorda do sonho.

Na educação, os anseios dos educandos que chegam às escolas, com sua curiosidade, sedentos pelo desvelamento das suas potencialidades e da sua criatividade, não são um sonho, mas sim uma realidade urgente e emergente.

Tendo em vista considerar e respeitar essa sede pela aprendizagem dos educandos, de forma a envolvê-los no processo, desenvolveu-se uma prática pedagógica educacional a partir da formação do sujeito crítico/reflexivo em sua relação com as mídias. Para tanto, foi proposto à turma do 4º Ano de uma escola pública do Município de Biguaçu diversas atividades, a partir da obra de literatura infantojuvenil *Alice no país*

107 Viveu entre os anos de 1832 a 1898, era um intelectual, matemático, fotógrafo e escritor conectado com seu tempo e com as limitações sociais que o circundavam. Em seu tempo, tinha como protagonista histórica, a rainha Vitória, num cenário histórico crucial, a revolução industrial, e portanto como intelectual sabia da importância das tecnologias para construção da sociedade, Para tanto Lewis Carrol reverencia várias invenções e tecnologias em sua obra.



das maravilhas. Essas atividades se voltaram para a utilização de diferentes tecnologias digitais integradas ao processo de ensino-aprendizagem, realizado a partir do referido livro.

O processo de ensino-aprendizagem com a obra *Alice no país das maravilhas* iniciou quando foi proposto aos educandos adotar um livro de literatura infantojuvenil. Os educandos escolheram o livro *Alice no país das maravilhas*, pois a grande maioria conhecia o filme com o mesmo nome, dirigido por Tim Burton, de 2010. Os educandos criaram expectativas ao ler as narrativas do livro e ficaram surpresos ao verificar a diferença entre elas em relação às apresentadas pelo filme. Portanto, compreenderam que o filme em questão foi uma adaptação ou ressignificação baseada nesse livro de literatura infantojuvenil.

Nessa premissa, os educandos iniciaram a leitura deleite da obra. Contudo, todos os momentos dessa leitura foram acompanhados pela perspectiva da educadora de ressignificá-la, com enfoque na personagem *Alice*.

No dia em que foi entregue o livro à turma, os educandos iniciaram a leitura pela capa e assim foram provocados, por meio de problematizações, sobre os elementos da linguagem verbal e não verbal no livro a respeito da identidade cultural expressa por ele. Depois da discussão sobre o que a capa expressava em termos de padrões culturais estéticos e de beleza, foi utilizado o data-show para apresentar várias imagens da capa da mesma obra, por meio de um site de pesquisa disponível na Internet.

Os educandos além de desenvolverem conhecimentos sobre a pesquisa na Internet, foram provocados a compreenderem o grupo étnico que na maioria das vezes se evidencia, assim como identificar quais os grupos étnicos que, em geral, são pouco preconizados nos meios midiáticos. Com base nessas reflexões críticas, foi solicitado aos educandos a construção de uma nova capa, com uma *Alice* diferente daquela majoritariamente encontrada na internet.

A partir desse trabalho, os educandos foram incitados a perceberem o seu entorno, desde a sala, chegando em sua família, observando além dos seus quintais a composição étnica do seu bairro e município. Essas reflexões associaram-se aos estudos da composição étnica afro-brasileira e indígena, componente curricular obrigatório. Com base nessa abordagem educacional, os educandos conseguiram perceber os povos que foram dizimados e escravizados no Brasil, resultando na sua segregação e exclusão e, assim, na hegemonia do colonizador.

Para ilustrar essa segregação e os desdobramentos negativos que não findaram ainda no século XXI, foram apresentados vídeos que explicitaram atrocidades ocorridas na história de povos brasileiros excluídos, de origem africana e indígena. Os educandos tinham em sua reminiscência algumas novelas da TV. Foi acordado com o grupo a busca de pesquisas sobre a composição étnica de cada educando, vídeos sobre a temática,



leitura de textos no *e-mail* da turma e foi marcado um determinado horário para um encontro no *chat* para trocas sobre as descobertas realizadas pelos educandos.

No âmbito da utilização das TDIC, foi construído junto com as crianças um e-mail ¹⁰⁸ turmapoderosa.solange@gmail.com e posteriormente os educandos puderam construir seu próprio e-mail, com a devida autorização dos pais. Logo após experimentaram o seu e-mail individual e iniciaram as trocas de e-mails com os colegas de sala. A turma foi dividida em dois grupos, pois havia apenas dois *notebooks* para a turma toda. Os educandos iniciaram os trabalhos de compartilhamento de pesquisas por meio do *google docs*. O uso de TDIC também possibilitou o acesso à ferramenta de *chats* audiovisuais para discutir sobre as pesquisas solicitadas.

No que tange às leituras do livro de literatura infantojuvenil *Alice no país das maravilhas*, os educandos foram iniciando-a individualmente conforme a sequência dos capítulos, num período de 15 dias. A leitura compartilhada da obra foi também feita em sala de aula. Nessas leituras individuais foi acordado que os educandos poderiam se encontrar em *chats* para discussão sobre história narrada por Lewis Carroll. Os compartilhamentos de pesquisas eram também socializados com aqueles que não tinham Internet em casa. Essas crianças eram as escolhidas para escrever no e-mail da turma os trabalhos desenvolvidos em sala, dando informações aos pais sobre as atividades desenvolvidas. Elas foram inclusive as que tiravam fotos e faziam as filmagens do trabalho para posteriormente os educandos escolhidos pudessem organizar os trabalhos desenvolvidos no diário digital da turma, o blog ¹⁰⁹, <http://soleducador.blogspot.com.br/2014/05/alice-no-pais-das-maravilhas.html>. A turma também tinha um diário impresso (caderno), intitulado por eles como Diário da Turma. Os educandos e a educadora o levavam para casa para escrever as memórias do dia e, na aula seguinte, no primeiro momento, as memórias do dia anterior eram lidas a todos da turma.

O uso do *blog*, do *e-mail* e de *chats* permeou todo processo de leitura do livro infantojuvenil *Alice no país das maravilhas* e contribui para que os educandos compartilhassem as atividades desenvolvidas em sala.

108 O e-mail foi construído em 2013 quando o grupo sentiu necessidade de ter um meio de comunicação extraclasse. No ano de 2014 o e-mail também foi espaço comunicacional da educadora e dos pais. Neste espaço também foi disponibilizado anexos construídos pela turma.

109 O blog foi construído no ano de 2011 e nele há várias atividades educacionais construídas no G.E.M. Professora Ruth Faria dos Reis. No ano de 2011 e 2012 foi desenvolvido trabalhos norteados pelo projeto “A construção e ampliação de conhecimentos sobre a horta por meio da linguagem audiovisual”, sendo que neste dois anos consecutivos foram desenvolvidas trabalhos com a mesma turma de crianças ou seja 2º e 3º ano. No ano de 2013 e 2014 com outra turma foi desenvolvido o projeto Rabito e Diário da turma, ambos tinham como objetivo principal promover a escrita/leitura de forma fruída e prazerosa e que os educandos pudessem expressar a vivência com Rabito em casa (projeto Rabito- cão de pelúcia) e o cotidiano da sala (Diário da turma) por meio de apresentações na sala de aula.



O *blog* foi utilizado para socialização dos trabalhos desenvolvidos em sala, assim como para o compartilhamento de pesquisas que ilustrassem o debate sobre a obra. Uma vez por semana, o *blog* era socializado em sala por meio do data-show e nesses momentos os educandos davam sugestões sobre como, o que e para quem escreve-se no *blog*. Segundo Gomes (2005, 312-313) o *blog* “pode ser utilizado como recurso de ensino, quando se torna: um portfólio digital; um espaço de intercâmbio de colaboração; um espaço de debate; e um espaço de integração e de interatividade”.

Para tanto, o *blog* e o *google docs* (acessado pela conta de *e-mail* no Google) foram utilizados como recursos tecnológicos digitais disponíveis na Internet que permitiram uma atualização rápida, com inserção de textos ressignificados pelas crianças sobre a literatura infantojuvenil *Alice no país das maravilhas*. Nesses ambientes os educandos também postaram fragmentos de filmes encontrados sobre a obra de Lewis Carroll, imagens e *links* que encontraram relacionadas à obra. Esses compartilhamentos e socializações despertaram o senso crítico e colaborativo dos educandos, proporcionando a construção e a reconstrução de novos saberes. Os autores Modolon, Westrup e Bomfin (2012, p.18), corroboram que “a aprendizagem grupal e colaborativa vem ganhando espaço quebrando paradigmas e proporcionando/abrindo brechas para novas formas de aprender.”

Essas novas formas de aprender e a mediação das TDIC como auxiliares no ensino-aprendizagem pelo educador e educandos, revelam a perspectiva defendida na teoria de Vygotsky quando faz a relação Sujeito-Objeto-Sujeito. De acordo com Faria (2006, p. 74-75),

esta colobaração entre pares, durante o processo de aprendizagem, auxilia a desenvolver competências por meio da internalização do processo cognitivo proveniente da interação e da comunicação. A mediação do professor e a comunicação deste com os alunos e destes entre si desenvolve o pensamento e a linguagem numa perspectiva da cooperação e do compartilhamento, pois é nesse processo interativo socioindividual que se constrói a aprendizagem.

Nessa construção e reconstrução de conhecimentos, emergiu o comprometimento dos participantes e a melhora na escrita.

Nas atividades realizadas, pôde-se vivenciar algumas vantagens apregoadas por Oliveira (2006, p. 334-346) sobre o uso dos blogs, tais como:

- a) Estimula o professor a tornar-se mediador no processo de ensino-aprendizagem;
- b) Interface de fácil criação e manutenção;
- c) Incentiva a autoria e coautoria;
- d) Proporciona a integração da leitura e escrita;
- e) Desenvolve o senso crítico e o poder de argumentação;
- f) Promove a escrita e incentiva a escrita colaborativa;
- g) Incentiva a pesquisa para propor e confrontar ideias;
- h) Potencializa o processo de ensino-aprendizagem em sala



de aula e extraclasse de forma dinâmica e divertida; i) Proporciona a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

O *e-mail*, teve como objetivo o compartilhamento e socialização das ressignificações feitas sobre a *Alice* - desenhos que foram feitos manualmente e fotografados. Assim como de ilustrações relativas a montagens feitas a partir de imagens de pessoas extraídas de revistas. Destaca-se ainda que alguns educandos preferiram escolher uma outra atriz para representar a *Alice*.

Figura 1. Capa do livro *Alice no país das maravilhas*



Fonte: Acervo pessoal da autora

A contracapa era composta por uma pequena biografia do autor Lewis Carrol, o que motivou os educandos a construção de suas próprias biografias, socializadas também no *e-mail*. A partir dessa leitura também construíram uma linha do tempo sobre a vida de Lewis Carroll que também foi socializada no *blog* e no *e-mail*.

A partir do *Google Maps* foram realizadas relações a partir da investigação da moradia de Lewis Carroll desde o micro ao macro espaço (rua ao sistema solar). Foi utilizado o data-show para identificar a moradia e universidade onde Lewis Carroll viveu e estudou. Nesse processo também foram utilizados mapas impressos. O Google Mapas também foi uma ferramenta relevante para associar este trabalho às suas vidas. Os educandos puderam compreender a dimensão espacial do entorno onde vivem, as diferenças entre os conceitos de lugar, paisagem e território, escolhidos pela turma. As crianças dominavam o programa *Paint*, o que as permitiu desenhar o percurso da casa à escola.

Com esse trabalho, também verificaram o tempo do percurso a pé e de carro, assim como a medição deste percurso. Neste contexto foi trabalhado os atributos de um mapa. Nesta construção os educandos solicitaram a pesquisa no Google Mapas da localização de suas moradias e o percurso até a escola onde estudavam. Essa pesquisa foi feita na sala concomitantemente a outros trabalhos referentes ao estudo. Três duplas



de educandos ficaram responsáveis para ajudar cada educando em sala a procurar a sua moradia e o percurso até a escola.

Para findar o trabalho os educandos solicitaram a construção de um teatro a partir dos dois primeiros capítulos, o qual foi apresentado na 4ª Feira Cultural da Escola onde se realizou esse trabalho. Os educandos utilizaram o *e-mail* e o *chat* para socializar as contribuições da construção do espetáculo teatral. Os educandos construíram o convite e colocaram em suas redes sociais. Foram convidados os pais e familiares para assistirem a apresentação.

Foram realizadas cinco sessões de apresentação, voltadas para outras turmas de diferentes escolas e creches do Município. Mesmo após o fim do espetáculo, a plateia permaneceu sentada na expectativa da continuação. Então o grupo de educandos juntamente com a educadora, explicou o processo de construção do teatro e da leitura da obra de Lewis Carroll.

A intenção era encantar a platéia que foi constituída por pais e familiares, mas também fazer com que a construção dos dois primeiros capítulos, ressignificado em teatro, fizesse com que os intercultores ficassem curiosos pela leitura dos próximos dez capítulos. A turma construiu a peça teatral com base nas leituras feitas do livro de literatura infantojuvenil e as discussões feitas sobre a obra.

A platéia foi convidada a experimentar uma vivência dialógica, crítica e reflexiva, dando sugestões para apresentações teatrais dos outros capítulos do livro. A encenação do teatro foi filmada pela mãe de uma aluna, passou por um processo de edição utilizando o *Movie Maker* e posteriormente foi postado no *YouTube* (*Teatro: Alice no país das maravilhas*) e no *blog*.

Considerações finais

Através da prática pedagógica educ comunicativa os educandos puderam construir seus conhecimentos e refletir sobre os padrões pré estabelecidos nos meios midiáticos, principalmente no que tange as relações étnico-raciais. Nesta premissa, foi relevante trabalhar o uso de diferentes tecnologias digitais para que os educandos pudessem fazer conexões entre os conhecimentos apreendidos em sala com seu contexto sócio-histórico.

Na trajetória desses protagonistas (educandos e educadora), o pano de fundo foi a busca de reconstrução de valores e noções sobre padrões de beleza. Constatou-se que os educandos vivem em um bairro que é constituído de grupos que tem ascendência dos grupos étnicos indígenas e afro-descendentes. No desenvolvimento destas atividades, voltadas à e sobre a ressignificação da literatura infantojuvenil *Alice no país das maravilhas* e pesquisa aprendida nas famílias sobre a origem étnica, os educandos desconstruíram e refletiram sobre as imagens que muitas vezes são preconizadas nos meios midiáticos.



As atividades desenvolvidas na turma do 4º ano valorizaram e contribuíram para a formação do sujeito midiático – aquele que, além de receptor de mídia, deve ser estimulado a produzir conhecimentos e informações e desenvolver o senso crítico para avaliá-los.

Para tanto, nesta perspectiva de trabalho e para dar continuidade ao mesmo, é interessante aprofundar mais no que tange os grupos étnicos fazendo, por exemplo, visitas no município de Biguaçu, uma comunidade de indígenas que está situada na praia de São Miguel e a comunidade Quilombola situada em Garopaba, para que os educandos possam ouvir e compreender a história destes povos, sua cultura, sua identidade. Neste elo de amizade, trocar experiências por meio do *blog*, *e-mail* e *chats* e para consolidar as trocas e fazer um convite as crianças destas comunidades à escola e concomitantemente trabalhar com literaturas que tenham outros grupos étnicos para que as crianças compreendam a diversidade étnico cultural reivindiquem a presença destes grupos étnicos no meios midiáticos impressos e digitais.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- _____; VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas**. 2012.
- BARBERO, J. M. **Ofício do cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004.
- BONFIM, Renata A. A., MODOLON Joice R., WESTRUP, Maiara de L.M. Blog, Podcast e You tube no processo de ensino e aprendizagem. In: SILVA, Eli Lopes da.(Org.) **Mídia-Educação: tecnologias digitais na prática do professor**. Curitiba: CRV, 2012.
- CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e a formação docente. In: _____. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- FARIA, Elaine turk. Mediação e interação no ensino superior. In: ENRICONE, Délcia (Org). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 73-84.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In **Actas VII Simposio de Informatica Educativa**, Portugal: ESSE Leiria, 2005. p. 311-315.



OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação em aprendizagem em educação online**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída**. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. vol.7 n. 19p. 33 - 4 8 jul. 2010. Disponível em <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/284> em mai./2013.



O CANTO COM O CONTO: NARRATIVAS DA TRADIÇÃO ORAL VOLTADAS PARA LITERATURA INFANTIL COM ENFOQUE NA MUSICALIDADE

Stéfanny Barranco Nascimento (UEM)
stefannynascimento@hotmail.com

Introdução

Historicamente a música se fez presente na vida das pessoas desde o nascimento, bem como as histórias da própria vida e dos que nos cercam, entretanto, o conhecimento sistematizado de música e literatura não é muito valorizado por parte de muitos, que apreciam apenas o ensino/conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. Como trazer a música associada à Literatura com o objetivo de formar internamente/individualmente e até mesmo como cidadão? É o desafio e a proposta que se faz nesse estudo. A música na educação foi aprovada a pouco tempo e está embutido no ensino de Arte. Inserir a música nas diversas áreas do saber ainda é um grande desafio e até uma utopia para muitos professores.

Visto que a música, na Grécia Antiga fazia parte de outras disciplinas onde foi que se dissociaram? As crianças, principalmente, possuem a musicalidade implícita nos seus atos e movimentos. Integrar a música com a Literatura só têm vantagens. Como disse Villa-Lobos, nenhuma arte exerce sobre as massas tanto influência quanto a música. A música e a Literatura são elementos estruturantes da natureza humana. De acordo com a musicoterapeuta Érica Gomes Pontes:

Habita em nós de modo indissociável – canta-se ao nascer uma nova vida; canta-se para despedir-se de um ente querido; canta-se ao colher os frutos da terra; canta-se para despertar o combate e canta-se pelo simples prazer da canção. O homem canta, e essa verdade não pode ser calada. (Revista do Professor – Porto Alegre/2008)

É possível ainda, colocar na fala de Pontes que não apenas canta-se, mas conta-se também, e aí entra a Literatura. Pode-se dizer ainda que poesia é música e música é poesia. O vínculo é indissociável.

A música associada à Literatura permite que o aluno desenvolva ainda mais sua criatividade, pois além de explorar a imaginação, na criação das ‘imagens da história’ ainda tem a sonoridade, o ritmo da música. Dessa forma, além da aprendizagem ficar mais prazerosa, a criança se apropria da musicalidade, do ritmo.

Assim sendo, o estudo justifica-se pela música ser a mais ancestral forma de expressão, sendo considerada mais antiga que a própria linguagem humana. Ela é, sem dúvida, uma fonte inesgotável de estímulo, sua prática estabelece no indivíduo uma



sensação de felicidade, a musicalização auxilia o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e afetivo da criança além de tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. Nesse contexto, de forma geral, objetiva descrever a música como ferramenta pedagógica que possa dar subsídios para trabalhar Literatura. Especificamente apresenta conceito de música, canto, instrumentos musicais (percussão), descreve o que é Literatura Infantil e sua importância; relaciona música e literatura infantil e sugere uma metodologia de ensino para a música associada à literatura infantil.

O presente artigo analítico é de natureza básica, abordagem qualitativa, objetivos exploratórios/descritivos e procedimentos técnicos bibliográficos. É descrito a partir das referências bibliográficas dos autores: Ricardo Azevedo, Gaston Bachelard, Walter Benjamin, Cléo Busatto, Teca Alencar Brito, Ítalo Calvino, Luis da Câmara Cascudo, Lígia Karina Meneghetti Chiarelli, Clarice Moura Costa, Maria Amélia Santoro Franco, Violeta Hemsy Gainza, Antoine Galland, Howard Gardner, André Lapierre, Bernard Aucouturier, Nancy Mellon, Érica Gomes Pontes, Muriel Barbery e Gisele Brandelero Camargo Pires, em citações nas seções: conceito de música e de canto, instrumentos musicais, importância da literatura infantil, relação música e literatura: exemplos de histórias literárias que envolvem músicas e descrição da metodologia para o ensino de música associada à literatura infantil, que utilizo no Colégio Paroquial – Nossa Senhora do Carmo de Paranaíba-Pr.

A música

Música é a arte de combinar sons e silêncio, seguindo ou não uma pré-organização ao longo do tempo. De acordo com a educadora musical Conceito de Música Gainza (1988) “O objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”. (p.101). Para Penna (2008) musicalizar é:

[...] desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (p. 31).

A música é algo que está sempre associada à cultura e às tradições de um povo e de sua época. É vista por muitos como a primeira das artes, tanto no que se refere à história humana quanto à sua importância na vida de todos nós. Para as civilizações



primitivas, os sons tinham significado, o qual também estava presente em seus primitivos instrumentos. Já para nós, ela é reconfortante e, muitas vezes, auxilia o nosso equilíbrio emocional. Talvez isso aconteça porque a música nos remete ao primeiro e mais importante som da vida: as batidas do coração de nossa mãe. O som uterino está gravado no inconsciente e simboliza proteção, aconchego e tranquilidade.

A música está presente em diversas situações e com diferentes objetivos, pois há composições usadas para ninar, para dançar. Os países têm seus hinos, assim como as escolas e os times de futebol. Existem músicas típicas regionais. Inclusive, vemos hoje, em diversas maternidades, som ambiental nas salas de parto.

O canto

O canto estará presente em todas as aulas por meio de canções, sempre com as adequações necessárias para se ajustar a tessitura vocal dos alunos. O repertório utilizado será músicas infantis, folclóricas, brincadeiras de roda, além de histórias com músicas. Para Brito (2003, p. 90) “a cultura popular e, especialmente, a música da cultura infantil são ricas em produtos musicais que podemos e devemos trazer para o ambiente de trabalho das creches e pré-escolas”.

É interessante verificar a quantidade de habilidades musicais que serão desenvolvidas no ato de cantar em grupo. Brito (2003) reforça a ideia acima, pois segundo a autora “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”. (BRITO, 2003, p. 93). Por meio dessa coletividade consegue-se encontrar algo que seja comum e unificador para o grupo naquele momento. Pensando na integração do som com o corpo e nas reações que este apresenta na presença do primeiro, se faz necessário dar liberdade para as crianças expressarem-se também por meio do canto. Como salienta Brito,

é certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...]. (BRITO, 2003, p. 93)

De acordo com Fonterrada “a voz infantil se desenvolve pela prática e a repetição é um fator fundamental. Daí a importância de que lhe seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá”. (FONTERRADA, 2005, p. 188)

Entende-se que cantar é tão importante quanto o ato de se alimentar, pois propicia o desenvolvimento do intelecto do ser. Para Pires, a música contribui

para desenvolver a inteligência e para a integração do ser humano como um todo. Ao educador cabe estar atento às diversas oportunidades de uso da música para melhor assimilação dos hábitos a serem transmitidos as crianças bem como dos conteúdos a serem apresentados a elas. Toda e qualquer oportunidade, em qualquer faixa-etária é propícia a musicalização dos educandos. (PIRES, 2009, p. 4)

Instrumentos Musicais

A prática de música potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato. Assim, é interessante que o educador traga para dentro de sua sala o cotidiano musical dos alunos, pois, estes trazem uma bagagem cultural que deve ser estimulada e trabalhada.

Gardner (1995, p. 52), em seu livro, em que discorre sobre a teoria das inteligências múltiplas, define que o ser humano possui em maior ou menor grau sete tipos de inteligência, dentre elas, cita a inteligência musical, que é a habilidade de reconhecer sons, ritmos, o gosto de cantar ou tocar um instrumento musical com mais facilidade que outras que o tem em menor grau. Quando a criança inicia sua vida escolar (Ensino Infantil), em torno de 2 anos de idade, estabelece-se um vínculo entre professor-aluno muito importante e a música, por ser relaxante é relaxante e estimula a aprendizagem e fixa a atenção. Dessa forma, utilizar a música com instrumentos de percussão onde eles podem tocar, participar ativamente da aula, faz com que a criança se divirta e aprenda.

O manuseio de instrumentos favorece a absorção, inconscientemente, do ritmo, som, andamento musical e até mesmo o silêncio, além de trabalhar a coletividade. As crianças saberão, com auxílio do professor, a hora certa de usar os sons, sejam eles palmas, voz, e até mesmo instrumentos de percussão.

A Literatura Infantil como Ferramenta

Em sua história, a Literatura infantil, a princípio, tinha apenas a função de ensinar. Contava-se história com pretextos didáticos e não para divertir e satisfazer a necessidade de ilusão e fantasia que a criança tem. De acordo com Azevedo:

[...] alguns estudiosos dizem que só se pode, realmente, falar em literatura infantil a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Segundo essa linha de pensamento, antes disso e em resumo, não haveria propriamente uma infância no sentido que conhecemos. Antes disso, as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil. (RICARDO AZEVEDO, 1999, p. 1)



Nota-se então que a função da Literatura Infantil era totalmente utilitária, sem fins prazerosos. Muitos estudos foram feitos e a pouco tempo foi constatado a necessidade de contar histórias pelo simples prazer de ouvi-las. Além disso, a criança aprende inconscientemente, não havendo necessidade, por exemplo, de *moralizar* histórias.

Sobre a importância das histórias, afirma Malba Tahan:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem histórias com prazer – uma vez que estas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada, dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas. Não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e de seus contos característicos. É a lenda a expressão mais delicada da literatura popular. O homem, pela estrada atraente dos contos e histórias, procura evadir-se da vulgaridade cotidiana, embelezando a vida com uma sonhada espiritualidade. Decorre daí a importância das histórias. (TAHAN. Apresentação in: GALLAND, 2002, p. 15).

De acordo com a musicoterapeuta Bia Bedran

a criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca, e portanto, de exercer sua cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificados pertencentes aos contos sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psíquico-social. (BEDRAN. 2010, p. 15)

Segundo Nancy Mellon (2006, p. 13), “contar histórias nos mantém em contato com forças que podem ter sido esquecidas, sabedorias que podem ter esmaecido ou até mesmo desaparecido e esperanças que caíram na obscuridade.” O ato de contar histórias nos dá amor e coragem para encarar a vida e concede um estímulo sábio às crianças para que conquistem a autonomia de seguirem seus próprios caminhos. A escritora e contadora de histórias Cléo Busatto defende que

é nesse panorama que vejo a contação de história como um instrumental capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de “estar com”. [...] Vejo o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva. (BUSATTO, 2007, p.13).

Pode-se observar em pensadores diversos do século XX a emergência de um retorno à matéria humana, à ressensibilização do mundo e do homem, imerso numa



realidade que o entorpece e massacra com um *dilúvio das imagens pré-fabricadas*, como diz Ítalo Calvino em seu ensaio sobre a visibilidade, escrito em 1990:

Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas. Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo. (CALVINO, 1990, p. 107).

A contemporaneidade traz perdas anunciadas por Walter Benjamin, em seu texto *o narrador*, disseminadas pela massificação que banaliza a leitura do cotidiano e dissolve a capacidade que temos de nos maravilharmos com a vida e de nos surpreendermos a cada instante. Bedran (2010, p. 5) afirma que “com o fio da narrativa, ouvinte e narrador tecem juntos um tecido invisível, porém absolutamente sensível capaz de despertar o humano adormecido, entorpecido pelo ritmo acelerado imposto pelos tempos de hoje.” Quando Walter Benjamin anuncia a morte da narrativa em 1936, no ensaio *O Narrador*, ele associa o fato à difusão da informação, à chegada do mercantilismo, e às mudanças no mundo do trabalho. Perde-se, então, uma forma artesanal de comunicação, e a atividade dos artífices começa a desaparecer:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Levando em consideração os grandes nomes apresentados, fica evidente a necessidade de contar histórias. Só existem benefícios nessa prática milenar que, por pouco, não foi esquecida. Apesar de toda a pesquisa ser voltada para a *contação* e a *cantação* de histórias em sala de aula, as narrativas deveriam ter espaço em todos os ambientes, principalmente o familiar.

Relação música e literatura: exemplos de histórias literárias que envolvem músicas

Contos e cantos se entrelaçam com a pesquisa, com a memória e com a criação. Bedran conta que:



Desde menina muito pequena, lembro-me de minha mãe ora na beira da cama do meu quarto contando uma história, ora com o violão, cantando modinhas e toadas encantadoras que falavam de amor, jangadeiros, mar, passarinhos, saudade, casinhas pequeninas, beiras de rio, azulões, ingratos e ingratas, finais felizes, abandono, solidão, anéis, viagens sem fim. Imagens “choviam” no céu do meu pensamento [...]. Aquelas maravilhosas narrações de contos populares do Brasil e também clássicos da literatura infanto-juvenil do mundo, eram entremeadas por músicas igualmente belas que pontuavam os momentos das histórias e as traziam mais oníricas e lúdicas para dentro do coração. (BEDRAN. 2010, p.15).

Bedran ainda afirma que ouvir histórias é aconchegante, quando uma história é boa e bem contada as palavras e seus significados se fundem ao som da voz do narrador, que por sua vez, agrega múltiplos sentidos que se dirigem poeticamente para o imaginário do ouvinte que então vê as imagens nascentes a partir da narrativa. Desse modo, inserir música na contação da história, encantará ainda mais o ouvinte, principalmente quando se trata de ouvintes ‘pequenos’ e cheios de curiosidade. Sabe-se ainda que o tempo de concentração das crianças é menor, além de adornar a história, há uma maior fixação por parte dos pueris ouvintes. “Com sua atividade viva, a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro.” (BACHELARD, 1993, p. 18).

A literatura é permeada de ritmos, as palavras, quando agrupadas de forma poética, transmite música, pede para ser cantada. Câmara Cascudo, afirma que:

[...] ritmos, gêneros e as exigências do dogma culto com a práxis dos cantadores sertanejos, setissílabos, décimas, pé-quebrado, a ciência do desafio. Todas as leituras subsequentes foram elementos de comparação. Compreendera a existência da literatura oral brasileira onde eu mesmo era um depoimento testemunhal. [...] Na biblioteca paterna fui encontrando outras formas e espécies da mesma substância que vira no sertão velho. E verifiquei a unidade radicular dessas florestas separadas e orgulhosas em sua independência exterior. (CASCUDO, 1984, p. 16).

O som, bem como a musicalidade tem propriedades físicas que incidem sobre o corpo humano de forma objetiva e subjetiva, movendo o sujeito a partir da sua emoção. As crianças são estimuladas em sua afetividade, se apropriam de elementos lúdico-sonoros para investimento pessoal e social. Lapierre e Aucoutourrier (1986, p. 29) pontuaram que “A expressão sonora está necessariamente ligada à relação com o outro”. Segundo Gainza (1988, p.20), “a ação musical implica num movimento, seja das cordas vocais e do aparelho fonador naquele que fala ou canta, seja do próprio corpo”.

Fala-se então dos elementos inevitáveis de qualquer música: Ritmo, Melodia, Harmonia. Eis a definição de Costa (1989, p. 61) “Numa definição muito simples, música é a organização de relações entre sonoridades simultâneas ou não, no decorrer



do tempo. Sons e silêncios são combinados e encadeados entre si, formando ritmos melodias e harmonias”.

Fica claro então que *casar* Música com Literatura é totalmente positivo, tendo em vista os benefícios de ambos não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas pelo prazer de escutar e participar as histórias cantadas e contadas.

Sugestão de metodologia para o ensino de literatura associada à Literatura Infantil

Partindo dos conceitos citados anteriormente, nota-se que a associação entre música e literatura é bastante harmoniosa. Visto isso, apresenta-se aqui algumas sugestões de como trabalhar essas associações.

A musicoterapeuta Bia Bedran, em seu estudo intitulado *Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais: A arte de cantar e contar histórias*, traz além das vantagens dessa fusão, algumas narrativas da tradição oral que ela mesmo musicou, como por exemplo, as histórias: Campo Santo, O menino que foi ao Vento Norte, O Pescador, o anel e o Rei, entre várias outras que trazem música e literatura juntas. Além disso, ainda há as possibilidades de cantar cantigas de roda, cantigas populares antes mesmo de se iniciar a história, dessa forma, as crianças entrarão no ritmo da música e a felicidade que esta proporciona, permeará toda a aula.

Além de Bia Bedran, o grupo curitibano *Parabolé*, conta e canta histórias da tradição oral, onde as crianças se interagem com a história e os contadores. Utilizar ferramentas como instrumentos de percussão e o canto na hora da contação da história faz com que o ouvinte se atraia e até mesmo se aproxime da narrativa, haja vista que, como as músicas são fáceis de gravar, eles participam ativamente na hora do conto.

As histórias musicadas são um artifício a mais, um recurso significativo na hora da aula, as histórias satisfazem a necessidade de ilusão e fantasia que não só a criança tem, mas o ser humano em geral. Vale ressaltar que o contador deve se apropriar da história de modo que passe veracidade e magia no ato de contar e cantar, faz-se necessário que o professor/contador goste da história, assim o amor contido no ato de contar abrilhantará ainda mais o processo. Ainda que a história escolhida não seja musicada, o professor/contador poderá criar, parodiar, ou buscar uma cantiga popular já existente para associar à história.

Considerações finais

O contador de histórias é detentor de uma arte não exclusiva ao mundo dos artistas profissionais. No decorrer deste estudo verificou-se que as narrativas orais sempre estiveram ao lado do homem e de suas conquistas dentro da arte de viver, então concordaremos que a arte de narrar faz parte de sua própria história no mundo e traz interligados os conceitos de ancestralidade e contemporaneidade.

Neste estudo, foi analisada a importância das narrativas orais que se mantiveram vivas e germinativas antes mesmo dos suportes que as pudessem registrar. Nota-se o quanto a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que se prolonga e repercute, ao contrário da informação que se esgota rapidamente. As narrativas estão imbricadas com a arte de viver. Portanto a arte de narrar e o dom de ouvir se entrelaçam para que a maior aventura do homem possa acontecer.

A junção das duas formas de arte contribui para melhor entrosamento entre professor e aluno, além de parecer ser uma brincadeira realizada na escola. O caráter lúdico auxilia o educador a se aproximar do aluno e ajudá-lo a resolver seus problemas interiores, seus medos, suas angústias. A contação de história e a música fazem muita diferença na vida da criança. Ajuda-a a criar e organizar seu interior de forma prazerosa.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte - Editora Dimensão – N. 27 - mai/jun 1999 e em Cadernos do Aplicação. V. 14 Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan/Fev 200. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>>. Acesso em 19/06/2013.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARBERY, Muriel. **A Elegância do Ouriço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Tradução: Rosa Freire D'Aguiar.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obra escolhida - I)
- _____. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (obras escolhidas III) Tradução: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista
- _____. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (obras escolhidas II) Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa.



- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.
- _____. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Tradução: Ivo Barroso.
- _____. **Fábulas Italianas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Tradução: Nilson Moulin
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- CHIARELLI, L. K. M. **A música como meio de desenvolve a inteligência e a integração do ser**. Revista *Recre@rte*. n. 3 Junho 2005. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>>. Acesso em: 12/06/2013.
- COSTA, Clarice Moura. **O Despertar para o outro: Musicoterapia**. São Paulo: Summus editorial, 1989.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.
- GAINZA, Violeta, Hemsy. **La iniciacion musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C, 1964.
- GALLAND, Antoine. **As Mil e Uma Noites**. Apresentação de Malba Tahan. Tradução: Alberto Diniz. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LAPIERRE, A; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. 2. ed. Porto alegre: Artes médicas, 1988.
- MELLON, Nancy. **A Arte de Contar Histórias**. Tradução: Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- PARABOLÉ. **Grupo Parabolé–Educação e cultura**. > <http://www.parabole.com.br/>< acesso em 18/06/2013.
- PIRES, G. B. C. **A importância do ato de cantar para o desenvolvimento integral da criança**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, 2009.
- PONTES, Érica Gomes. **Ao som da música: Múltiplas são as possibilidades de aprendizagem no espaço escolar**. Revista do Professor/Porto Alegre.



A POESIA COMO FONTE DE SABERES PARA A INFÂNCIA

Vania Marta Espeiorin (UCS)

vaniajornal@yahoo.com.br

Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

flaviaramospesquisa@gmail.com

Introdução

A linguagem poética conversa com o universo infantil e oferece à criança multissignificados e conhecimentos que podem contribuir para a construção de uma infância melhor e mais leitora. No território da poesia, gente vira flor, vira pedra, vira sonho. O ritmo, a musicalidade, o ilogismo, as palavras, as imagens e demais características do gênero tendem a configurar um texto aprazível a quem o recebe, especialmente quando parte de uma autoria comprometida e capaz de harmonizar essa combinação.

Esteja no mundo da criança, do adolescente ou do adulto, o bom texto poético encanta e dissemina saberes, emoções, brincadeiras. Neste estudo, que é um recorte da dissertação *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*, defendida no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, e integra a pesquisa *Desafios e acolhimentos da literatura infantil: a mediação de leitura literária (FAPERGS/PqG 2012)*, é apresentada a análise de textos de Mario Quintana, extraídos da obra *Lili inventa o mundo* (2005).

A partir da questão-problema “Que possibilidades de conhecimento a poesia pode propiciar à criança?”, o objetivo é refletir sobre potencialidades que os poemas oferecem ao leitor. A investigação se propõe a contribuir cientificamente para a pesquisa e a análise de textos literários direcionados a crianças, visando à discussão sobre saberes que eles podem proporcionar ao leitor. Sua relevância científica avança porque as análises estão disponíveis a professores, instituições e interessados em partilhar a linguagem simbólica. Por meio delas, talvez seja possível ampliar o espaço à arte nas escolas, descortinando novos horizontes e a sensibilidade poética das crianças.

Teóricos da educação e da literatura, como Freire (1996), Vygotsky (2003), Paviani (1996), Larrosa (2002), Paz (1982), Bordini (1986) e Ramos (2004), auxiliam na fundamentação rumo às análises, que seguem orientação metodológica e sistemática de Candido (2008). Entre as obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – edição 2008, uma foi escolhida para análise: *Lili inventa o mundo* (2005), do escritor gaúcho Mario Quintana.



Para este artigo, serão analisados os textos “Dorme ruazinha” (2005, p. 13) e “Outono” (2005, p. 24). A opção pelo acervo do PNBE deve-se ao fato de que chega a colégios públicos brasileiros, e alunos e docentes têm condições de acessá-lo. Além disso, a escolha dos livros desde que o PNBE surgiu, em 1997, é criteriosa, sendo uma política contínua do Ministério da Educação.

Linguagem poética acompanhando a vida

Desde pequenino, na barriga da mãe, e, depois, inserido na sociedade, o ser humano pode ser agraciado com palavras e ritmos que expressam emoções e o ajudam a perceber-se enquanto sujeito. A poesia acompanha o homem/a mulher desde a infância, por meio de cantigas de ninar e do jogo das palavras (PONDÉ, 1986, p. 126). Huizinga (2007, p. 133) afirma que a poesia está para além da seriedade, na região do sonho, num universo primitivo em que se encontram os animais, os visionários e, principalmente, as crianças.

Portanto, é reconhecível a relação da arte poética com a infância. Está na natureza lúdica essa proximidade. O historiador holandês sustenta que, para compreender a poesia, é preciso enxergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre o adulto (HUIZINGA, 2007, p. 133). A infância é uma das mais importantes fases da vida das pessoas e não há modo de transferi-la. Como o mundo da criança é excêntrico e imaginativo, por consequência, é criativo. Um mundo que, para o adulto, em função das vivências, sobrevive apenas na lembrança.

Talvez, por isso, segundo Ramos (2004, p. 128), é mais difícil ocorrer sintonia entre o leitor criança e o autor adulto. Conforme a pesquisadora, existe na raiz da literatura infantil uma “relação assimétrica” entre quem produz, no caso do adulto, e quem consome, o leitor mirim. Assim, o escritor precisa ajustar suas proposições à realidade do público infantil. É necessário levar a criança a interagir com a obra, seja narrativa ou poética, pois ela:

é exigente; no entanto, acredito que não se trata propriamente de exigência, mas de atendimento a um aspecto estrutural da arte: o receptor precisa se ver no objeto artístico, ou seja, o horizonte de expectativas do leitor necessita dialogar com o horizonte do texto, a fim de que haja interação (RAMOS, 2004, p. 128).

No texto poético, muitas das infâncias renascem. O mundo da criança, entretanto, ainda é enigma para o adulto, pois as esferas em que se situam são distintas. Como a infância somente se encontra na lembrança do adulto (BORDINI, 1986, p. 5),



fica difícil a compreensão do universo infantil, o que leva pais e professores a refletirem sobre o que a criança está querendo.

A literatura infantil ameniza a distância entre o mundo e a criança. Entretanto, ainda se nota o diminutivo, a moralidade e a concepção didática em diversos textos encontrados nas bibliotecas e livrarias do país. Conforme constata Bordini (1986, p. 11), ainda é possível encontrar quadrinhas com o objetivo de inculcar bons hábitos e que são usadas nas escolas infantis.

O pedagogismo, entretanto, por perpetuar valores e doutrinas, destoa da natureza da poesia, dando origem aos pseudopoemas. A poesia infantil comporta significados que vão muito além da reprodução de comportamentos. Ela apresenta à criança a ludicidade, a representação imagética, a musicalidade, permitindo que participe como leitora, preenchendo vazios ou partes inacabadas da obra, conforme sua bagagem de conhecimento.

O despertar do imaginário

A face inconclusa do mundo poético, mesmo imperceptível à criança, a instiga a constituir o imaginário, “a acioná-lo e transformá-lo, colaborando para que ela se reconheça como um ser que pensa, que sofre ou se alegra, que deseja e que possui um acervo de lembranças com as quais pode enfrentar problemáticas novas” (BORDINI, 1986, p. 36). Nessa linha, Mello pontua que a imagem, no poema, traduz as correspondências entre o mundo externo e o interno, “exteriorizando as passagens íntimas do sujeito lírico, com o qual o leitor se identifica e, muitas vezes, se compreende” (MELLO, 2001, p. 72).

O ritmo é outro suporte do texto poético e da imaginação. Junto com a imagem, ele toca o leitor, já que a poesia aguça a sensibilidade de quem a recebe ou lê. “O ritmo revela os estados anímicos do sujeito lírico e enseja silêncios plenos de significação, compondo com as imagens, uma aliança indissociável na produção de sentido” (2001, p. 73), detalha Mello. No artigo “Sensibilização para a leitura”, Zilberman (2008), ao analisar poemas de Cecília Meireles, enfatiza a particular relação entre poesia lírica e música. Conforme a autora, ao reproduzir poemas de Meireles, os jovens tendem a fixar as peculiaridades da linguagem lírica, que auxilia no afinamento da sensibilidade.

O ritmo e a palavra da cantiga de ninar ou o som que a mãe ou o pai criam para acalmar o choro do bebê, para fazê-lo dormir ou sentir-se amado exercem função poética na relação dos pais com o recém-nascido. Assim como Pondé (1984), Kirinus (1998) realça a presença da poesia desde que a criança é concebida ou nasce. A autora esclarece que elementos sonoros, envolvendo nuanças, ritmos, acentos, tons, entre outros, articulados pela mãe a seu filho, nutrem o bebê “com todo um jogo de sons,



pertinentes ao campo do poético, que povoam seu pequeno e absorvente estado mental” (1998, p. 29).

A sensação de aconchego que, principalmente, a mãe oferece ao filho por meio da sonoridade em harmonia com o toque e o balancear do bebê em seus braços reforçam o sentido da poesia. A autora insinua que a cantiga de ninar é o primeiro ato ou estágio da aprendizagem poética e da sensibilização diante da “palavra-som”. Kirinus vê o espaço entre a mãe e o seu bebê como um potencial do jogo sonoro porque propicia elementos melódicos da poesia.

A pesquisadora defende o inatismo poético e, semelhante a Andrade (apud Averbuck, 1984) e a Averbuck (1984), identifica que a criança, antes de ir à escola, imita versos, brinca e joga com as palavras e com a intimidade. Mesmo que o infante não saiba, isso o leva a desenvolver a fonologia e a gramática da poesia oral. Um segundo estágio do contato infantil com o poético seria o das cantigas de roda, como “Terezinha de Jesus” e “Ciranda, cirandinha”. Repetindo versos e imitando ações e sons, a criança alimenta elementos melódicos da poesia e encena o ritual mito-poético com a afetividade do jogo sonoro e gestual.

Kirinus delinea a aproximação do universo infantil com o do poeta. Para a autora, poeta e criança subvertem a ordem e a simetria linguística. Ambos criam e brincam com as palavras, incluindo sua musicalidade e ritmo, e potencializado metáforas. A criança exercita seu poder de imaginar a partir daquilo que conhece, mas não se contenta com a mera reprodução. Cria e recria mundos partindo do que a cerca e vem à lembrança. Vygotsky (2003) explica que, entre as questões relevantes da psicologia infantil e da pedagogia, figuram a capacidade de invenção das crianças e seu fomento e valor para o desenvolvimento da infância. Sob esse aspecto, é possível relacionar o raciocínio de Vygotsky ao de Huizinga (2007) sobre o jogo como impulso à criação e ao crescimento infantil. É um jogo explícito nas brincadeiras.

O psicólogo constata que as crianças reproduzem nos jogos muito do que veem os adultos fazerem. Mas não se restringem a repetir a realidade. Elas a modificam. O meio social afeta o desenvolvimento infantil, propondo relações entre objetos e/ou comportamentos de um lado e produções sonoras, de outro. Sob a orientação da linguagem e de atividades como a mediação do educador ou da família, a criança se integra às práticas do meio e leva ao seu interior o que extrai das observações. Aí a socialização começa a ganhar estímulos, pois o educando passa a sentir que o mundo lá fora também é seu.

Saberes que humanizam

No caso da criança, saber olhar para o que a literatura dispõe requer certa orientação. A leitura que faz sobre o mundo ou sobre uma obra literária nem sempre é



clara (talvez nem precise ser). Diante disso, a sabedoria e a compreensão do docente são indispensáveis. Conforme a bagagem de conteúdos e informações do leitor, ele poderá ser impulsionado a dar sentido ao texto, principalmente se for literário. O conhecimento pode nutri-lo e ajudá-lo a transformar as novas aprendizagens.

Ao referir-se aos sentidos da poesia, Paviani constata não ser comum a ciência examiná-la como conhecimento, já que é observada como expressão do sentimento. Entretanto, ao considerar a experiência da vida e discorrer sobre o ato de expressar, o poema como conhecimento tende a estar próximo ao mesmo tempo do cotidiano e da filosofia. A poesia como conhecimento rompe a distância entre o organizar e o efetivar a experiência, “pois ela é concomitantemente pensar, conhecer e saber fazer. [...] A poesia como conhecimento exige a conjugação dos saberes” (PAVIANI, 1996, p.136-139).

A partir desse entendimento, o gênero num processo educativo torna-se mais necessário tanto sob o ponto de vista da leitura poética para fruição como sob a ideia da experiência capaz de levar a criança a vivenciar questionamentos e a conhecer-se enquanto sujeito portador de saberes.

A palavra poesia vem do grego *poiesis*, que *significa* ação de fazer. Etimologicamente, de acordo com D’Onofrio (2006, p. 24), o vocábulo indica o ato de criar, o fazer artístico em qualquer expressão. Tavares (1996, p. 161) aponta que a palavra poética pode ser observada em dois sentidos: amplo, quando trata do estudo geral da poesia por ensaios estéticos e filosóficos; e restrito, que aborda regras de versificação e estudo formal de poemas. Para o autor, a poesia é “a linguagem de conteúdo lírico ou emotivo, escrita em verso (o que geralmente ocorre) ou em prosa” (TAVARES, 1996, p. 162).

Já em termos de origens, Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) sustenta, na *Arte Poética*, que há duas causas que deram origem à poesia, ambas ligadas à natureza. O filósofo menciona a contemplação e a imitação, que levam ao prazer por meio do conhecimento. Na sua opinião, a propensão ao ato de imitar faz parte do instinto humano desde criança e que, com o passar do tempo, pode ser lapidado. Ao afirmar que a imitação está presente na vida humana desde a infância e que a reverência pela palavra está nas origens da poesia, ressalta-se a importância de se interagir com ela e o infante em sala de aula.

No entanto, vê-se a linguagem poética reclamando lugar e vez nas escolas, circuito em que o aluno deveria ser mais sujeito de seu processo de saber (FREIRE, 1996). Existem iniciativas que tentam recuperar o prazer da leitura poética, a degustação de palavras combinadas, a viagem na fantasia das imagens, mas ainda é pouco e, às vezes e infelizmente, ainda surgem educadores sem bagagem suficiente para vivenciar a poesia com a turma (SORRENTI, 2007, p. 17).

Os mistérios de uma rua – “Dorme ruazinha”

O processo educativo que inicia na infância ocorre no colégio, na família e na sociedade. O brincar com movimentos, objetos e palavras faz parte da experiência infantil da mesma forma que a aquisição de conhecimentos por meio da leitura poética e da imaginação. A criança que brinca desenvolve a investigação “e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e, em contínua mudança, inclui um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade” (ABERASTURY, 1992, p. 55). Os ambientes sociais e o lúdico integram o cotidiano dos pequenos e a educação não pode ser pensada distante desse contexto. Conforme Vygotsky (1984), o estímulo ao desejo de aprender e à busca de conhecimento é indissociável do meio.

Em “Dorme ruazinha” (QUINTANA, 2005, p. 13), um dos poemas em análise a seguir, observa-se recursos presentes na infância e que tendem a aproximar a criança do texto e do mundo poético, onde o ato de educar se dá também pelo imaginário e por sentimentos que as palavras chamam para o interior e exterior do infante. Na análise, serão pontuadas, com base na teoria citada, características que contribuem para a criança aprimorar a experiência, o autoconhecimento e as descobertas a partir da leitura literária. A ruazinha é a protagonista do soneto de 14 versos e é ela que se mostra cativa à criança:

Dorme ruazinha

Dorme ruazinha... É tudo escuro...
E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?
Dorme o teu sono sossegado e puro,
Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...
Nem guardas para acaso persegui-los...
Na noite alta, como sobre um muro,
As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,
O vento enovelou-se como um cão...
Dorme, ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são
Que até parecem, pela madrugada,
Os da minha futura assombração... (QUINTANA, 2005, p. 13).

Nesse poema, o eu-lírico personifica e dá vida a algo inanimado. É a figura de pensamento presente no texto. A rua guarda histórias mesmo quando o dia desaparece. A rua, seja de chão batido, pedras, calçamento, asfalto, faz parte da vida de qualquer pessoa. É solo que abriga as brincadeiras de criança, principalmente nas periferias. A bola corre por ela enquanto meninos e meninas se divertem com gols e driblando os carros. É foco do olhar da garota ou do garoto que fica na janela a conferir quem passa, a conversar com amigos e amigas, a dar asas à imaginação. As ruas, em grandes cidades, muitas vezes (e infelizmente) também servem de abrigo às crianças sem lar.

Nesse texto, o eu-poético tenta colocar para dormir a ruazinha, que não parece ser de metrópole, mas de uma calma cidade. O soneto de Quintana abre espaços a distintas interpretações. São palavras postas em uma ordem poética interna que viabilizam tais interpretações. Verifica-se o equilíbrio no uso dos termos já no começo do texto: “Dorme ruazinha... É tudo escuro...”.

O tom imperativo do verbo dormir é suavizado pelo diminutivo no instante em que o eu-lírico se dirige a quem neste momento lhe importa. E a ideia de pequenez aparece para recorrer ao afago, demonstrando certa proximidade e afeto entre quem dá a ordem e quem a recebe. A reticência reforça a insinuação de informalidade, porque sugere algo a mais e não dito, mas que em pensamento se coloca. É espaço que se abre ao leitor.

Sorrenti (2007, p. 82) frisa ser importante, na leitura de um poema em sala de aula, sentir os versos e o encanto de sua elaboração. Entretanto, a autora pontua que conhecer certos tópicos e recursos estilísticos, como figuras de palavras, de construção e de pensamento, corroboram para a fruição. As figuras de linguagem ajudam a evocar as imagens poéticas. Uma das características do lirismo é a possibilidade de contemplação a partir da imagem e da sonoridade que o texto articula, despertando sentimentos de comoção, concordância ou de indignação. No segundo verso de “Dorme ruazinha”, o eu-poético se insere no poema em primeira pessoa. Também incita a participação do leitor, ampliando a descrição da rua, por meio de um componente sonoro expresso na indagação: “E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?”.

Imagens e sons alimentam o texto poético. Pondé (1984) ressalta que a imagem torna próximas ou conjuga realidades contrárias, até mesmo as distantes entre si. “A imagem não explica a realidade: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la” (PONDÉ, 1984, p. 127). Pela e na imagem, o leitor pode elaborar novas construções, mesmo restritas à sua imaginação. E é para isso que “Dorme ruazinha” descostura caminhos, projetando o silêncio, a tranquilidade e a segurança do local em que se encontra para perto do leitor.

O texto explora a repetição e brinca com as palavras e versos: “Dorme o teu sono sossegado e puro,/Com teus lampiões, com teus jardins tranquilos.../Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...[...]/Dorme, ruazinha... Não há nada...”. Novamente, o eu-

lírigo volta-se à caracterização do estado da rua, substantivo feminino tão presente nas estruturas textuais quintanianas. Aparentemente, mostra-se numa espécie de conversa com a ruazinha, amparando-a num modo protecionista. Os “nãos” repetidos referendam algo positivo, sustentando a proteção que o eu-lírigo tenta conceder à rua. Pode ser visto como um amparo, quando enfatiza: “Não há ladrões, eu te asseguro...”.

“Dorme ruazinha” não tem compromisso com a cronologia. As estrofes abrem espaços para o receptor conversar com o texto sem que ele precise se ater ou se restringir a uma possível sequência lógica dos termos. Paz (1982), nesse aspecto, lembra que a poesia não é linear. Ela trabalha com a não linearidade e isso interfere na conexão entre quem produz o texto e o receptor.

Porque transgride as normas objetivas e racionais, o texto de Quintana bate à porta do ilogismo infantil. E o ilogismo, como esclarece Bochecho (2002, p. 47), é uma “inversão do sentido comum”, que, na poesia, revela “o mundo fora de seus ‘devidos lugares’; seres e palavras mostram-se de ‘pernas para o ar’ com a instauração de uma ordem que promove o desvio da norma, a quebra do regulamento, a ruptura com a linearidade do olhar diante da realidade”.

Para essa outra lógica vigorar, a imagem assume papel fundamental na estruturação do poema, cujo texto tem uma organização interna própria. A seu lado, a linguagem se põe. E a literatura, como linguagem, carrega significados. São as palavras e suas associações que abarcam esses significados.

“O vento está dormindo na calçada,/O vento enovelou-se como um cão” projeta outra imagem que articula a fantasia e os sentimentos do receptor. Exalta uma espécie de movimento que se direciona ao interior de quem lê. A imagética faz nascer uma espécie de espiral que vai enrolando circularmente a emoção de quem interage com as palavras. De acordo com Paz (1982, p.129), na poesia, a imagem afirma aquilo que a linguagem aparentemente não consegue concretizar com palavras. “A imagem diz o indizível: as plumas leves são pedras pesadas. Há que retornar à linguagem para ver como a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer”, explica.

O texto, no trecho do vento e do cão, pode manifestar um retrato do abandono, da solidão ou servir de reflexão sobre a solidariedade e a condição que a natureza reserva à vida de homens e animais. Estrategicamente, o objeto de comparação é um animal. É próximo da infância. Qual criança não quis ter cachorro de estimação? Pode ser a figura de um cão fiel companheiro, com quem pode conversar, brincar, imaginar histórias e até brigar.

Vygotsky (2003) explica que meninos e meninas necessitam criar e recriar mundos, tomando como partida o que os cerca e o que vêm às suas lembranças. O eu-lírigo observa a ruazinha que “construiu” e vê: “Só os meus passos.../Mas tão leves são/Que até parecem, pela madrugada,/Os da minha futura assombração...”. São os

passos do poeta, ou o leitor também pode tocar suave e assombrosamente a ruazinha com as suas pegadas por meio dos vazios que a linguagem poética proporciona? A criança configura sentidos, confiando ou desconfiando do texto. Sua experiência vai pesar e contribuir nas reflexões e decisões sobre o texto. Já o saber dessa experiência, como frisa Larrosa (2002, p. 27), depende do ser humano que o vive.

Na musicalidade e no ritmo das palavras dispostas nesse cenário tranquilo, o leitor mirim é conduzido como se estivesse sendo guiado por uma canção de ninar. Assim, constata-se que a sonoridade “Dorme ruazinha” pode proporcionar aconchego às crianças e ao público adulto. As rimas mostram-se de maneira sutil, com uma musicalidade tênue: “E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?/[...] Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...”. A rima pode aparecer de maneira secundária na poesia. Mas, quando usada, confere harmonia entre os versos e atrai os pequenos.

Aos jardins é assinalado um qualificativo comum a tais ambientes. Já “Na noite alta, como sobre um muro,/As estrelinhas cantam como grilos...” apresenta uma rede de articulações imagéticas. Uma delas aproxima o céu e a terra. A noite alta é o instante em que não há mais filete de sol, e a escuridão chega ao céu. A comparação com o muro traz para perto o distante: as estrelas que brilham. É o princípio do não lógico. O leitor é provocado a refletir: as estrelas falam e estão próximas das pessoas? Senão, como podem cantar? E é, à noite, que os grilos mais exibem seu cantar. São observações como essas que o educando pode depreender de um poema, para sentir o valor artístico do texto e o quanto ele pode significar à sua construção pessoal.

Mais uma vez, no caso das “estrelinhas” que “cantam como grilos”, a imagem poética desafia a verdade e, como ressalta Paz (1982, p.137), não explica seu sentido. É o leitor que tem a chance de atribuir alguma explicação conforme sua capacidade de fantasiar. Com seu histórico de vida e aprendizado, o educando tem a chance de olhar para as poesias quintanianas e, à procura de saberes, assumir novos questionamentos. Uma amostra dessas indagações está no segundo e último texto escolhido para análise neste artigo, “Outono”, assim concebido: “É uma borboleta amarela? Ou uma folha que se desprende e que não quer tombar?” (QUINTANA, 2005, p. 24).

Guiado pelo eu-lírico e pela fantasia, o aprendiz pode duvidar e arriscar respostas-perguntas com significado, senão absoluto, o mais próximo do que imagina: ou o outono pode ser “[...] uma folha que se desprende e que não quer tombar?”. Aqui, a interrogação é explícita. Já, na poesia anterior, as indagações não estão tão colocadas, mas podem nascer das observações e sensações do leitor. Por exemplo: como o eu-poético pode ter certeza de que não há ladrões no entorno do ambiente explorado em “Dorme ruazinha”?

E o que é o que é “uma folha que não quer tombar?”. Folhas podem se colocar em resistência diante da natureza? O desafio que a criança lança ao próprio texto é articulado pela dúvida que a comove, inquieta e faz se sentir viva, porque duvida e não



se conforma com o texto pronto. Essa provocação a faz olhar para si, para o outro, para a natureza e novamente para a coerência das palavras e para a forma da poesia, tentando desvendar o enigma, encontrar saberes e respostas aos questionamentos que emergem da leitura.

Considerações finais

Dar atenção à infância e às alegorias desse período é propício para se estabelecer uma educação de qualidade. Não uma qualidade centrada nos modos produtivos adotados para quantificar a evolução de um sistema ou de um determinado trabalho, mas nos processos de autoconhecimento por vezes tão escassos em alguns estabelecimentos de ensino do século XXI. A criança aprende a se posicionar melhor no mundo quando descobre que por trás do vento “dormindo na calçada” há um cenário que ela própria pode idealizar ou partilhar com colegas que também tenham vivido a leitura de “Dorme ruazinha”.

A infância pode ser resgatada ou vivida não apenas na devida fase, mas pela imaginação que o poeta desperta em suas produções. A infância pode ser sentida pela imaginação que o leitor mobiliza ao abstrair do que o poeta escreveu sentidos e saberes para seu dia a dia. Também é influenciada por ensinamentos de distintos mediadores (pais, educadores, amigos, objetos).

Hoje, a criança, muitas vezes, se articula por conta própria à procura de descobertas, correndo atrás de significados que contemplem o conceito de “Outono”. Entretanto, a ajuda familiar ou do professor é necessária porque a falta de experiência ou a própria imaturidade ainda permeiam o público infantil. Nesse sentido, o processo de enculturação, de encontro dos jovens com a sabedoria dos mais velhos, tão comum nos tempos primitivos, segue valoroso.

Na poesia, muitas palavras (e personagens) atuam como mediadoras e reveladoras e, portanto, simbolicamente. De forma simbólica, a linguagem marca território. Mas nem sempre as palavras são abstraídas pelos leitores. O que é simbólico e pode se transformar num saber a algumas pessoas não, necessariamente, atua da mesma forma para outras. A borboleta amarela, trazida por “Outono”, pode ser signo da vivacidade desejada pelos humanos. No entanto, para perceber o símbolo, descobrir o conhecimento que comporta, é necessário que crianças e adultos vejam um determinado fato não apenas como tal, mas como expressão do que não se conhece e pode vir a ser conhecido/nominado e se transformar em saber ao receptor. Nesse instante, a figura do mediador/professor torna-se oportuna e colaborativa em tal processo.

Quando monta uma estrutura, o poeta ou o narrador propõe um “modelo de coerência” (CANDIDO, 1995, p. 245) que nasce da intensidade da palavra organizada. Segundo Candido, o texto literário arranca as palavras do nada e as coloca num todo



articulado, tornando explícito o primeiro nível humanizador. Por essa organização, certas poesias fazem revelar ou ecoar alguns sentimentos e conhecimentos mais que outros. Portanto, seria oportuno que o direito à literatura fosse extensivo à criança durante o crescimento e de maneira mais incisiva nos anos iniciais de ensino. Apesar disso, há professores que ainda se mostram incapazes de lidar com a poesia, com a ordem que ela apresenta e seu sentido humanizador, pois resistem a se entregar ao gênero.

Se, no passado, as crianças obtinham aprendizados e procuravam seguir os rituais de sua cultura de geração em geração, hoje, essa perspectiva se alterou um pouco. Não somente os mais velhos sabem “ensinar” e perpetuar conhecimentos de geração em geração. Os mais jovens também têm condições de mostrar aos mais velhos suas potencialidades. Da mesma forma, não é apenas a poesia que se apresenta ao leitor infantil por meio das palavras organizadas pelo poeta, é o leitor que se coloca no texto, podendo, a partir dele, formatar criações, aceitar ou rejeitar o escrito. Nota-se a perspectiva de um saber autônomo, que abre o texto à imersão do receptor livre e sensível aos diferentes passos da vida. Emanada também um saber que quebra tabus.

Em relação aos poemas vistos, a criança pode abstrair um pouco de sua personalidade. Por conta das mudanças de atitude e das ferramentas de ensino, os rituais ligados ao comportamento humano vão se alterando e o professor precisa compreender isso. Os recursos estéticos que o texto poético sustenta favorecem a ligação da margem do real com outra esfera que é a da fantasia, da arte ou das significações que a simples palavra não é capaz de sustentar e de propor à vida da criança. Diante disso, a escola contemporânea e o professor têm em mãos a chance de apresentar esse conceito de estética e aprofundarem-se nos estudos com o texto poético junto com os alunos.

Não fica difícil perceber que a linguagem poética é um dos campos favoráveis para pensar os processos formativos da criança, sejam ritualísticos e simbólicos ou mais simples, sejam individuais ou partilhados em sala de aula. Afinal, a obra poética é uma maneira de expressar o humano e o mundo. Nesse sentido, é inegável que possa suscitar saberes a quem vive a infância e está descobrindo o que o universo quer lhe dizer e nominar. E, se educação e poesia podem ser pensadas sob a ótica da linguagem e como fontes geradoras de conhecimento, é oportuno que andem juntas e acessíveis nos processos de ensino-aprendizagem, no fazer e na fruição artística.

Referências

- AVERBUCK, Ligia M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola** (Org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- BOCHECO, Eloi. **Poesia Infantil: o abraço mágico**. Chapecó: Argos, 2002.



- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KIRINUS, Glória. **Criança e poesia na Pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- PAVIANI, Jayme. **Estética mínima: notas sobre arte e literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. São Paulo: Global, 2005.
- RAMOS, Flávia B. A poesia infantil a caminho da emancipação: lendo Capparelli pelo olhar da infância. In: ZINANI, Cecil Jeanini Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). **Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil**. Caxias do Sul: Educs, 2004.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: autêntica, 2007.
- TAVARES, Hênio. **Teoria literária**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1996.
- VIYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte em la infancia**. Madrid: Akal, 2003.



CAIXA DE ENCANTOS E VIDA: ENSINANDO E APRENDENDO COM A LITERATURA INFANTIL E SEUS AUTORES

Marta Chaves (UEM)

mchaves@wnet.com.br

Vania Barbosa Flauzino Machado (UEM)

vaniarmachado@hotmail.com

Considerações iniciais

Neste trabalho apresentamos estudos e reflexões relativos às intervenções pedagógicas realizadas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que possibilitam a organização do ensino e a sistematização de materiais, para contribuir significativamente no desenvolvimento da alfabetização e letramento. Para tanto, apresentamos a proposta de recurso didático nominado *Caixa Encantos e Vida*¹¹⁰, por meio da Literatura Infantil, enfatizando a produção literária de Tatiana Belinky.

As reflexões ora propostas elucidam algumas indagações dos professores atuantes em instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, seja em momentos de vivências de formação em serviço, de elaboração da proposta pedagógica, ou mesmo em proposição de práticas pedagógicas. Com isto, queremos afirmar a necessidade de organização do ensino e da sistematização de materiais que contribuam efetivamente para o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

As indagações relativas aos encaminhamentos de práticas pedagógicas para o processo de alfabetização não são recentes, ainda motivam as investigações e pesquisas. A partir da discussão sobre o termo letramento surgiram novas reflexões sobre como efetivar o processo de ensino e aprendizagem do sistema escrito. Desenvolvemos esta elaboração e apresentamos o recurso *Caixas de Encantos e Vida* pois compreendemos, como evidenciamos na sequência, a necessidade de um processo indissociável entre a alfabetização e o letramento, considerando as dificuldades que os professores apresentam para conceituar e realizar encaminhamentos pedagógicos para a efetivação do processo de alfabetizar e letrar.

Partindo de estudos e vivências em formação em serviço junto às Secretarias de Educação do Estado do Paraná e de seus municípios, percebemos a necessidade de refletir sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ao ouvirmos dos professores e educadores os questionamentos: quais intervenções pedagógicas são significativas para o desenvolvimento das crianças? Qual a relevância de desenvolver atividades de forma sistematizada e com intencionalidade?

¹¹⁰ Recurso didático desenvolvido pela Professora Dra. Marta Chaves, sobre o qual tratamos com mais profundidade no decorrer deste texto.



Quais os recursos didáticos que possibilitam o desenvolvimento da criança em uma perspectiva de educação humanizadora? Que estratégias possibilitam aprimorar os encaminhamentos da prática pedagógica para a efetivação do processo de alfabetizar e letrar? Qual a real contribuição da Literatura Infantil nesse processo? Em que momento é adequado iniciar as vivências das crianças com a Literatura Infantil? Desenvolver atividades com a Literatura Infantil é alfabetizar?

Destacamos que nosso estudo não pretende responder pontualmente às questões enunciadas, mas entendemos que esta pesquisa apresenta subsídios teórico-metodológicos para pensarmos essas questões e contribuirmos para a discussão relativas às práticas de alfabetização e letramento.

Além dessas experiências obtidas nas instituições educativas escolares, as vivências e estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI¹¹¹ – foram de extrema importância, pois nos capacitaram a refletir sobre as possibilidades de desenvolver o trabalho com a Literatura Infantil por meio de recursos didáticos e estratégias de ensino que possibilitem às crianças acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Considerando as elaborações de autores que empreenderam estudos sobre a Literatura (CARVALHO, 1982; CHAVES, 2010, 2011, 2011a; COELHO, 2000; MACHADO, 1999; MEIRELES, 1984), buscamos apresentar novas contribuições para a discussão sobre as possibilidades de trabalho com Literatura na Educação Infantil, enfatizando, nesta pesquisa, as produções da autora Tatiana Belinky. Além disso, pretendemos descrever um recurso didático, a *Caixa de Encantos e Vida*, entendido como possibilidade eficaz para a prática pedagógica de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de aprimorar o ensino e possibilitar aprendizagens significativas para os escolares.

Nossa elaboração, de cunho bibliográfico, amparada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, está organizada em três momentos. Inicialmente, revisamos brevemente a literatura da área sobre a Literatura e a Literatura Infantil; na sequência, discorremos acerca de aspectos biográficos da escritora Tatiana Belinky e finalizamos tratando das possibilidades de intervenção pedagógica com a *Caixa de Encantos e Vida* a partir dos postulados da Teoria Histórico-Cultural.

¹¹¹ Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil – GEEI – é coordenado pela professora Dra. Marta Chaves e certificado pela Universidade Estadual de Maringá. Seus membros realizam estudos afetos à Educação Infantil, amparados nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético e sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Literatura ou Literatura Infantil?

Inicialmente, julgamos necessária a reflexão sobre os conceitos de Literatura e Literatura Infantil, observando a relação existente entre esses conceitos para compreendermos a especificidade requerida nos trabalhos desenvolvidos para e com as crianças. Para tanto, pautamo-nos nas considerações desenvolvidas por Chaves (2011), Coelho (2000) e Meireles (1984).

Conforme Coelho (2000, p.27), a “Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão”. A autora assinala que, por ser um fenômeno humano, a criação literária é tão complexa, fascinante e misteriosa quanto a própria existência humana.

Nas palavras de Meireles (1984, p. 19), “sempre que uma atividade intelectual se manifesta por intermédio da palavra, cai, desde logo, no domínio da Literatura. A Literatura, porém, não abrange apenas o que se encontra escrito [...]”. Nesse sentido, Chaves (2011) discorre sobre a necessidade de superar a ideia de que a Literatura Infantil limita-se apenas às histórias; em suas palavras,

[...] é essencial lembrar que músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular – como adivinhas, parlendas e os brinquedos cantados – compõem o que chamamos de literatura infantil. Desta forma, aquilo que se sustenta em diferentes regiões e em diferente épocas – como as parlendas, as histórias infantis clássicas, as contemporâneas de inquestionável qualidade e de reconhecimento acadêmico –, seriam excelentes conteúdos, estratégias e ao mesmo tempo recursos para apresentarmos às crianças as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011, p. 98).

Diante disso, podemos inferir que a Literatura é uma atividade intelectual ampla, porque compreende desde a estrutura do texto, o assunto tratado, a complexidade lexical utilizada pelo autor até os recursos expressivos como os efeitos sonoros, as imagens e ilustrações, além de envolver questões culturais e históricas, de acordo com o contexto social vivenciado pelo seu autor e seus leitores.

Sobre a especificidade da Literatura Infantil, Coelho (2000, p.27) assinala que:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

A definição de Coelho (2000) não se diferencia, em essência, do posicionamento de Meireles (1984), a qual alega que existem livros para crianças e o



trabalho árduo reside em classificá-los na Literatura Geral como livros infantis devido à forma com que alguns estão escritos. Para a autora,

[...] evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer (MEIRELES, 1984, p. 20).

E Meireles (1984) ainda enuncia que um livro de Literatura Infantil é também uma obra literária. Tais conclusões nos possibilitam entender que a Literatura desenvolvida para as crianças não é, e nem pode ser, inferior àquela elaborada para os adultos. Desta forma, observamos que não é possível separar a Literatura Infantil da Literatura Geral, pois ambas possuem a mesma essência, e ao tratarmos da Literatura Infantil, primeiramente reportamo-nos à Literatura e a tudo o que ela pode significar enquanto arte e expressão humana.

Segundo Coelho (2000), cada período da história produziu a sua Literatura, a seu próprio modo, de forma que conhecê-los possibilita a compreensão da singularidade de cada momento do desenvolvimento humano. Podemos inferir que a Literatura é elaborada em consonância com o contexto histórico vivenciado pelos homens. Por ser um fenômeno humano e, portanto, dinâmico, assim como o próprio homem, se modifica conforme a sociedade em que é criada e segundo a historicidade dessa sociedade.

Tomemos como exemplo a autora Tatiana Belinky. Ao discorrer sobre seu trabalho com base nas assertivas acima, é possível mais bem compreender a relação de suas obras se considerarmos sua trajetória de vida. A seguir, apresentamos esses aspectos dando continuidade à nossa reflexão.

Tatiana Belinky: sua história e suas histórias para crianças

Tendo como referência os relatos de Belinky sobre sua história de vida, contidos no livro *Tatiana Belinky... e quem quiser que conte outra* (ROVERI, 2007), bem como em trechos retirados de livros escritos ou adaptados pela autora (BELINKI, 1990, 2001, 2003, 2003a, 2007, 2010) e que contêm sua breve biografia, apresentamos elementos biográficos dessa expoente da Literatura Infantil.

Em entrevista para Roveri (2007, p.24, p.31), Tatiana declara:

eu nasci na Rússia, na cidade de São Petersburgo, que na época era chamada de Petrogrado. [...] Vim ao mundo no dia 18 de março de 1919, em plena guerra civil; a Revolução Russa havia



eclodido em 1917, dois anos antes. [...] Quando eu nasci, a Rússia continuava sofrendo os efeitos de uma guerra civil. Não havia comida, não havia nada naqueles anos, logo após a revolução.

Atentemo-nos ao contexto social e histórico em que nasce Tatiana Belinky. Trata-se do final do século XIX e início do século XX, período em que a Rússia passa por diversas crises internas, como a fome e a miséria, reflexo dos problemas sociais, políticos e econômicos.

Segundo Prestes (2010), em 1905 ocorreu a primeira tentativa, sem êxito, de realizar uma Revolução Socialista na Rússia, intensificando ainda mais a crise do país, que seria agravada durante a Primeira Guerra Mundial (ocorrida de 1914 a 1918) devido ao elevado número de mortos, feridos, desaparecidos e prisioneiros. De acordo com Tuleski (2011), os efeitos devastadores da Primeira Guerra ainda não haviam terminado quando, somada às contradições explícitas do capitalismo, é possibilitada a Revolução de Outubro, em 1917.

Parafrazeando Tuleski (2011), os objetivos da Revolução de 1917 eram proporcionar liberdade e socialismo para a Rússia, então comandada pelo Império tsarista, e trazer a revolução ao proletariado mundial. Lênin (1870 - 1924) e seus companheiros marxistas entendiam que a vitória bolchevique na Rússia seria apenas o estopim para que, posteriormente, se estendesse internacionalmente, pois sabiam que naquele período em seu país não havia as condições concretas para o desenvolvimento da revolução socialista. Ao término dos conflitos, o país ficou arrasado e muito havia a fazer para reconstruí-lo. Dados de Figueira (2003) apontam que cerca de cinco milhões de pessoas morreram de fome em 1921.

Diante do contexto de devastação em que se encontrava a Rússia,

a superação do “atraso” é iniciada por Lênin com a NEP (Nova Política Econômica), cuja tônica era o desenvolvimento da indústria pesada ou de base, de forma acelerada, em nível econômico, e a consolidação da aliança entre camponeses e operários, além do investimento extensivo em educação, ciência e tecnologia. Essas condições, para ele, consolidaram o poder do partido e o encaminhamento para uma sociedade igualitária nas condições do comunismo, pois eliminaria a escassez e as diferenças entre cidade e campo (TULESKI, 2011, p. 115).

Almejando tais mudanças, o primeiro país socialista encontrava-se diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. Prestes (2010, p.28) assinala que “a prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução”. Nesse contexto, muitos cientistas, pesquisadores e

especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, empenhados em elaborar os fundamentos de uma psicologia e pedagogia comunista que objetivavam a formação do homem novo comunista (PRESTES, 2010; CHAVES, 2011).

Em nossa análise, os acontecimentos do cenário político e econômico acima mencionados, ainda que resumidamente, foram determinantes para as elaborações das pesquisas e elaborações da Teoria Histórico-Cultural, sobre a qual nos apoiamos para nossos escritos.

Assim, ressaltamos que entender esse contexto revolucionário e as mudanças econômicas e políticas do período nos permite compreender as mudanças ocorridas na infância de Tatiana Belinky. Uma delas é o regresso de seus pais ao país de origem, a Letônia, antes mesmo de Tatiana completar dois anos de idade, devido à crise econômica que assolava o país, somada aos seus problemas respiratórios provocados pelo frio rigoroso de São Petersburgo. Na Letônia, a família foi morar na capital, Riga, onde nasceram os irmãos de Tatiana: Abram e Benjamim (ROVERI, 2007).

Sua mãe, chamada Rosa, era formada em odontologia na Estônia. Uma “comunista-dentista”, como afirma a própria Tatiana em entrevista para o jornalista Roveri (2007, p. 24-26):

quando eu nasci, minha mãe tinha consultório montado em São Petersburgo. Ficava perto de uma fábrica. Então eu tinha muito contato com operários, desde pequena. Até nisso minha mãe mostrava o quanto era comunista, tanto que ela apoiou a Revolução, como toda gente boa da época.

Seu pai, chamado Aron, estudou psicologia em um liceu de São Petersburgo, ainda no início do século XX, e era um democrata-liberal. Em entrevista concedida a Roveri (2007), Tatiana afirma que seus pais tinham opiniões diferentes em tudo.

Quando chegava a noite, seu pai lhe contava histórias antes de dormir. Conforme seus relatos, havia as histórias verdadeiras e as inventadas, e em sua visão, uma era mais fantástica que a outra. Tatiana revela: “[...] tudo isso me dava uma vontade crescente de ler, os livros me fascinavam desde muito cedo. Não foi à toa que aprendi a ler – brincando com bloquinhos de letra, com pouco mais de quatro anos de idade – e nunca mais parei” (BELINKY, 2003, p.14).

Tatiana relata que adorava ouvi-las. Segundo ela, eram histórias superinteressantes, emocionantes e empolgantes. Histórias de rir, de torcer e de se arrepiar de medo. A menina gostava de todas elas, pois estimulavam sua imaginação e a faziam querer sempre mais e mais (BELINKY, 2001).

Além das experiências com os livros, Tatiana aproveitava o inverno para, com seu irmão, dramatizar peças e cenas teatrais em seu quarto. Eles improvisavam seus “jogos dramáticos”, como dizia ela, e as peças já conhecidas do teatro e dos musicais da



época, as operetas, que seus pais os levavam para conhecer (BELINKY, 2003). Tantas foram as experiências de Tatiana quando menina que essas permearam sua vida adulta, seu trabalho, seus escritos e suas palavras.

Nesse sentido, podemos observar que as vivências com a Literatura foram importantes para o desenvolvimento de Tatiana. Na acepção de Lucas (2011), promover experiências significativas com a linguagem escrita, por meio de narrações de histórias cuidadosamente planejadas, possibilitam às crianças desenvolver capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, porque “a vontade de aprender a ler e escrever muitas vezes manifesta-se nos momentos de narração de histórias, quando a criança se aproxima do professor, olha desejosa para o livro e diz: “Posso ler também?” (LUCAS, 2011, p. 80), e esses momentos são importantes para o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

Lucas (2011, p.72) faz uma distinção entre alfabetização e letramento. Em sua análise, o primeiro pode ser definido “[...] como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever”, ao passo que o segundo constitui-se em algo que ultrapassa o processo de alfabetização, isto é, para além do ler e escrever, sendo “[...] preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade nos impõe cotidianamente”. A autora exemplifica:

Isso significa que, conforme o sentido atualmente atribuído à palavra letramento, uma pessoa pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. [...] O mesmo pode ocorrer com a criança que ainda não foi alfabetizada, mas que tem oportunidade de folhear livros, de brincar de escrever, de ouvir histórias (LUCAS, 2011, p. 71).

Desta forma, para que o processo de alfabetização ocorra efetivamente, no momento correto, e que o letramento tenha sentido e significado para as crianças, é necessário, primeiramente, que estas compreendam o que são os livros, conheçam seus autores e o seu trabalho, ou seja, entendam como os expoentes da Literatura desenvolveram suas produções, seu momento histórico, seus familiares e amigos e sua infância.

Nossa defesa é pela organização do ensino e pela sistematização de materiais didáticos – como a *Caixa de Encantos e Vida* – que possibilitam uma relação encantante com a leitura e, portanto, contribuem para a alfabetização. Tratamos sobre a elaboração desse recurso a seguir.



Literatura Infantil e Teoria Histórico-Cultural: uma possibilidade de intervenção pedagógica com a *Caixa de Encantos e Vida*

A infância de Tatiana Belinky, como vimos, foi permeada por muitas histórias, dos mais variados gêneros, por poesias, músicas e teatro. Essas e outras vivências possibilitaram o desenvolvimento de suas habilidades com a escrita, teatro e outras atividades exercidas pela autora, em especial os escritos voltados para o público infantil. Pautados nessa constatação de fatos e respaldados pela Teoria Histórico-Cultural, entendemos a importância das crianças ouvirem e conhecerem a vida e escritos de uma escritora como Tatiana Belinky em seu processo de humanização.

Com o entendimento de que a Literatura Infantil não se limita às histórias, mas compreende também músicas, poesias e as mais diversas formas de expressão e registro popular, a utilização desses recursos da nos permite tratar, em essência, de “[...] uma educação plena para quem ensina e para quem precisa aprender” (CHAVES, 2011a, p. 98).

Essa afirmação de Chaves (2011a), indicando que a Literatura pode ser um recurso para a educação plena, se harmoniza com os escritos de Leontiev (1979), que aponta a necessidade do contato e das mediações com o conhecimento já elaborado pelas gerações precedentes. Esse processo, de hominização, isto é, de tornar-se homem, ou ainda, de adquirir as características específicas do gênero humano, representa a possibilidade de formação de novas aptidões e novas funções psíquicas.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1979, p. 272, grifos do autor)

O excerto de Leontiev (1979) permite inferir que se uma criança for submetida ao contato com expressões empobrecidas, somente lhe resultará um aprendizado também empobrecido; se, contudo, lhe for ofertado o que a humanidade melhor produziu historicamente, estará assegurada a possibilidade de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Nesse âmbito, o autor destaca a importância de atentar-se ao meio em que a criança vive, suas experiências e a relação que esses têm com seu desenvolvimento. A partir desse posicionamento, assinalamos que, para as crianças da Educação Infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental, as vivências com a Literatura precisam



acontecer desde muito cedo, para que possam compor esse cabedal de conhecimento e de elementos que propiciarão um avanço em seu desenvolvimento, em direção à alfabetização e letramento.

Conforme Lucas (2011), é função da escola, além de ensinar a ler e escrever, promover práticas significativas e carregadas de sentido, que demonstrem a importância da escrita para a vida.

[...] a escrita é um instrumento cultural por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento, entre outras finalidades. Não obstante, tanto para estimular o processo de alfabetização quanto para aprofundar o nível de letramento das crianças, oportunizando-lhes contato com a maior diversidade possível de textos que circulam na sociedade, requerem-se práticas pedagógicas intencionais e planejadas. (LUCAS, 2011, p.82)

Para ilustrar as proposições por nós referenciadas no decorrer deste texto, apresentamos propostas de intervenções pedagógicas com a Literatura Infantil desenvolvidas pelo GEEI – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – em instituições educativas da região noroeste do Estado do Paraná. Nessas escolas, observamos que, na maioria das vezes, os alunos reconheciam títulos da literatura, mas não se lembravam de seus autores, ou ainda lembravam-se do nome de determinado autor da Literatura Infantil, mas não conseguiam relacionar com suas obras ou outros elementos importantes a seu respeito. Em relação à Tatiana Belinky, especificamente, as crianças mencionavam seu nome ou o nome de algum livro seu, porém não estabeleciam a relação entre obra e autora, nem apresentavam seus dados biográficos.

Indagamo-nos sobre como poderia ter ocorrido o contato com a Literatura para essas crianças, de que maneira essa biografia foi apresentada a elas, ou de que forma fora discutida posteriormente, ao ponto de elas não conseguirem estabelecer relações mínimas entre autor e obra. Diante desse contexto, propusemo-nos a refletir sobre estratégias que promovessem um contato efetivo entre as crianças, a Literatura Infantil e seus autores, de maneira que seu desenvolvimento não fosse comprometido, mas sim impulsionado por tais vivências.

Assim, avaliamos que a proposta de intervenção pedagógica criada pela professora Dra. Marta Chaves, denominada *Caixa de Encantos e Vida*, constitui-se em um recurso didático que apresenta às crianças um conteúdo não empobrecido, isto é, bem elaborado, e que pode auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, alavancando seu desenvolvimento para formas mais plenas.

A *Caixa de Encantos e Vida* é um recurso didático desenvolvido pela Dra. Marta Chaves, cujos dados pontuais e fundamentação encontram-se registrados em seu trabalho de pós-doutorado (CHAVES, 2011a). A elaboração do recurso é realizada de forma coletiva, com a efetiva participação de professores e crianças, que escolhem



um expoente da literatura, da poesia, da música ou de outras artes a ser estudado. Em sua composição estão textos, fotografias, objetos e outros recursos variados (miniaturas, por exemplo), e contempla os “encantos” que, em geral, são representados por seis temáticas, quais sejam: *infância, amigos, obra, viagens, família e realizações*.

Para Chaves (2011), o objetivo é apresentar às crianças e aos educandos em geral o percurso de trabalho, os desafios e as conquistas dos autores. Com esse recurso, firma-se a defesa de apresentar e ensinar às crianças as máximas elaborações humanas, proposição fundamental da Teoria Histórico-Cultural.

Para sua construção, após a escolha do expoente a ser tratado, é imprescindível que se faça uma pesquisa detalhada sobre ele, o que dará sustentação para a elaboração da *Caixa de Encantos e Vida*. Depois de realizada a pesquisa, será possível escolher quais elementos da vida e obra do autor são importantes para a composição do material elaborado. Dentre os elementos encontrados será possível eleger aspectos como *infância, amigos, obra, viagens, família e realizações*, organizados na caixa por meio de saquinhos, pacotes ou envelopes que contenham essas informações.

Toda a pesquisa— fotos, imagens e outras informações que fizerem parte da composição final do material – deverá ser cuidadosamente referenciada, de modo que, paulatinamente, as crianças pequenas possam perceber a importância da pesquisa. Outro aspecto que merece ênfase é o cuidado com o acabamento do material confeccionado, que preferencialmente deve ter relação com o conteúdo da pesquisa, sem deixar de ser “bela e encantante” (CHAVES, 2010, p. 67) aos olhos de quem dela se aproxima, pois conforme escreve Ana Maria Machado (1999, p. 99):

O melhor estímulo para a leitura é a curiosidade. Ela é despertada quando alguém nos fala com entusiasmo de um livro que está lendo ou leu, ou quando sabemos da existência de uma obra cujo autor já admiramos ou que, de alguma forma, relacionamos a outra leitura.

Para Machado (1999), a curiosidade precisa ser estimulada, para que a leitura se torne mais significativa. Em nossa análise, esse resultado pode ser obtido a partir do desenvolvimento de recursos didáticos como a *Caixa de Encantos e Vida*, pois ao utilizá-la, o professor pode motivar seus alunos a querer saber o que há na caixa, o que há saquinhos ou envelopes, de quem se trata, quem foram as pessoas próximas daquele expoente, o que ele fez de interessante, que conquistas obteve a partir de seu trabalho, e uma série de outros questionamentos possíveis.

Possibilitar esse acesso aos pequenos escolares enriquece sua experiência precedente. Como postula Vigotski (2009, p. 22): “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência”, pois, continua autor “[...] quanto mais a criança viu, ouviu



e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

As afirmações de Vigotski sobre a necessidade de a criança ter um amplo repertório de experiências precedentes e sua importância para a aprendizagem significativa nos remetem à ideia de que a experiência precedente da criança pode ser ampliada com o contato de recursos didáticos como a *Caixa de Encantos e Vida*, porque aquilo que ela puder ver, ouvir, tocar, perguntar e sentir relativo à biografia de um expoente da literatura, da música ou da arte lhe será significativo e possibilitará que se interesse mais sobre aquele autor e suas obras.

Na sequência, tecemos as considerações finais sobre este estudo, reafirmando os posicionamentos defendidos ao longo do texto e as impressões atinentes à realização deste trabalho.

Considerações Finais

Em nossa elaboração, desenvolvemos uma breve revisão da literatura para tratar dos termos Literatura e Literatura Infantil. Ao entendermos a Literatura como uma elaboração humana resultante do contexto histórico e social de seus autores e que, portanto, parte do conhecimento historicamente acumulado pelos homens e é uma das expressões da arte, trouxemos dados biográficos da escritora Tatiana Belinky, destacando os aspectos de suas vivências da infância, que com base nos dados obtidos, aparecem frequentemente em suas criações. Apresentamos ainda a relação entre alfabetização e letramento, enfatizando a necessidade de organizar, planejar e promover vivências significativas e carregadas de sentido com a leitura, a fim de promover a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento.

Finalizamos com os escritos relativos à possibilidade de intervenção pedagógica com o recurso didático *Caixa de Encantos e Vida*, a qual pode se utilizar dos dados biográficos de expoentes da Literatura como, por exemplo, Tatiana Belinky, para enriquecer e aprimorar o contato das crianças com a literatura nas intervenções pedagógicas realizadas pelos professores.

Com base na pesquisa realizada neste trabalho, ressaltamos que, se for propiciado às crianças desde a mais tenra idade o contato amplo e cheio de encantos com a Literatura e com as expressões da arte, sua aprendizagem poderá ser ampliada, de modo a capacitá-las com experiências precedentes suficientes para outras aprendizagens cada vez mais significativas, como, por exemplo, a alfabetização em harmonia com o letramento.

Retomamos a defesa de que, assim como foi a infância de Tatiana Belinky, precisa ser a infância de nossas crianças, rica em experiências com as mais elaboradas



produções da humanidade para que sejam desenvolvidas suas funções psicológicas superiores. Considerando o tempo que passamos com as crianças nas instituições educativas escolares, seja da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos preenchê-lo não com atividades para passar as horas, mas com conteúdos que realmente contribuam com a sua aprendizagem.

Destacamos que para a efetivação dessa ideia se faz necessário capacitar os professores para pensarem nessas ações propostas e na possibilidade de desenvolverem recursos como o apresentado. Assim, salientamos a importância das nossas vivências no GEEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil –, que nos propiciam momentos de formação como esse da elaboração da *Caixa de Encantos e Vida* e nos auxiliaram a pensar em estratégias para desenvolver nas crianças aprendizagens permeadas por encantos.

Referências

- BELINKY, Tatiana. Apresentação. In: PUCHKIN, Aleksandr (tradução e adaptação de Tatiana Belinky). **A história da ursa-parda**. Ilustrações de Mateus Rios. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2010 (Coleção Dó-ré-mi-fá).
- BELINKY, Tatiana. **Bidínsula e outros retalhos**. São Paulo: Atual, 1990 (Série Conte Outra Vez).
- BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. Ilustrações de Roberto Weigand. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2007 (Coleção Sabor Amizade. Série Estação Criança).
- BELINKY, Tatiana. **Ielena, a sábia dos sortilégios e outras histórias**. Ilustrações de Alexandre Coelho. São Paulo: Ática, 2001.
- BELINKY, Tatiana. **Transplante de menina**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Veredas).
- BELINKY, Tatiana. **Um caldeirão de poemas/62 poemas traduzidos, adaptados ou escritos por Tatiana Belinky**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003a.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2.ed. São Paulo: Edart, 1982.
- CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil**. Araraquara, 2011. Trabalho de Pós- Doutorado junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.
- CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: _____ (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011a.
- CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES,



- Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Orgs.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- FIGUEIRA, Divalte Garcia. A Revolução Russa. In: _____ História. Ensino médio. Volume único. 2.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____ **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.
- LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Literatura infantil, letramento e alfabetização: uma relação possível e necessária. In: CHAVES, Marta (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ROVERI, Sérgio. **Tatiana Belinky**:... e quem quiser que conte outra. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 240p. (Coleção aplauso. Série Perfil).
- TULESKI, Silvana Calvo. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. (Trad. de Márcia Pileggi Vinha). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, 2010, p. 681-701.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância** (Trad. de Zoia Prestes). São Paulo: Ática, 2009.

Ilustração por Mônica Candeal



Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

*I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil
e Práticas de Mediação Literária*

15, 16 e 17 de outubro de 2014 - UFSC

Anais
ISSN 2175-9308



Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

*I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil
e Práticas de Mediação Literária*

15, 16 e 17 de outubro de 2014 - UFSC

Anais
ISSN 2175-9308

PÔSTERES

Ilustração por Mônica Candeal



Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

*I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil
e Práticas de Mediação Literária*

15, 16 e 17 de outubro de 2014 - UFSC

Anais
ISSN 2175-9308



A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E CRIATIVIDADE DAS CRIANÇAS A PARTIR DO PROJETO AUTORES MIRINS

Anne Marie Tribess Onesti (PMF)
anne.onesti@gmail.com

Introdução

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1991, p.16)

O trabalho pedagógico na Educação Infantil tem como um de seus eixos principais a ludicidade. O imaginário, a brincadeira, o jogo, o brinquedo e as múltiplas linguagens são instrumentos que permeiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil e é a partir disso que as crianças exploram o mundo ao seu redor e são também influenciadas por ele constantemente. Segundo Fantin (2000, p.16) “Sendo a brincadeira uma atividade social, nesse contexto poderia ser entendida no seu múltiplo aspecto de que, além de seu fim em si mesma, pudesse servir ao desenvolvimento infantil, à construção de conhecimentos e à apropriação da cultura”.

Uma maneira divertida e inteligente de explorar o mundo com prazer é através dos livros de literatura infantil. A linguagem visual, a oral e a escrita estão diretamente interligadas no momento em que a criança explora um livro infantil. A partir dele é possível criar muitas possibilidades, ir além da imaginação, viajar e conhecer outras culturas, outros personagens, outras vivências e outras realidades além da que nos é familiar. A criança, com a sua imensa capacidade de criar, pode e deve ser incentivada a ser autora de suas próprias histórias, isso é acreditar no seu potencial, é trabalhar a sua autoestima, é mostrar que todos somos capazes e que existe um mundo aonde tudo é possível, basta imaginar.

O livro de literatura infantil

O livro faz parte do cotidiano da Educação Infantil desde o berçário até os grupos finais. As crianças desde muito pequenas já manipulam o objeto livro, em suas diferentes formas e de diferentes maneiras¹¹², a fim de reconhecer e explorar aquele

¹¹² Quando cito que os bebês exploram o objeto livro em suas diferentes formas me refiro aos variados tipos de livros, de diferentes materiais, como livros de borracha, de plástico, de pano, já que os de papel, ao serem levados à boca pelo bebê podem ter pedaços engolidos. E exploram de diferentes maneiras como: levando à boca, abraçando, apertando, jogando, explorando o objeto como explora outros, sem ainda reconhecer sua função social.

objeto fornecido pelas educadoras no ambiente da creche. Além de manipular, sentir e observar as crianças também escutam as histórias narradas por seus professores partir da leitura do livro. Trabalho esse que acontece, ou deveria acontecer, em todas as turmas, independente da idade das crianças com uma frequência diária e até, várias vezes ao dia.

À medida que as crianças menores se apropriam desta prática social passam elas mesmas a “imitar” o comportamento adulto de “ler” o livro. A criança pratica isto de diversas maneiras, como apenas folheando o livro página por página; observando, relacionando ou interpretando imagens a sua maneira e narrando aos amigos, ou ainda estabelecendo o encadeamento e sequência da história a partir do desenho. Nestes momentos, com uma experiência de leituras as crianças fazem gestos como ao transcorrer o dedinho por cima das escritas, quando percebe que a fala da educadora se baseia naqueles códigos que ela ainda não decifra, mas que pode compreendê-los em um contexto que lhe é usual, e exposto pelo desenho.

Segundo Machado (2008, p.112):

Nessa fase inicial de descoberta dos livros, conta muito não só o texto verbal propriamente dito como também as escolhas gráficas em que se apresenta e as ilustrações às quais preferimos designar como texto não-verbal. Esta opção liga-se ao caráter dialógico que o texto não verbal mantém com o texto verbal, que adquire grande relevância quando se aprende a ler. Essas duas esferas a verbal e a não-verbal, embora exijam capacidades diferenciadas no processamento da leitura, não se separam. Uma projeta na outra sentidos que se complementam, contrariando, portanto, a função meramente ilustrativa das imagens, que se ofereceriam apenas como apoio para confirmar o que se lê no texto verbal. Nesse diálogo, tanto a criança que já lê com fluência como aquela que arrisca adivinhações sobre o que vê/lê participam ativamente do processo de produção de sentidos quando abrem um livro.

As muitas cores, as diferentes formas, os desenhos, as imagens, as texturas, tudo isso contribui para que a criança sinta-se atraída pelo objeto livro. Ao perceber que aquele objeto possui ainda muito mais significados e que um objeto livro pode transformar-se em uma grande viagem, uma diferente aventura, cheia de descobertas e emoções a criança passa a apreciá-lo ainda mais.

São poucas as crianças que não se encantam pelos livros infantis, justamente por esse aspecto múltiplo que eles têm. Por ser um objeto manipulável, por ter diferentes formas e desafios, por nos levar ao mundo da imaginação, do que já existe e do que podemos criar e ainda das coisas que existem apenas nesse mundo lúdico do qual os livros são o meio de transporte que por nós são utilizados para diferentes viagens.

Conhecer uma princesa em um castelo medieval, viajar ao Alaska na companhia de pinguins, viver uma aventura na floresta amazônica, voar de balão, ou ainda viajar na cauda de um dragão podem ser aventuras incríveis, vividas e vivenciadas em um mundo



aos quais todos, inclusive e principalmente as crianças, temos acesso: o mundo da imaginação, o mundo lúdico das histórias infantis, o mundo literário.

Construir uma experiência positiva com histórias com crianças, no recorte deste trabalho, da Educação Infantil, implica em alguns fatores. Um deles seria a atividade leitora do próprio professor. Neste sentido, passa a ser relevante que o professor da Educação Infantil compartilhe com as crianças um amplo repertório de histórias. Nesta direção cabe pensar também sobre o professor como um leitor e apaixonado pela literatura de diferentes ordens, inclusive a infanto-juvenil, constitui uma prática social com a leitura que se transporta para o espaço da sala de aula com as crianças enriquecendo o processo educativo.

Outro fator importante para compor experiências positivas seria a organização do tempo e espaço do ambiente escolar produzido em uma proposta de práticas sociais de escutas de histórias, bem como a manipulação de livros diversos. Por isso, o espaço de uma Educação Infantil compõe-se de livros na sala visando prateleiras baixas para o acesso das crianças, uma biblioteca em que o professor insira a criança no ambiente, pois ali pode se tornar um ótimo exercício para que descubram a autonomia na hora em que escolhem um livro de seu interesse e para reforçar ainda mais o gosto pelo universo da leitura. Segundo Paiva (2008, p. 36):

A Literatura Infantil pode contribuir de forma decisiva para a formação do futuro leitor; especialmente o leitor literário que poderá apreciar, a qualquer momento e ao longo de sua vida, a Literatura, com “L” maiúsculo, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística.

Crianças pequenas percebem desde cedo o universo dos códigos escritos que estão ao seu redor. Podem, ainda, não decifrá-los, mas à medida que vão se desenvolvendo percebem que tem significados e antes mesmo de decifrar a escrita, já podem compreender que significados são esses. Como, por exemplo, na página de um livro, a partir dos desenhos, podem imaginar o que ali em cima está escrito. Ou ainda em uma placa, um cartaz, um aviso, uma embalagem, podem dizer o que aquela escrita significa, a partir de um determinado contexto que lhes é habitual. Segundo Machado (2008, p.112):

Podemos dizer que “ver” e “ler” participam de uma experiência de compreensão do texto e mais do que isso de compreensão de como a língua escrita e o universo de outros sinais e desenhos em relação com ela – muito presentes nos livros de literatura – buscam representar o mundo. Na infância, ainda há que se considerar, o aprendizado do sistema de representação da língua escrita constitui um elo a mais nas relações da criança com o outro. Aprendizado que percorre caminhos que não dizem respeito apenas à “decifração da escrita”. Ao abrir um livro, aquele leitor ainda não muito



familiarizado com a leitura página a página identificará diferentes elementos que se apresentam a ele como potenciais portadores de sentido.

Segundo Ramos e Panozzo (2005, p. 123) Na prática de leitura visual e verbal é de extrema importância a exploração das percepções e das hipóteses relacionadas às mesmas. A mobilização cognitiva que se estabelece quando se dialoga com a criança e se instiga à formulação de suas próprias ideias em relação ao que está sendo apreciado é fundamental.

A criança autora

Vendo os livros infantis como fonte de aprendizagem e estímulo para as crianças, por que não fazer com que elas os explorem de maneira significativa e ainda tenham a oportunidade de produzir suas próprias histórias? Além de lúdico e imaginativo esse processo é também uma grande brincadeira, de aprender e criar, de ser quem quiser ser, de construir aquilo que quiser, de usar a imaginação de todas as maneiras possíveis. Algo que é indicado por Paes (1998, p. 5-6) “Crianças pequenas, ainda na faixa da pré-escola ou recém-alfabetizadas, não estão tão sujeitas quanto os adultos às coerções normativas da língua, o que lhes possibilita usá-la de maneira menos automatizada e, portanto, mais criativa”.

O valor das escutas de histórias para as crianças é significativo, pois é com elas que as crianças constroem imagens, compartilham de um sentimento coletivo com seus pares, sente-se parte de um grupo, tem aproximações com a prática da leitura nos tempos e entonações que a implicam. De acordo com Carla Rinaldi (1995, p.122):

O verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, mas sim escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro, mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento.

É possível perceber a importância da valorização da fala da criança, da sua forma de elaborar o pensamento e manifestar-se. Acreditar na sua criatividade, sem podas ou restrições moralistas, deixá-la criar por si e ouvir atentamente o que ela foi capaz de inventar, atentar-se a forma como ela prefere se expressar (fala, desenho, gestos, mímicas, teatro, apontando, pintando, cantando), isso é valorizar o potencial da criança e respeitá-la como ser pensante.



Segundo Kramer (1991, p.30) em texto baseado nas teorias de Piaget, os principais objetivos da educação consistem na formação de homens “criativos, inventivos e descobridores”, na formação de pessoas críticas e ativas e, fundamentalmente, na construção da autonomia.

O projeto autores mirins

O Projeto Autores Mirins surgiu justamente do encantamento que a Literatura Infantil proporciona às crianças. É mágico ver seus rostinhos curiosos esperando a contação de uma história ou ainda o olhar atento e expressivo enquanto folheiam um livro de seu interesse. A Educação Infantil não se faz sem livros, eles são mais que necessários, são indispensáveis num ambiente educativo pensado para a infância.

O objetivo geral do projeto foi proporcionar às crianças de 4 a 5 anos da Creche Maria Nair da Silva da Prefeitura de Florianópolis no ano de 2013 a oportunidade de conhecer o universo de um livro com todas as suas multiplicidades e a possibilidade de serem autores de suas próprias histórias, de seus próprios livros infantis. Fazendo com que as crianças se reconhecessem capazes de ir além do que lhes é apresentado, que pudessem imaginar e produzir, criar e recriar e serem valorizados em suas produções.

O passo inicial teve como objetivo trabalhar a essência do livro, o livro como objeto, o livro como instrumento de conhecimento, o livro como história, como registro de algo que aconteceu ou não, o livro como um meio de comunicação, o livro que é pensado e escrito por alguém e que é lançado no mundo para que então ganhe vida e seja apreciado.

Para tanto, foi a partir do lúdico que as crianças puderam compreender a função social do livro. Os educadores da creche, já em anos anteriores costumavam contar as histórias sem esquecer de mencionar os nomes de autores e ilustradores, mostrando até suas fotos, caso estivessem no livro. A partir daí já se observava um interesse das crianças em no próximo livro perguntar: “Quem fez esse livro?” ou “Cadê a foto do autor?”.

Os educadores da creche criaram e encenaram um teatro, onde o personagem principal era um autor de livros infantis, no caso o escolhido foi Monteiro Lobato e a história transcorria em torno dos personagens que saíam de dentro do livro e ganhavam vida, dialogando com o autor, os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Ao término do teatro os personagens criados por Lobato foram interagir com as crianças de cada turma. O grupo 5 em questão recebeu de presente o livro gigante de onde os personagens saíram para que pudessem a partir dele criar outras histórias.

O acontecimento rendeu muitas conversas, perguntas, pesquisas e explicações sobre a origem dos livros, de suas histórias e de seus personagens. A partir daí o grupo



pode perceber que fazer histórias também estava ao seu alcance, então, por que não criarmos nossos próprios livros e sermos autores de nossas próprias histórias?

A primeira história criada foi coletiva, o grupo todo participou, escolhendo um cenário, depois personagens, depois pensando o que aconteceria com aqueles personagens naquele cenário. História criada o próximo passo seria a confecção do livro, onde todos pudessem dar a sua contribuição também com as ilustrações. Nosso primeiro resultado foi o livro: “A fazenda dos amigos”, que depois de pronto ganhou uma sacola e foi passar na casa de cada criança para que elas pudessem contar a história que criaram aos seus pais.

Nossa história também virou teatro e foi encenada pelas crianças várias vezes para que todos pudessem participar.

Continuando o trabalho, o grupo de 25 crianças foi dividido em quatro grupos menores, denominados por cores para que as crianças se reconhecessem como grupo. A cada semana um grupo se reunia com a educadora na sala da brinquedoteca para produzir o livro em ambiente mais calmo e privativo. Lá as crianças eram instigadas pela educadora, que lançava perguntas como: Onde poderia acontecer a história de vocês? Quem poderiam ser os personagens? O que eles vão fazer nesse lugar? O que mais poderia acontecer? Como poderia terminar essa história? As crianças davam várias sugestões, contudo elas precisavam entrar em um consenso para que a história prosseguisse, então uns concordavam com os outros, respeitavam suas falas, deixavam que os mais tímidos também se manifestassem, tudo isso coordenado pela educadora, mas sem interferir nas ideias e decisões do grupo.

Na hora de produzir os livros dispomos às crianças folhas A4 e giz pastel para a criação dos cenários e separadamente pedaços menores de papel cartão, canetinha e lápis de cor para criarem os personagens que depois seriam recortados e colados no cenário. Cada criança escolhia o que queria fazer, se preferia cenário, ou personagem. Em alguns momentos precisamos fazer pesquisa como: “*Não sei desenhar um dinossauro!*” Então procurávamos na própria biblioteca livros que tivessem imagens de dinossauros que auxiliavam ampliação de repertório gráfico das crianças.

A escrita da história que no primeiro momento foi narrada pelas crianças e transcrita no papel de rascunho pela educadora, foi organizada no computador, mostrando as crianças todo o processo, até a impressão e colagem no livro. As crianças também participaram de um momento onde xerocamos as páginas do livro original, para fazer as cópias de cada criança.

As crianças do grupo verde foram as primeiras a terminar e logo já apresentaram (com auxílio da educadora) o seu livro para o grande grupo. Após contar algumas vezes a mesma história ao grupo, começamos a trabalhar os personagens da seguinte maneira: as escritas dos nomes dos personagens estavam em uma caixa surpresa, onde a cada dia sorteávamos um nome para que as crianças descobrissem de qual personagem se tratava. O primeiro nome sorteado foi: PRINCESA. E então as crianças observaram a



palavra e quem queria falar levantava a mão. As crianças logo identificaram que a primeira letrinha era o “P” da “Paola” então pensaram “É príncipe” porque começa com P, “Pode ser princesa, porque também começa com P”, “É uma palavra grande”, “É, mas pode ser bruxa porque termina com A...” e por aí foram as sugestões. Esse tipo de trabalho já é realizado com grupo, nos momentos em que trabalhamos as palavras cotidianas para organizarmos nossa sala como, por exemplo: está escrito LIXO colado na lixeira, PORTA nas portas da sala, BONECAS na prateleira onde se guardam as bonecas, etc.

Essa temática de trabalhar a escrita dos personagens foi feita para todos os livrinhos. E as crianças aprenderam muitas palavras relacionadas ao seu contexto. Após a descoberta eles são incentivados a observar a escrita e fazer sua escrita correspondente e depois o desenho que a representa. Criamos também um painel na sala para cada grupo, divididos por cores, onde constam os nomes e os desenhos de todos os personagens, colados na parede a altura das crianças, para que visualizassem a qualquer momento.

No total criamos um livro de todo o grupo (A fazenda dos amigos) e mais quatro livros dos pequenos grupos intitulados: “O castelo da princesa”, “O zoológico dos animais”, “O pirata perna-de-pau” e “A história das meninas gêmeas”. Cada criança pode levar para casa uma cópia do livro de criou, incluindo a biografia de todos os autores.

Para o fechamento dos trabalhos e do semestre letivo, organizamos um evento de lançamento dos livros, incluindo vídeos onde as crianças contavam suas histórias, estandes referentes a cada livro, sessão de fotos e distribuição de autógrafos pelos autores.

Considerações finais

Proporcionar às crianças a experiência de conhecer a fundo o universo de um livro e todas as possibilidades que eles nos trazem e ainda torná-los autores de suas próprias histórias é um trabalho que reconhece na criança a capacidade de pensar, de produzir, de agir e criar por si mesma, é confiar na criança, é ouvi-la, é levar a sério a sua criatividade, é respeitá-la em sua integralidade, percebendo as múltiplas dimensões constitutivas do sujeito dando a ele um mundo inteiro de possibilidades.

Crianças são artífices do novo, das ideias que ainda ninguém teve, das concepções que vão suplantar as que temos atualmente. Para tanto elas precisam ter uma formação livre e criativa, precisam saber lidar com a ambiguidade, precisam aprender a se expressar, precisam aprender a ter coragem de dizer a palavra nova, o pensamento que ainda nunca foi pensado. Neste aspecto, a literatura pode dar uma grande e insubstituível contribuição. (AZEVEDO, 2001, p. 6).

Segundo Kramer, (1991, p. 13) “... na educação para a cidadania: suas metas básicas são a cooperação e a autonomia, as crianças são encaradas como pequenos



cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo”.

A realização deste Projeto em questão nos leva a refletir sobre o grau de autonomia que proporcionamos às crianças pequenas na hora de criar, confiando no seu potencial, mas ao mesmo tempo auxiliando-as, instigando-as nesse momento de criação.

No caso da criação dos livros, as crianças tiveram a oportunidade de participar de todo o processo, do início, ao produto final, fazendo com que o mais importante fosse o processo e as aprendizagens relacionadas a ele e não necessariamente o produto pronto. Produto este que também proporcionou muitas outras aprendizagens à medida que foi apresentado e explorado de várias maneiras pelo grupo.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.
- AZEVEDO, Ricardo. **Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje**. 2001. Disponível em www.ricardoazevedo.com.br acesso em 06 jan. 2014.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira. Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2000.
- KRAMER, Sônia (organizadora). **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani, Capítulo 7 referente ao livro de: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (organizadoras). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PAES, José Paulo. Infância e poesia. Caderno Mais! **Folha de São Paulo**, 9 de Ago. 1998, p.5-6).
- PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (organizadoras). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Acesso a embalagem do livro infantil**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.23, n.01, p. 115-130, jan./jul. 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- RINALDI, Carla. Entrevista. In: **I Centro Linguaggi dei Bambini**. Bergamo: Edizioni Junior, 1995 (Tradução da entrevista, para uso didático, feita pela professora Luciana Esmeralda Ostetto).

A NARRATIVA REALISTA DE UM ANTI-HERÓI CONTEMPORÂNEO

Christianne Marciano Reis¹ (UNIPAMPA)

christianne.mreis@gmail.com

Zila Letícia Pereira Rêgo² (UNIPAMPA)

zila.rego@unipampa.edu.br

Introdução

O presente trabalho consiste em uma análise crítica/reflexiva sobre a obra – *Clóvis, a história de um menino mau*, de Miguel de Almeida. O livro traz uma temática vivida pelo jovem contemporâneo: a violência. Infelizmente, o jovem contemporâneo está cotidianamente vulnerável à violência, que pode ser psicológica, emocional e até mesmo física. Essa realidade permeia diferentes ambientes, tais como: a escola, o lar, os ambientes públicos (como ruas, praças, locais de festa e/ou de consumo) e espaços virtuais.

As notícias sobre intolerância e violência entre e contra os jovens é recorrente e, por isso, é divulgada nas mais diferentes mídias (jornais impressos, noticiários de televisão, programas de rádio, sites e redes sociais na internet).

Considerando o contexto do jovem contemporâneo, que independente da classe social, tem acesso às mídias, ainda que seja um acesso restrito, eles têm conhecimento acerca dessa violência; seja por serem vítimas, agressores, coniventes ou espectadores. Temos então, uma incoerência entre vida em sociedade, escola e literatura. Se a escola é um dos principais ambientes responsáveis pela formação do indivíduo, tendo como um dos principais compromissos prepará-lo para a vida e, se a literatura é uma das práticas que contribuem para a formação do leitor, que permite experiências humanizadoras, então é preciso aproximar, no sentido de dialogar, o que acontece dentro e além dos muros da escola.

Como educar crianças e jovens neste contexto? Este é um dos nossos desafios. Para enfrentá-los é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando. Com experiência de educação e socialização onde se pratique a solidariedade entre crianças, jovens e adultos, e existam laços de coletividade, elos capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças. Precisamos de escolas e espaços de educação capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que também existem. E que nós ocupemos, nas escolas, nas ruas, nos bairros, na mídia, e os espaços hoje preenchidos pelo ódio, pelo desentendimento. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro se combinou de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie. (KRAMER, 2000, p. 17).



O tema da violência ainda é pouco discutido nos livros voltados para o jovem. Além disso, os poucos livros que se propõem a fazê-lo, às vezes, fazem de forma velada, superficial. Outra dificuldade encontrada é o fato de algumas escolas rejeitarem esse tipo de literatura. Livros que tratam da realidade são um desafio em sala de aula. No entanto, os profissionais da educação que aceitam tal desafio, estão mais próximos de conseguir aproximar o jovem da literatura, contribuindo, assim, para o processo de formação e consolidação do leitor.

Este trabalho de análise crítica/reflexiva da obra é um convite aos leitores, em especial, aos educadores para refletirem sobre a relevância de abordar a temática da violência de forma realista, em consonância com a época em que vivemos.

Nesse sentido, o principal objetivo deste trabalho é refletir sobre a possibilidade de este livro proporcionar uma identificação entre o leitor (jovem) e a obra, bem como sobre sua adequação à sala de aula para estimular o aluno à leitura reflexiva e prazerosa.

Por se tratar de uma questão pertinente e atual na sociedade e na educação nacional, esta análise embasa-se nos seguintes questionamentos: “Qual a relevância desta obra ser trabalhada em sala de aula? Sua leitura pode ser feita a partir de qual idade? As questões que envolvem o protagonista estão coerentes com os jovens leitores contemporâneos?”.

A metodologia usada neste trabalho considera a análise de alguns elementos, tais como: a temática, o modo, o meio e o estilo para a construção de sentido da obra. Pensar sobre esses elementos é importante para analisar a coerência entre eles e o pensamento, o imaginário e o contexto social do jovem, bem como para responder às questões em pauta. Esta análise foi realizada à luz da obra: “A literatura infantil na escola”, de Regina Zilberman.

Temática

A temática da violência é explícita em toda a história, por meio dela o leitor conhece como os personagens dialogam, quais são seus pensamentos, sentimentos e, principalmente, por que agem de forma efusiva. A temática da violência não é uma novidade nas produções literárias destinadas ao público jovem, porém, a forma como a violência é descrita, ainda é, em muitas obras, conservadora, portanto, manipulada. De acordo com Rêgo (2014), o assunto recebe diferentes níveis de clareza “(...) sem ser uma novidade, o assunto recebe, no entanto, tratamentos diversos, com maior ou menor grau de realismo ou de apelo ao simbólico”(pág 51). A narrativa do anti-herói aqui analisada opõe-se a esse modo mascarado de falar da violência. No decorrer dela, o leitor conhece intimamente esse universo interno e externo do protagonista que pensa, sente e age de forma rude.

Modo

O livro possui uma narrativa linear, um enredo polêmico com descrições diretas, realista dos fatos. Os parágrafos são curtos e carregados de diálogos com marcas da oralidade que bem representam a comunidade na qual vivem os personagens.

A forma como a história é narrada permite uma aproximação entre leitor e obra, em alguns momentos é como “ouvir” os personagens conversando. O cuidado com esse tipo de estética realista é importante por ser coerente à realidade do leitor contemporâneo; assim, afirma Rêgo:

Essa necessidade de um olhar diferenciado para a revisão da importância estética, política e, principalmente, cultural da literatura, não apenas como um bloco de textos circunscritos numa rígida e aparentemente imutável linha temporal, mas uma concepção mais ampla e dinâmica, em que se percebem as características capazes de inscrever determinado texto no âmbito de outras produções artísticas. Desse modo, é importante que se perceba a literatura como representação simbólico-imaginária das relações sociais. (GREGORIN, 2014, p. 28).

A obra possui algumas simbologias, duas delas são: a árvore (goiabeira) e a cama. A árvore é quase um “escritório”, é um ponto de encontro entre o protagonista (Clóvis), e seu grupo de amigos. Já a cama, é um espaço de descanso e preguiça, fuga do trabalho, reflexão sobre a vida e de privacidade. Há também a presença de metáforas e talvez a que melhor represente o protagonista seja: “acabou o romantismo da lua” (pag 39). Em apenas cinco capítulos o leitor conhece o anti-herói e sua realidade suburbana.

Meio e estilo

A linguagem empregada na narrativa é acessível. O uso da linguagem informal e de gírias se dá de forma equilibrada e um leitor, mesmo que não tenha contato com essa realidade suburbana, consegue compreender os diálogos, a narrativa em si, e prender-se atentamente ao texto, despertado pela curiosidade de saber o desfecho da história de Clóvis, um anti-herói contemporâneo. Em se tratando de caracterização do espaço marginal, ele independente de classe social, o comportamento transgressor e periférico, muito comum ao jovem, de acordo com Gregorin (2014), é compreendido por: “(...) o espaço periférico do jovem pode se localizar numa região central ou mesmo valorizada de uma cidade, pois a característica periférica desses indivíduos se constrói em relação ao *status quo*, pela sua atuação marginal; ou seja, protagonismos que se revelam contra práticas aceitas culturalmente como padrões” (p. 28).

O estilo empregado pelo autor é baseado na simplicidade e na síntese. Ele usa uma linguagem direta que oscila entre a norma padrão e não padrão, traduzindo os diálogos entre os personagens. Dessa forma simples, porém, criativa, o diálogo interno do anti-herói fica mais interessante, uma vez que, por várias vezes, o leitor é levado aos pensamentos do protagonista, suas imaginações, sonhos e planos são narrados. Tudo isso como se o leitor pudesse “ouvir” o que pensa Clóvis; assim, o retorno entre o pensamento do protagonista e os fatos a sua volta é quebrado, por vezes, com o garoto falando alto sobre seus pensamentos e se dando conta que as pessoas o ouviram “pensar alto”.

A construção de sentido da história é constituída por meio do trabalho gráfico harmonioso entre texto e imagem.

Conclusão

Dialogar sobre temas polêmicos da nossa sociedade contemporânea, como a violência, não é incitá-la, mas sim, uma forma de evitá-la e de combater a barbárie. A identificação do leitor jovem com a obra dá-se por abordar um tema contemporâneo através de uma linguagem acessível. O livro narra a violência em níveis verbais, psicológicos e físicos, o que acontece na história, infelizmente, acontece nas escolas, na sociedade.



As aventuras dos personagens, as oscilações de humor do protagonista - Clóvis, as oscilações de sentimentos, o desejo de liberdade, a importância dos grupos (socialização) na adolescência e, principalmente, a busca pela construção da identidade são fatores comuns nessa etapa da vida e, como são narrados de forma simples e realista, podem causar empatia entre leitor e obra. A partir dessas considerações justifica-se a relevância desta obra em sala de aula.

No que se refere à idade, é sugerido para alunos a partir de treze anos, porém, vai depender do professor conhecer a turma e ter alguma percepção quanto à maturidade dos alunos, o que não está inteiramente ligado à idade. Para isso, o professor precisa aceitar o desafio de trabalhar com um tema contemporâneo e polêmico. Analisando dessa forma, o livro parece estar adequado para ser trabalhado nas escolas em geral, uma vez que explora questões sociais e do universo do adolescente.

Este trabalho busca também contribuir além do espaço escolar, sendo assim, uma sugestão a escritores, críticos literários, editoras e leitores de narrativas realistas. Isso porque, para que a leitura dessas narrativas seja uma das formas de experiência literária e humanizadora, que proporciona reflexão e prazer, é preciso que haja, em primeiro lugar, mais coerência entre obra e seu objetivo; pois, “mascarar” os fatos é como trair o leitor, distanciando a vida contemporânea da obra que deveria, também, ser contemporânea. Posteriormente, é preciso que as escolas, os profissionais da educação, os responsáveis pelo leitor jovem, nisso inclua todo o mercado voltado à produção dessas narrativas, perceba a importância da cultura literária na contemporaneidade e assim, passe a aperfeiçoar e discutir obras dessa natureza.

Referências

- ALMEIDA, Miguel. Clóvis, a história de um menino mau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- KRAMER, S. Infância, cultura e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, V. T. Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor. O livro e a formação do leitor: da obra juvenil à obra para adultos. Goiânia: Cànone Editorial, 2009.
- RÊGO, Z. L. G. P. Poesia é voz de fazer nascimentos. A leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes. Tese de Doutorado. PUCRS, 2003.
- RÊGO, Z. L. G. P. Literatura infantil e juvenil – Leituras Plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014.
- GREGORIN, J. N. F. Literatura infantil e juvenil – Leituras Plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Editora Global, 2010.
- VIYGOTSKY, L. A imaginação e a arte na infância. São Paulo: Relógio D'Água, 2009.



GERAÇÃO MAL-DO-SÉCULO: REVERBERAÇÕES DE EDGAR ALLAN POE E ÁLVARES DE AZEVEDO NO ENSINO¹¹³

Marina Siqueira Drey (UFSC)
marinasikeira@hotmail.com

Eduarda da Silva (UFSC)
eduarda.dsilva@gmail.com

Introdução

A disciplina de Estágio em Língua Portuguesa e Literatura II visa proporcionar ao estudante de Letras o conhecimento de um campo de atuação docente: o Ensino Médio; devido a limitações impostas pelo calendário e pelo currículo acadêmicos, no entanto, o campo de atuação se restringe a uma das turmas que o compõem. Nesse caso, o 2º ano C, do Colégio de Aplicação, situado dentro dos limites do *campus* universitário da Universidade Federal de Santa Catarina, no bairro Trindade, na cidade de Florianópolis.

Na metodologia utilizada para o Estágio em Língua Portuguesa e Literatura, a primeira fase do trabalho consiste na inserção do estagiário no ambiente escolar. Conscientes de que a escola representa uma esfera social que vai além de seus limites físicos e, por isso mesmo, além das fronteiras da sala de aula, é preciso que os estagiários façam um levantamento de informações mais generalizado – através do conhecimento do espaço físico, de conversas com outros professores da escola e funcionários, e de pesquisa nos documentos disponibilizados pela instituição acerca de seu histórico dentro dessa comunidade observada e dos princípios pedagógicos seguidos; aliado a outro, mais específico – feito através do acompanhamento de 10h/a da prática docente e das relações professor-aluno da turma em questão.

Nessa disciplina o estagiário tem a oportunidade de refletir mais detidamente sobre os processos que envolvem a prática docente, como observador e como ator, procurando compreender, da maneira mais abrangente possível, qual o significado das relações que se estabelecem em um determinado cotidiano escolar e avaliando de que modo elas influenciam nas atividades específicas da sala de aula. Em vários momentos essa reflexão precisa ser documentada, nesse sentido, este trabalho é uma extensão da análise reflexiva executada durante a disciplina e foi organizado em quatro seções: na primeira o contexto da experiência é apresentado, na segunda, o tema em que se baseou a experiência de estágio, na terceira, a problematização da situação vivenciada e, por fim, algumas conclusões a respeito das impressões que ficaram do trabalho com literatura e um grupo de adolescentes em idade escolar.

Definição do ponto de partida

Para elaborar um projeto de docência é preciso pensar em alternativas viáveis, adequadas ao tempo e aos recursos disponíveis, que sejam capazes de produzir efeitos

¹¹³ Trabalho orientado pela professora Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguillott (MEN/CED/UFSC).

relativamente imediatos, para que tanto os estagiários quanto os alunos que participam desse processo consigam visualizar os desdobramentos da ação com certa clareza.

Conforme as normas habituais do estágio obrigatório supervisionado, os estagiários devem seguir o planejamento do professor da turma, por esse motivo, a experiência aqui em foco teve o tema definido em razão da proposta pedagógica em curso e, de acordo com o currículo escolar, o segundo bimestre das turmas de 2º ano de Ensino Médio foi dedicado ao estudo da segunda geração romântica.

A escolha metodológica pode ser justificada por, basicamente, quatro motivos: a turma, o tempo, os recursos e uma ideia específica de papel docente. Isto é, optou-se por uma metodologia variada – com uso de recursos multimidiáticos, trabalhos em grupo e debates –, pois um dos objetivos da intervenção planejada era estabelecer uma continuidade com o trabalho que o professor da turma vinha desenvolvendo.

A maior preocupação era manter o interesse pelas aulas da disciplina de Língua Portuguesa que, como se constatou durante o período de observação, estavam sempre repletas de um número muito grande de referências de natureza variada – literárias, cinematográficas, históricas –, cuja função era servir de intertexto durante a exploração do conteúdo programático.

Além da preocupação com o ensino e da opção pelo uso de recursos multimidiáticos e de uma abordagem intertextual, o período de observação contribuiu para a percepção de que a turma era bastante dispersa, mas que se envolvia em atividades nas quais era convidada a participar do processo de construção do conhecimento, como as discussões promovidas pelo professor.

O (ultra)romantismo

Compreende-se o Romantismo como um movimento que se manifestou no âmbito artístico, político e filosófico da cultura ocidental e marcou uma era de busca pela liberdade individual, representada simbolicamente pela Revolução Francesa (1789) que declinava ao absolutismo da aristocracia e abria espaço ao reconhecimento da classe burguesa enquanto um arquétipo socialmente ambicionado. A arte deixava de ser monopólio da Corte e chegava à classe média

Assim, a “Revolução Romântica”, profundamente imbricada à Revolução Francesa, ao mesmo tempo em que alterou as relações de poder, transformou a realidade estética vigente na época: os heróis de Homero e os deuses greco-latinos, por exemplo, foram substituídos pela Idade Média gótica e pelos temas das novelas de cavalaria medieval.

Faz parte da constituição desse mo(vi)mento o desenvolvimento da imprensa que, com os folhetins, transformou a literatura em fenômeno de massa, houve uma “democratização” da cultura, uma vez que a classe que “tomou” o poder sobre os meios de produção artísticos era numericamente maior e permitiu o ingresso de novos membros sem a necessidade do pertencimento à aristocracia, a elite “produtora de cultura” passou a ser definida apenas por seu poder aquisitivo. Se a ancestralidade não representava mais um passaporte para as classes privilegiadas é compreensível a ideia de valorização do indivíduo veiculada pelo substrato simbólico das manifestações artísticas.



Em linhas gerais, esse novo modo de pensar a arte, apresenta algumas atitudes fundamentais, tais como a imposição do “eu” do artista a toda a realidade, que torna todos os valores relativos, pois o sujeito abandona a obrigatoriedade de repetir as referências tradicionais. E, também, a apropriação de uma atitude rebelde e inconformista, que se justifica em razão do momento histórico de uma revolução recém vivida, bem como a busca por uma originalidade que pretende libertar-se dos moldes – que nesse momento eram os modelos clássicos – propondo um deslocamento do paradigma estético.

Obviamente, pelo fato de o Romantismo ter se configurado enquanto um movimento supranacional, que defendeu a expressão individual, a libertação dos sentimentos e de cada subjetividade criadora, é compreensível que ele tenha se ramificado nas mais variadas direções da expressividade humana impossibilitando qualquer tipo de enquadramento uniformizado que o supere.

Problematização

O mencionado acima desafia a tarefa docente, mais ainda durante o estágio docência, a reconhecer que representação esses alunos têm do conteúdo a ser trabalhado e de que modo o ensino formal contribuiu para essa apropriação, justamente por conta da abordagem ampla que se procurou adotar. Isto é, como trabalhar literatura respeitando o programa escolar sem restringir o conteúdo à periodização adotada para fins de organização didática? Como levar os alunos a “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1998, p. 33)?

A solução encontrada foi reforçar a ideia de que os conceitos estéticos são atemporais e de que toda obra de arte é construída em relação de continuidade ou ruptura com a tradição que a precede, que já era explorada pelo professor da turma, buscando desdobramentos ultrarromânticos que não estivessem restritos ao espaço-temporal frequentemente denominado como Ultrarromantismo, sem que as representações tradicionais fossem esquecidas justamente por reconhecer que

O trabalho coletivo de questionamentos e de descobertas pode contemplar a compreensão do quanto o mundo literário participa de nossas vidas travestido de diferentes formas e talvez tão mais apreciadas do que o livro, quais sejam: o cinema, a TV, a música, o teatro, cujos recursos de expressão e de interpretação excedem ao mundo das palavras. Pode-se, então, trabalhar no sentido de ver que essas manifestações trazem, além de especificidades e de recursos próprios de linguagem, um texto que é, na maioria das vezes, essencialmente literário. (SANTA CATARINA, 1998, p. 35)

Para isso, o trabalho em sala de aula foi amparado principalmente no trabalho com a leitura e interpretação de textos repensando essa atividade para além do escrito. E, assim, os textos literários canônicos compartilharam o espaço da sala de aula com trailers de filmes, vídeo-narrativas, clipes, animações e adaptações audiovisuais.



As conclusões apresentadas parcialmente neste trabalho foram amparadas em processos avaliativos que tiveram configurações diversificadas e foram realizados com a certeza de que

No processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. [E] Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é o desenvolver competências nos campos que elegemos. (ANTUNES, 2003, p.155)

Essas conclusões certamente servirão de parâmetro para as decisões a serem tomadas nas próximas experiências em sala de aula.

Considerações finais

As expectativas criadas desde o início da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa e Literatura II, quando o Colégio de Aplicação da UFSC – uma instituição de referência – foi definido como campo de estágio, acabaram frustradas. Acreditava-se que a prática apreendida no Colégio de Aplicação seria capaz de sustentar eventos de letramento bastante complexos gerando resultados muito satisfatórios. Isto é, conhecendo a proposta pedagógica da escola, o perfil do corpo docente da instituição, o processo de discussão do planejamento do programa escolar e o histórico vanguardista que a escola carrega, esperava-se encontrar as características atribuídas à instituição também no corpo discente.

No entanto, contrária à atitude protagonista observada no organismo escolar, os alunos, em sua maioria, não demonstraram valorizar o ensino formal, o que se comprova nas atividades executadas de maneira incompleta, na falta de envolvimento nas discussões propostas, na dificuldade de articulação argumentativa nas respostas e na frequente falta de coerência dos textos escritos. Nas atividades realizadas não foi possível encontrar uma grande diferença de desempenho na turma, fato que gerou surpresa, pois muitos alunos estudaram na instituição desde o início da vida escolar enquanto outros entraram na escola há pouco tempo; isto é, esperava-se que os alunos acostumados com o ritmo desse ambiente teriam mais *background* e, em razão disso, um melhor desempenho nas atividades desenvolvidas, o que não foi percebido na maior parte dos casos. Ao contrário, frequentemente, as argumentações eram sustentadas unicamente em um conhecimento superficial do assunto, e, algumas vezes, contraditório, se comparado àquilo dito em sala.

Analisando separadamente as atividades em que foi baseada a avaliação dessa experiência, nota-se: 1) as pequenas atividades de produção textual – pensadas como um suporte de aprendizagem com o objetivo de que os alunos pudessem organizar as informações obtidas durante as aulas, e transformá-las (a longo prazo) em conhecimento – demonstraram a grande dificuldade que parte da turma tem para reunir as informações novas articulando-as com o conhecimento prévio adquirido; 2) os espaços de discussão abertos, por outro lado, apresentaram alguns aspectos positivos – apesar de também sofrerem com a superficialidade (resultado da dificuldade de articulação) – por permitirem a exposição de interpretações e a construção de sentidos (coletivamente) sem muitas restrições, uma vez que as atividades de

leitura desenvolvidas buscavam justamente a proliferação de significados; 3) os trabalhos em grupo, acabaram por acentuar uma divisão existente na sala (pois a escolha dos integrantes ficou a critério dos próprios alunos), mas merecem duas observações: a primeira, positiva, esse formato de atividade acabou criando microespaços em que alguns alunos que frequentemente não se expunham ao grande grupo puderam expor suas ideias mais confortavelmente, a segunda, negativa, em alguns momentos foi perceptível a falta de iniciativa individual e a aceitação de opiniões *ipsis literis*; 4) a atividade de reescrita, última a ser comentada, não serviu, em todos os casos, ao propósito para o qual foi inserida no plano de atuação, isto é, nem todos conseguiram pensar no trabalho de reescrita como um processo amparado na interatividade desse processo que acabou funcionando, em alguns casos, como uma simples tarefa de correção.

Quando se busca justificar os resultados obtidos, é inevitável questionar a abordagem proposta, considerando a possibilidade de o motivo do resultado insatisfatório ter se originado nela, isto é, esta, enquanto segunda experiência docente, realizada em um contexto totalmente diferente – em que a estrutura escolar não apresentou empecilhos e o planejamento curricular mostrou-se efetivo – foi concluída com o mesmo sentimento de fracasso.

Pensando nisso, destaca-se a ineficiência do uso de recursos audiovisuais enquanto ferramentas que pretendiam despertar o interesse da turma para a ida ao texto literário. Esse desinteresse pode ser atribuído ao contexto da instituição na qual estão inseridos, uma vez que não é mais novidade a exploração desse tipo de método. Todavia, surge o questionamento: a motivação nasce apenas da curiosidade? Só o novo merece atenção? “Sim” é a resposta nessa vivência no ambiente escolar.

É preciso destacar ainda, a inexistência de estratégias metodológicas mais eficientes. Justificando: nenhuma proposta conseguiu o rendimento esperado, nem as voltadas para o ensino tradicional, tampouco as que se pretendiam inovadoras – que traziam como ponto de partida referências atuais de intertextos literários reconhecíveis –; estas, por sua vez, foram tomadas em uma perspectiva de entretenimento, sem que as relações pedagógicas estabelecidas entre esse conteúdo e o trabalho em sala fossem legítimas.

Ao final do percurso como professoras da turma foi-nos apresentado, entretanto, um cenário que contradisse aquilo que vem sendo sustentado até aqui, isto é, a proposta de encerramento, um Sarau Gótico, foi muitíssimo satisfatória. A maioria dos alunos engajou-se, preparando números cujo conteúdo superou todas as expectativas. Esse fato pode ser atribuído aos seguintes fatores: 1) a avaliação da atividade deu-se de forma superestimada; 2) o exercício não exigiu articulações complexas entre teoria e prática; 3) as manifestações do sarau puderam ser realizadas de maneira diversificada.

Quanto à primeira questão, que justificaria o êxito da atividade, é relevante recordar o descontentamento inicial frente ao aproveitamento das aulas; assim, acreditava-se que o desenvolvimento do sarau equiparar-se-ia àquilo vivenciado em sala, em suma, uma atividade desempenhada aquém das expectativas esperadas. Por esse motivo, a expectativa criada tinha como execuções mal planejadas; portanto, o movimento contrário, pode ter potencializado a avaliação positiva.

Já o segundo ponto indicado – o gênero proposto para o exercício – exigiu preponderantemente uma produção na modalidade oral da língua, assim, por mais que a preparação tivesse partido da modalidade escrita (os textos literários trabalhados em sala), não



se restringiu a ela, o que pode ter sido um facilitador à turma que não obteve um rendimento satisfatório nas produções textuais sugeridas.

Por fim, a terceira suposição sustenta-se na multiplicidade de desdobramentos oferecidos pelo exercício, dos quais se destacam: i) a possibilidade de ser realizado individual ou coletivamente, ficando a critério de cada aluno a forma que melhor lhe cabia; e ii) a apresentação requerida não se encerrou em formatos pré-determinados, podendo ser organizados declamações, encenações, músicas, poemas, vídeos etc.

Todavia, por mais que seja avaliada positivamente a resposta do grupo de estudantes nesse recorte específico, o sentimento de frustração no desenvolvimento do estágio ainda permanece, pois o sarau, diferente de todas as outras atividades realizadas, não dependeu do desempenho dos alunos em relação a suas habilidades com estratégias de escrita.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- BRASIL. MEC. CNE. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF.
- SANTA CATARINA. SED. COGEN. DIEF. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.



DAS PÁGINAS DO LIVRO AS PÁGINAS DA INTERNET: A LITERATURA E AS NOVAS TECNOLOGIAS EM DIÁLOGO

Elika Silva (UFSC)
silva.elika@gmail.com

A escola como espaço privilegiado de formação de sujeitos críticos e participativos da sociedade, precisa estar atenta as mudanças que as novas tecnologias provocam em seus alunos, tornando a escola um lugar onde as crianças e adolescentes percebam seu significado, não apenas como obrigação, mas sim como espaço democrático onde o aluno possa interagir criar e encantar-se, um espaço que valorize e incentive a leitura, pois através da leitura o aluno fortalece a sua identidade, leitura essa que pode ser tanto impressa como virtual. Como destaca Miguel Rettenmaier (2009) “a literatura não esta unicamente nos livros, mas se encontra nas telas dos computadores á disposição desses leitores multimídias, desse (hiper) leitores (p.78).

Na atualidade, as Novas Tecnologias fazem parte do cotidiano da maioria da sociedade. Na escola as tecnologias estão presentes já há algum tempo, como por exemplo, aparelho de som, televisão, vídeo, máquina fotográfica, retroprojeter, e outros. No entanto quando falamos em novas tecnologias educacionais, Sossai; Mendes e Pacheco alertam que “a necessidade de adequação das práticas escolares aos desafios impostos pela globalização tem sido uma preocupação constante das políticas curriculares atuais, tal movimento pode ser identificado, principalmente, pela tentativa de mudar o contexto escolar pela inserção de tecnologias” (2009, p.27).

Porém para adequar as práticas educacionais, além de abastecer as escolas com computadores e internet, é preciso que educadores encarem o uso do computador como “ferramenta cognitiva; ferramenta esta que contribui à construção de conhecimentos mediante processos ativos e participativos de aprendizagem” (SOSSAI; MENDES e PACHECO, 2009, p.31) para tanto precisamos de formação de qualidade e continuada para os educadores com relação ao uso adequado das novas tecnologias.

Na década de 1970 e 1980 se apontava a televisão como um dos vilões de afastamento da criança em relação ao objeto livro, nos finais da década de 1980 os vídeos games. Com o desenvolvimento, ampliação e facilitação de acesso ao computador (em especial a internet) surgia a partir da década de 1990 outro elemento afastador da leitura, pelo fato do livro concorrer com as dinâmicas do mundo tecnológico. No entanto, acreditamos, o computador pode ser uma excelente ferramenta para a valorização da leitura literária pelo público infantil.

Desse modo este artigo apresenta uma reflexão sobre a literatura no espaço escolar mediada pela tecnologia do computador, a partir da análise dos sites de Ângela Lago e Ziraldo Alves Pinto, escritores que fazem sucesso com o público leitor por meio de textos impressos, verificando como seus textos em circulação digital podem contribuir positivamente no processo de construção do gosto pela leitura literária.

A inclusão tecnológica como novo caminho ao incentivo a formação do leitor infantil

A sensibilização para a leitura literária com diferentes gêneros textuais torna-se um caminho para a inovação na formação do sujeito. Através do uso tecnológico o educador pode desenvolver um processo contínuo e prazeroso no que se refere a construção de habilidades de leitura e escrita nos alunos, neste caso especificamente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva esse artigo busca socializar os resultados do projeto “Das páginas do livro as páginas da Internet” realizada na Sala Informatizada da Escola Municipal Batista Pereira (Florianópolis-SC) junto ao grupo de estudantes do 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental, atendendo em média 16 turmas totalizando 380 crianças, no período de 11 a 18 de abril de 2012 (atividades integradas a Semana Municipal do Livro), sob coordenação da Auxiliar de Ensino de Tecnologia Educacional professora Elika da Silva.

O objetivo deste projeto foi o de incentivar a leitura dos estudantes por meio dos ambientes virtuais, pois, acreditamos que os Sites de Literatura Infantil podem contribuir positivamente no processo de construção do gosto pela leitura.

Os sites escolhidos foram o de Ângela Lago (<http://www.angela-lago.com.br/Chapeuzinho.html>) e o de Ziraldo Alves Pinto (http://www.educacional.com.br/ziraldo/maluquinho/maluquinho_online.asp).

Os sites dos autores trazerem a questão da literatura infantil pela linguagem tecnológica de incentivo ao desenvolvimento do pequeno leitor, possibilitando sua interação, criação e encantamento com a leitura literária favorecendo a formação crítica e criativa do pequeno leitor.

O primeiro foi trabalhado com os estudantes do 1º, 2º ano matutino e vespertino e a turma do 3º ano matutino, a partir da interação com a clássica história da Chapeuzinho Vermelho, onde ganha versões variadas que para dar continuidade a história o internauta tem que interagir clicando nas imagens, todas as escolhas levam a versões diferentes da narrativa fazendo voltar ao início da história, portanto só se consegue terminar a história aparentemente, dessa forma Santos destaca que “torna-se extremamente adequado o adjetivo interminável com que o site qualifica a história que instiga o leitor a escrever, e que se anuncia desde as primeiras telas do site” (2009, p.75).

Em contrapartida na sala de aula as professoras trabalharam com várias versões de Chapeuzinho Vermelho. As atividades foram realizadas em duas aulas por turma e as turmas divididas, pois não tínhamos fones de ouvidos e computadores para todos e as histórias tem áudio.



O site do autor Ziraldo “pai de um dos maiores fenômenos da literatura brasileira, *O Menino Maluquinho*” foi utilizado com as turmas 3º, 4º e 5º ano matutino e vespertino, onde eles na Sala Informatizada com a presença da professora da turma e da auxiliar de tecnologia educacional leram a história do Menino Maluquinho Online, e depois em grupos de dois ou três alunos produziram uma História em Quadrinhos sobre a leitura realizada no editor de apresentação do Linux Educacional “Impress”. Os estudantes participaram ativamente e interagiram com os sites da melhor maneira possível, demonstrando interesse e entusiasmo pela dinâmica de leitura, assim como pela produção das histórias em quadrinhos e apresentação das mesmas para o grande grupo, favorecendo assim a formação do pequeno leitor.

Concluindo

À medida que vemos a tecnologia, o conhecimento e as sociedades expandirem-se rapidamente, devemos passar a perceber que sempre haverá estruturas, uma história e limites para o que fazemos: a lição que temos de aprender é a de sermos criativos e ignorarmos obstáculos.

Eric Hoffer

Acreditamos que a literatura no espaço escolar contribui para uma relação construtiva da criança com o livro e para formação da sua identidade, bem como que é na escola que a maioria das crianças brasileiras tem contato com a literatura infantil e as novas tecnologias, faz-se necessário pensar o quanto o professor torna-se responsável por fazer desse um encontro prazeroso e criativo.

Sendo assim temos no avanço tecnológico uma nova ferramenta ao espaço escolar que oferece níveis distintos de significados ao aluno enriquecendo seu interesse pela leitura em uma existência infinita de diversidades literária construindo assim seu conhecimento de leitura de uma maneira prazerosa e interessante.

A literatura, como toda manifestação de arte, é produzida por meios que são históricos. Assim, em seus primórdios era indissociável da voz, da música; com a invenção da escrita, legitima-se como arte das letras e com o advento dos meios técnicos de impressão, ganha visualidade e passa a explorar os tipos gráficos para a criação de sentidos; convoca para seu nicho de criação a imagem e, hoje, com as novas tecnologias hipermediáticas, encontra terreno fértil para outras experimentações. (CUNHA, 2008, p.52)

Por tanto temos nos dois sites analisados uma ferramenta que bem utilizada pelo educador pode levar seus alunos a encantarem-se pelo mundo mágico da literatura infantil ampliando assim seu repertório e fortalecendo sua formação de leitor.

Torna-se importante destacar que é fundamental ter um olhar atento aos textos online navegativos, pois neles o leitor é sempre chamado a optar, a decidir que caminho



seguir, onde cada trajeto tem uma conseqüência, cada percurso, uma nova leitura com textos simultâneos (imagens, escritos, animações, sons, etc.), para que o leitor possa captar os múltiplos sentidos resultantes da associação das várias linguagens existentes no mundo virtual.

Para tanto o educador deve ser sempre um pesquisador em busca de novos caminhos que possam favorecer o contato do seu aluno com o livro literário, buscando sempre formar um sujeito preparado para o mundo tecnológico da modernidade sendo um cidadão crítico e participativo da sociedade. As maneiras de utilizar as novas tecnologias a favor da leitura literária pelas crianças são enormes, uma vez que exercem fascínio sobre os jovens, quando utilizadas de forma contextualizada e com objetivos precisos, contribuem para o aumento da motivação do aluno em aprender, pois a aprendizagem pode se tornar mais desafiadora, porém bastante prazerosa. Cabe ao professor estabelecer estratégia e buscar caminhos que leve seu aluno a interagir com as mídias provocando nele o gosto pela leitura.

Sendo assim o aluno passa a ser ativo, participativo e produtor e com autonomia vai construindo seu conhecimento, em prol de uma educação que priorize não apenas o domínio dos conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades, competências, inteligências, atitudes e valores. Pensar a educação neste contexto que diferencia do modelo imposto no decorrer da história, certamente é um desafio para escolas e educadores, mas o importante é dar-se início a esta tarefa, criando condições para que o espaço escolar seja uma convivência de diferentes pessoas onde possam se conhecer e reconhecer-se com respeito.

Neste contexto marcado pela interação e pela dinâmica das novas tecnologias, está ocorrendo a modificação do comportamento dos leitores, agora denominados leitores-navegadores e se exigindo adaptações das práticas de leitura e escrita às mudanças causadas pela revolução tecnológica. Não se pode esquecer que também a mudança ocorre no perfil dos autores, pois desenvolvem uma autoria compartilhada por meio da participação ativa destes leitores.

Referências

- CUNHA, Maria Zilda. Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. In: VI Atlântica – Publicações da área de estudos de literatura de língua portuguesa nº 14/2008. Org. José Nicolau Gregorin Filho, Maria Zilda da Cunha. N.14 São Paulo, 2008.
- DEBUS, Eliane S. Dias. Linguagem e infância III, A escrita e sua historicidade. – Palhoça: UNISUL Virtual, 2008. Edição – Livro Didático.
- FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- LAGO, Ângela. Disponível em <http://www.angela-lago.com.br>. Acesso em 10/04/2012.



LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

RETTENMAIER, Miguel. A fogueira de livros e a era do computador. In: Escola e leitura velhas crises, novas alternativas. Org. Regina Zilberman e Tânia M. K. Rösing. Coleção leitura e formação. Global editora. São Paulo, 2009

SANTOS, Maria de Andrade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 - n. 1 - 76-88 - jan./jun. 2009

<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/919/549> (acesso em 01/11/2010).

SOSSAI, Fernando; MENDES Geovana M. L.; PACHECO, José Augusto. Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de globalização. In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V.27, n. 1. Ed. UFSC: NUP/CED. Florianópolis, 2009.

PINTO, Ziraldo Alves. Disponível em

http://www.educacional.com.br/ziraldo/maluquinho/maluquinho_online.asp (acesso em 10/04/2012).



ENTRE LIVROS E CANTIGAS: A LITERATURA INFANTOJUVENIL E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE

Fabírcia Vellasquez (UFRRJ)

fabriciavellasquez@yahoo.com.br

Luana Teixeira (UFRRJ)

luanasilva_ebi@hotmail.com

Rosana Figueiredo (UFRRJ)

rosaninha.bdp@hotmail.com

Introdução

O Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro tem como objetivo o de contribuir para a formação de seus licenciandos com uma interlocução que vai além das aulas disciplinares na universidade. Por meio de uma parceria com escolas da região, a ideia é a de viabilizar, na prática, uma vivência do cotidiano e das questões que permeiam o universo escolar a esses futuros professores, já em sua formação inicial. Trata-se, pois, de uma união bem alinhada entre ensino, pesquisa e extensão.

Em função dessa característica, o projeto do Curso de Pedagogia no âmbito desse Programa procurou contemplar a relação entre os temas identidade e memória, em dois grandes vieses: o primeiro, voltado para a construção desses pilares na própria formação docente dos licenciandos; o segundo, ainda sobre as temáticas, está focalizado na elaboração ou no entendimento do que seja esse reconhecimento de si e de seu grupo, bem como de sua própria história, mas na visão dos alunos da escola na qual o grupo realiza o projeto.

O presente artigo, no entanto, focará no segundo ponto, pois justamente nos interessou, em um primeiro momento, conhecer *se* e *como* os alunos da Educação Infantil conseguem lidar com seu (re)conhecimento no espaço da sala de aula, e, nesse mesmo sentido, se contextualizam suas atuações para compor suas histórias. Por serem crianças muito pequenas, partimos do pressuposto de possível autoconhecimento apenas pelo nome, mas com a hipótese de (re)construção dessa identidade com a imaginação, com a leitura inventiva, com o contato de outros personagens.

Como nosso objetivo é o de provocar quanto ao conceito de identidade e de memória como um processo – porque sempre em construção – mas partindo do referencial de que a criança, já desde pequena, pode possuir esses conceitos para serem ainda mais elaborados, tivemos o cuidado de também não interferir tanto nessas construções, de modo que a criatividade e a imaginação, através da ludicidade, fossem, sim, as palavras de ordem durante todo o encontro das bolsistas com os alunos.



Por se tratar de encontros semanais, cuja realização da pesquisa se dá ao longo do próprio Programa, optamos por uma pesquisa-ação, na qual as bolsistas elaboram planejamentos com atividades para serem executadas com os alunos da Educação Infantil, sem, no entanto, ocupar o horário e o lugar das demais disciplinas/da professora regente. Os encontros são acordados com a escola para serem realizados em tempos específicos que somam, no máximo, três horas semanais durante o turno escolar da turma acompanhada.

Ao final de cada atividade, há uma avaliação entre a equipe (coordenação de área – professora da universidade, supervisora da escola – professora responsável pelo acompanhamento das bolsistas na escola e bolsistas – alunas da Pedagogia), com leituras teóricas e discussão sobre a próxima etapa do planejamento. Ademais, todo material produzido pelos alunos nas atividades, bem como as ações e as reações dos alunos e das bolsistas são analisados e balizados nos encontros avaliativos.

De livros e de cantigas: a apresentação da literatura infantojuvenil

O desenvolvimento das atividades ocorre pela experiência vivida e compartilhada entre alunos e professores supervisores de uma Escola Municipal em Seropédica. De forma coletiva, todo o planejamento do projeto contou com uma pesquisa-ação, em que as alunas bolsistas não apenas deram continuidade à sua formação docente, mas procuraram intervir, de alguma forma, na realidade encontrada – considerando-se também os demais envolvidos, como os alunos da educação infantil, como sujeitos pesquisados e participantes dessa construção coletiva.

Para tal, foi realizado previamente um trabalho de observação ao longo de aproximadamente duas semanas, através do qual se pôde observar a rotina/o cotidiano da turma, bem como a maneira pela qual é regida pela professora e pela direção da escola. Essa fase do trabalho teve muita importância no direcionamento das atividades na escola, posteriormente realizadas, pelo fato de proporcionar a interação das bolsistas com as crianças, com a professora e com a equipe escolar como um todo, além de ter sido possível adequar o projeto à realidade que a escola tem de fazer uso de materiais reciclados para construção de recursos e de materiais didáticos – numa tentativa de intervir, sem interferir hierarquicamente no contexto daquele espaço. Ademais, pôde-se associar o conteúdo do projeto à matriz curricular da turma de forma que o mesmo fosse também contribuinte para o desenvolver da aprendizagem do conteúdo apresentado pela professora naquele momento.

Acreditamos, como pontua Tripp (2005), que tal modelo metodológico, no campo educacional, representa uma estratégia para o desenvolvimento dos próprios professores quanto ao seu ensino. Pela própria característica do Programa, a participação na escola, por conta da iniciação à docência, já tende a fazer daquele



mesmo espaço um campo de investigação das bolsistas, a partir de suas próprias práticas e do que fora planejado pelo projeto do Curso de Pedagogia. Trata-se da prática contextualizada pela teoria e, ao mesmo tempo, pelo tripé pesquisa-ensino-extensão efetivamente realizado ainda na formação acadêmica inicial. O desenvolvimento metodológico foi realizado em dois momentos distintos, mas complementares: na Universidade, com a professora coordenadora do grupo, através das escolhas e discussões das obras a serem utilizadas na escola onde primeiramente, refletimos sobre a importância de utilizar a literatura infantojuvenil como instrumento metodológico, analisando assim o contexto de seu surgimento, bem como a sua inserção no recinto escolar, tendo esta análise como base para dinâmica de realização das atividades e para o registro das observações, além da escolha da base teórica do projeto.

O segundo momento, concomitantemente, vem ocorrendo na escola, junto à professora supervisora do grupo, a partir da conversa inicial das obras, quanto à melhor forma de desenvolver as ações com as crianças, em função do perfil da turma – em dois dias por semana, as bolsistas conseguem planejar e executar as propostas, avaliadas antes da continuidade do projeto. Para facilitar o andamento das propostas, o grupo de cinco bolsistas foi dividido em dois subgrupos (G1 e G2), a fim de dar conta dos dois temas norteadores do projeto, a saber: identidade e memória, e de tentar, pela identidade, estimular o recurso memorialístico via parlendas e trava línguas.

A princípio foi realizada uma atividade coletiva de construção de crachás com ambos os grupos, para facilitar o reconhecimento do nome e da identidade individual, neste momento realizou-se a contação da história do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (1995), que trata da história de uma criança que ajuda uma senhora a resgatar suas memórias. A leitura possibilitou às crianças entenderem o significado de memória, além de estabelecer relações entre a história lida e a proposta do projeto, o que estimulou um diálogo sobre as memórias de cada um. Em ambos os grupos, utilizamos, como suporte metodológico, a contação de histórias, tanto por seu caráter oral, quanto por acreditar que todos nós nascemos em meio às histórias, nos reconhecemos nelas e, por isso mesmo, nossa vida se organiza, desde pequenos, por seus fios condutores – tecidos por nós ou por outrem (Sisto, 2001).

Posteriormente, os grupos foram assim nominados: *Dando assas ao meu nome e ao meu lugar* (G1), que trabalhou com o livro *Quem soltou o Pum?*, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, cuja história trabalha com diversos trocadilhos, criando frases e situações a partir das trapalhadas de um cachorro cujo nome integra o título da obra. O trabalho com nomes ‘diferentes’, mas que marcam a identidade, foi muito realçado por essa contação com as crianças. Em seguida, utilizamos o livro *Não!*, da autora espanhola Marta Altés, que se trata também de um cachorro levado, que ‘pensa’ ser esse o nome dele em função de ser a palavra que seus donos mais pronunciam em sua direção o tempo todo. O fechamento da primeira etapa desse grupo foi com o livro *A*



velhinha que dava nome às coisas, de Cynthia Rylant, cuja escolha ocorreu pela particularidade de a personagem principal dar nomes próprios aos objetos de que mais gostava, a começar pela casa. Todas as obras iniciais do G1 tiveram, pois, a intenção de priorizar a literatura escrita-oral em temas de reconhecimento – construção do nome da criança como identidade, a partir do real e do fictício (quem sou eu e quem eu gostaria de ser) para que chegássemos às formas mais elaboradas de parlendas e de trava línguas do segundo grupo.

Já no G2, intitulado *Dos cantos e contos na educação infantil*, as cantigas de roda foram escolhidas pelo grupo, pela facilidade de busca de memória, por meio da oralidade, de alunos ainda tão pequenos. A partir da música “Se eu fosse um peixinho”, foi montado, com a turma, um quebra-cabeças e um cartaz com o tema da música, nos quais o espaço do nome fora deixado de forma lacunar para que cada um o introduzisse em seu momento de participação na parlenda, no intuito de evidenciar a literatura oral-escrita nos contos de tradição oral e de folclore – resgate em memória de parlendas e de trava línguas, antecipados e/ou provocados pelas histórias geradoras do G1.

Como suporte didático, utilizamos o livro *Turma da Mônica e o folclore brasileiro*, de Maurício de Sousa pela editora Girassol, que faz uma seleção de várias parlendas e trava línguas, além do livro *Tinha uma velhinha que engoliu uma mosca!*, de Jeremy Holmes, pela editora Manole, que é uma edição escrita de uma nova versão da história da “velha fiá” – que vem como uma memória oralizada da “velha a fiar”. Nesta nova versão, a velha engole uma mosca e para matar a mosca engole outros vários bichos, uma história circulante e sem fim, até que o fio condutor leva a velhinha à morte. A história traz em si uma variedade de rimas que, na verdade, brincam com a linguagem, assemelhando-se a uma parlenda e, ao mesmo tempo, a um trava línguas. Outro livro utilizado foi *História em 3 atos*, de Bartolomeu Campos de Queirós, pela editora global. Através de um trava línguas também circulante – misturando, pois, parlenda e trava-língua – a história é contada literalmente em três atos: o ato do gato, o ato do pato e o ato do rato, e gira em torno de trocadilhos feitos com as letras desses três animais, em que a cada possibilidade de troca de letra, no jogo da linguagem, há outro caminho possível a seguir no enredo escrito.

Antes de ser um recurso pedagógico de conhecimento sobre a linguagem escrita, o intuito da utilização desses livros, no projeto, foi o de elaborar textos com a narrativa oral das crianças, inventados e ilustrados também por elas (a partir da provocação de modificarem as já existentes/criarem suas próprias parlendas/trava-línguas), mas escritos pelas bolsistas, gerando livros com particularidades de composição de textura para a faixa etária das crianças em questão – com capas de plástico, de pano, de papelão, além de audiobooks das parlendas/trava-línguas lidos e confecção de personagens em forma de bonecos como material complementar para a contação de histórias.



De fino fio: a tessitura da literatura oral

Pretende-se focar nas particularidades atribuídas ao Grupo 2 (G2) que tratou especificamente do resgate da memória e identidade através das parlendas e trava línguas que foram, em verdade, o fio condutor escolhido para que os objetivos desta parte do projeto fossem alcançados e concluídos.

No momento em que as crianças entraram em contato com as palendas e os trava línguas levados para a sala de aula, foi possível trazer de volta memórias de momentos que fizeram e fazem parte de sua história, bem como da construção de sua identidade, sem o esforço de tentar fazê-las lembrar destes momentos que se tornaram únicos. Pudemos vivenciar que se trata, sim, de uma literatura que atinge de forma diversa todos os indivíduos, independentemente de sua condição cultural, social, geográfica; em algum momento da vida de qualquer um de nós este vasto mundo a que pertencem as rimas infantis, os contos populares, os provérbios, as anedotas nos é apresentado. E isso ocorre “porque se trata de uma parte importante do nosso patrimônio enquanto indivíduos e enquanto membros de um grupo. Um patrimônio com que entramos em contato praticamente desde o nascimento” (Topa, 2000, p. 2). Daí a importância de se utilizar esses recursos linguísticos para o resgate da memória, pois uma vez que eles já fazem parte da história de cada indivíduo, tornam-se importantes condutores para esse (re)conhecimento da própria história.

As cantigas, as parlendas e os trava línguas têm sido, tradicionalmente, passados em momentos de lazer entre pais e filhos, avós e netos, tios e tias, enfim, são parte de uma tradição cultural que tem permanecido por ser uma narrativa oral. São típicas expressões de culturas oralizadas, que dão vida ao processo da transmissão oral, fixando temas, enredos, poemas, canções – um rico manancial de uma tradição que se renova e segue acrescida de elementos individuais (de cada narrador) e coletivos (de cada grupo social). Através das parlendas e trava línguas as crianças também puderam construir, em sua memória, a sua própria história, contada a sua maneira. Vemos, assim, como análise inicial dos resultados, que novas histórias são construídas e as já existentes são trazidas à memória, sempre na intenção da (re)construção ou do (re)conhecimento das identidades, no plural, ali presentes.

Para introduzir o trava língua como mais um fio condutor deste projeto, fizemos uso de vários meios que fossem mais atraentes, como a brincadeira do telefone sem fio, que se caracteriza em uma possível verdade, por uma afirmação, que tem de ser passada pelo cochicho no ouvido, como um segredo que vai sendo transmitido de um em um na roda. Como, em geral, essa informação sofre alterações durante o percurso, o segredo foi substituído por um trava língua, a princípio de fácil pronúncia, com a intenção final

de que as crianças produzissem seus próprios trava línguas a partir desses novos que surgiram no decorrer da dinâmica.

Representação e recomeço marcam, segundo Benjamin, o uso do brincar. Tal como o adulto que conta sua história, a criança também pode vivenciar essa experiência na repetição da brincadeira. Narrar e brincar, pois, podem ter uma mesma linha mestra, via linguagem:

O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança a recria, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum (BENJAMIN, 1987, p. 271).

Partindo, pois, da reflexão de que a brincadeira e o brincar em si possibilitam o processo de aprendizagem da criança, viabilizando a construção da reflexão, da autonomia, e da criatividade, explorá-la foi uma maneira de intermediar o resgate da memória e a construção/o conhecimento da identidade através das parlendas e dos trava línguas, tecendo, segundo Sisto:

Nossa convivência com o ritual de dar as mãos, como as palavras que se entrelaçam para compor a trama de um tecido textual! Feita a rede de fios e pavios, escolhemos a palavra como insígnia, a palavra que repercute, que nos revela (SISTO, 2001, p. 93).

E, apesar de incipiente, o grupo de bolsistas recém-ingressas do último edital 2013/2014, com início das atividades em abril do presente ano, já apresentou resultados importantes que têm proporcionado a todo o grupo reflexões e discussões constantes sobre o trabalho com os alunos na escola. A partir desse projeto desenvolvido dentro de sala de aula com o intuito de agregar valores à construção do conhecimento desses indivíduos, pode-se destacar alguns pontos, tais como: expansão dos conceitos pré-existentes sobre identidade a partir das memórias que cada aluno possui, identificação dos próprios gostos e preferências, reconhecimento de si como indivíduo único, no meio de tantos outros igualmente únicos, mas que, ao mesmo tempo, formam uma identidade coletiva.

Nesse sentido, foi possível, a partir dos trabalhos realizados na escola, destacar que a experiência ainda incompleta da realidade pode ser preenchida através dos textos literários, conferindo aos pequenos uma história, um nome, um vínculo (Zilberman, 1985). Faz parte de nosso folclore algumas brincadeiras que envolvem raciocínio rápido e agilidade na forma de falar. Assim, é possível identificar manifestações do folclore brasileiro por meio do trava língua, além do reconhecimento, via memória e linguagem, de muitas brincadeiras linguístico-musicais pelas crianças.



Tanto as parlendas quanto os trava línguas são experiências da linguagem com a memória. Logo, é preciso destacar que ambos se demonstraram, na turma trabalhada, como um patrimônio que além de entrarmos em contato muito cedo, tem podido também se manifestar como um novo espaçotempo de formação de novas memórias e novas identidades pelo contato com as bolsistas naquele contexto.

Conclusão

Por ser contínuo, o projeto tem o intuito de proporcionar ao aluno, na escola, a compreensão e a apropriação de sua identidade, pois compreende a criança como um ser social e histórico. Pretende, pois, continuar a criar meios de aquisição de conhecimento de si mesmo e do mundo, com a construção de outros valores de vida.

Como resultados imediatos, pudemos vivenciar práticas escolares de valorização da identidade e da memória, e um universo ainda pouco explorado para tais temas, como a educação infantil. Foi possível observar que muitas crianças passaram a ter mais interesse quanto ao seu reconhecimento e de seu espaço, por meio das histórias lidas e das cantigas trabalhadas. Por fim, ambos os subgrupos têm, como objetivo final, a construção de um espaço de memória, a partir da construção de uma bebeteca na escola, constituída dos materiais fabricados nas atividades de pesquisa-ação das bolsistas com os alunos.

Referências

- ALCOFORADO, D. F. X. Literatura oral e popular. In: **Revista Boitatá**. Edição de ago-dez de 2008.
- ALTÉS, M. **Não!**. São Paulo: Brinque-book, 2012.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-book, 1995.
- FRANCO, B; LOLLO, J. C. **Quem soltou o Pum?** São Paulo: Cia das Letrinhas, 2010.
- HOLMES, J. **Tinha uma velhinha que engoliu uma mosca!**. São Paulo: Editora Manole, 2010.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. São Paulo: Ática, 1999.
- QUEIRÓS, B. C. **História em 3 atos**. São Paulo: Global editora, 2005.



- RYLANT, C. **A velhinha que dava nome às coisas**. São Paulo: Brinque-book, 2013.
- SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.
- SOUSA, M. de. **Turma da Mônica e o folclore brasileiro**. São Paulo: Editora Girassol, 2009.
- TOPA, F. **Literatura oral**: pare, escute e use. In: Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literatura, II Série, Volume XVII. Porto: Faculdade de Letras, 2000.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

A EXPERIÊNCIA DA RODA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE DE (RE)SIGNIFICAR TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Gonçalves (UFSC)
feegoncalves@gmail.com
Gisele Gonçalves (UFSC)
elesigon@gmail.com

Neste artigo apresentaremos nossas vivências realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionada em Educação Infantil, que aconteceu em uma instituição conveniada à Rede Municipal de Florianópolis. Experienciamos, nesta circunstância, o lugar de professoras de educação infantil, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática, reflexão tão cara para nossa formação como Pedagogas. O estágio aconteceu no Grupo de Trabalho V (GTV – termo utilizado para a identificação do Grupo na Instituição), com 26 crianças, meninos e meninas de cinco a seis anos de idade.

Tomamos como objeto de análise o momento da roda e as contações de histórias que aconteceram nesse lugar – socialmente construído com as crianças, leitores-ouvintes literários (DEBUS, 2009) em formação. Compreendendo o espaço da creche como um lugar privilegiado de viver a infância e, como um espaço acolhedor de emancipação das crianças.

Como pressuposto, embasamo-nos em uma concepção de educação infantil que pondera as condições históricas e sociais que marcam o cotidiano das instituições de educação infantil e que levam em conta suas especificidades, mas principalmente, que tome a criança como foco para a ação educativa. Enfatiza-se uma concepção de criança “como sujeito social de direitos, um ser completo em si mesmo, que pensa, se expressa por meio de múltiplas linguagens, que produz cultura e é produzido numa cultura” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p.104). Neste sentido, a principal preocupação “é a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (BATISTA et al, 2004, p. 02).

Há um esforço de se delinear a especificidade do trabalho juntamente às crianças de 0 a 6 anos de idade no interior das instituições de educação infantil, “cujas práticas sociais são distintas das práticas domésticas, escolares e hospitalares” (BATISTA et al, 2004, p. 02). Com base nestes pressupostos, o estágio vivenciado na 8ª fase do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina, mostra-se como uma possibilidade de pensar a teoria e a prática de maneira indissociável, refletindo assim “a organização do cotidiano das crianças e o viver da infância nas instituições de educação infantil” (BATISTA et al, 2004, p.04).



Com o presente texto temos como objetivo refletir e ponderar sobre a relação das crianças do GTV com as proposições realizadas durante as vivências do estágio, especificamente as contações de histórias. Portanto, nosso foco de análise é *o momento da roda de contações de histórias* como possibilidade de significar tempos e espaços no cotidiano da educação infantil e a formação dos pequenos leitores literários.

O tempo e o espaço da creche: um lugar socialmente construído

As crianças passam horas dos seus dias nos espaços das instituições de educação infantil. Muitas delas frequentam as instituições desde muito pequenas e ali vão se constituindo como seres humanos, apropriando-se da cultura historicamente construída.

Ao ponderar sobre o número de horas que as crianças passam dentro das instituições de educação infantil, torna-se ainda mais preocupante o fato de estes espaços não serem convidativos, confortáveis, agradáveis, enfim, um lugar tomado de significado e de sentido para os pequenos.

Os espaços da instituição de educação infantil devem ser intencionalmente qualificados, pensados e planejados para que as crianças se sintam convidadas e acolhidas a agir sobre ele. Para tanto, as professoras tem a responsabilidade fundamental de pensar este espaço, disponibilizando novos elementos, observando as vivências infantis, para daí ponderar sobre as possibilidades de reorganização dos ambientes, principalmente, respeitando as crianças como participantes ativas deste processo.

Para nós, o Estágio Supervisionado em Educação Infantil se apresenta como possibilidades múltiplas, sobretudo como possibilidade de entender a complexa rotina do cotidiano das instituições de educação infantil, a organização do tempo e do espaço e as relações que ali se estabelecem, com o intuito de estruturar uma estratégia de ação pedagógica considerando um contínuo processo de investigação do universo infantil.

Por meio do olhar sensível e atento que conseguimos observar os fatos que acontecem no cotidiano e perceber o grupo, bem como cada criança que dele faz parte. Perceber suas dúvidas e angústias, seus medos e anseios, suas subjetividades e suas particularidades. É o momento de se encontrar com o grupo, estreitar as relações que são estabelecidas e de perceber este coletivo. Esta ideia de observar a criança e depois registrar o observado “não está relacionada apenas aos seus processos de desenvolvimento, mas também aos seus conhecimentos, às suas produções, manifestações, preferências, etc.” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 109).

Logo, para uma prática pedagógica intencional e qualificada para as crianças pequenas temos que ter ciência das especificidades da educação infantil e das ações que qualificam essa prática, como observações, registros, planejamentos e avaliações. Dizemos de forma plural, pois são instrumentos que auxiliam, organizam e orientam a prática e ação do professor de educação infantil. Há uma relação intrínseca entre todas



estas práticas que sustentam o trabalho pedagógico, por isso a simultaneidade das ações. Pois, trata-se de um ciclo pedagógico de ações que se entrelaçam na “aventura” do cotidiano da educação infantil.

A partir do exercício do olhar sensível, durante as tardes de observações, percebemos que os momentos da roda não pareciam confortáveis, como também, o forte interesse das crianças pelas contações de histórias e livros de literatura infantil. Foi assim que nasceu nosso projeto de proposição: a partir do interesse das crianças e do que compreendemos como direito dos pequenos – como, por exemplo, o espaço da roda como um *lugar* (AGOSTINHO, 2004) repleto de sentidos e significados, confortável e agradável de estar.

O espaço da roda como um lugar de novas experiências: do lúdico e de encantamentos por meio da narrativa infantil

A partir de nossas observações, percebemos o grande interesse das crianças pela Literatura Infantil, pelos livros e pela contação de histórias: eram pequenos leitores em formação adquirindo gosto pela literatura. Não era qualquer história que os envolvia, mas uma boa narrativa causava verdadeiro encantamento.

Percebemos também que em alguns momentos da roda as crianças se distraíam facilmente, dispersavam-se e, os diferentes elementos que eram trazidos para ser compartilhado, nem sempre chamavam a atenção dos pequenos. Com um olhar sensível, observamos que as crianças podiam estar se sentindo “desconfortáveis” naquele espaço. A roda parecia pouco “convidativa” da forma que acontecia, as crianças sentavam no chão sem tapetes ou almofadas. Não havia *aconchego* neste momento, as crianças pareciam não querer “estar em roda”.

Portanto, com o intuito de repensar *o tempo e o espaço*, procuramos, durante o período de planejamento, pensar possibilidades de reorganizar o espaço da roda, no sentido de tentar humanizá-lo, tornando-o um verdadeiro *lugar* das crianças.

Tornar o espaço da roda um lugar para as crianças significa entender este espaço como imprescindível e privilegiado de diálogo, respeitoso e de tomada de decisões importantes do grupo. Ou seja, significa a possibilidade de maior aproximação, um momento de estreitamento de vínculos, de descobertas, do novo, de ouvir histórias, de contar novidades, enfim, um espaço que entendemos ser fundamental e que deve ser privilegiado no contexto de educação infantil.

Logo, durante o período de proposições¹¹⁴ com as crianças procuramos proporcionar diferentes momentos de roda: de contação de histórias, de escrita de cartas,

¹¹⁴ O período de proposições é o tempo em que colocamos nosso projeto de proposição “em prática”. Ou seja, realizamos as vivências previamente planejadas e ensaiamos nosso lugar de professoras. Este, aconteceu durante duas semanas, somando 6 dias (3 dias em cada semana).



de novidades, de escolha de nome para o grupo e de contato com os livros de literatura infantil, os quais foram intencionalmente escolhidos por nós visando à formação dos pequenos leitores-ouvintes literários (Debus, 2006).

Para tanto, utilizamos a coleção de livros da Bruxa Onilda e dentre as obras podemos destacar: *As memórias da Bruxa Onilda* (1998), *O Casamento da Bruxa Onilda* (2003), *Bruxa Onilda e a Macaca* (2004) e *Bruxa Onilda vai a Paris* (2003). Esta escolha foi feita, pois, o Grupo já vinha trabalhando sobre os contos bruxólicos da Ilha de Florianópolis (SC) pelas professoras regentes. As histórias da Bruxa Onilda se mostraram assim, como possibilidade interessante de dialogar com o projeto.

Entendemos que é por meio das narrativas que as crianças mergulham no mundo da palavra escrita de maneira contextualizada. Uma vez que o interesse pela escrita nos chamou muito a atenção. Com o intuito de contemplar – ainda que minimamente – o interesse das crianças, focalizamos nossas proposições no espaço da roda como um lugar de novas experiências, do lúdico e de possíveis encantamentos por meio da narrativa infantil: tornamos o espaço um lugar de ouvir grandes histórias e conhecer cada vez mais a palavra, tanto oral quanto escrita.

Concordante com Debus (2006, p.75), compreendemos que a contação de histórias pode contribuir na aprendizagem da leitura escrita. São pelas narrativas que as crianças conhecem novos vocabulários e entram em contato “com estratégias de linguagem, já que a estrutura início, meio e fim das narrativas auxilia a criança na elaboração de suas próprias histórias. O leitor-ouvinte começa a ser exposto naturalmente ao mundo ficcional, o que lhe desperta a sensibilidade e a criatividade”.

A roda mostrou-se para nós como um espaço de interações entre todos, como um lugar prazeroso de ouvir e ler histórias. Portanto, procuramos significar os momentos de roda, proporcionando elementos para torná-la mais convidativa e confortável às crianças.

Pautadas em nosso planejamento, o qual foi cautelosamente e intencionalmente pensado a partir das nossas observações com o Grupo – intrínseco a todo o aporte teórico que viemos discutindo durante o curso de Pedagogia, mais especificamente na Habilitação em Educação Infantil – iniciamos nossas proposições com as crianças.

Na primeira roda explicamos o sentido do estágio para as crianças, procurando apresentá-lo de forma concreta, ilustrando a nossa intencionalidade a partir do título que demos ao projeto de proposições: *A Hora da Roda: vamos ouvir uma história?* Nesse momento as crianças também expuseram alguns questionamentos e contaram novidades. No entanto, não existia um espaço confortável para que acontecesse a roda. Não havia tapetes, não havia almofadas; ela acontecia no chão duro e gelado. Por isto, resolvemos reorganizar a sala como um “mini-teatro” com as próprias cadeiras. Por fim, contamos a primeira história: *As memórias da Bruxa Onilda* (1998).

As crianças ficaram muito curiosas com a narrativa, pois, o marido da Bruxa sumiu de forma misteriosa no desenrolar do enredo. E então, começaram a surgir alguns questionamentos das crianças: “Para onde foi o marido da Bruxa?”; “Será que ela pode nos visitar?”.

No dia seguinte, com o objetivo de tornar o espaço da roda um lugar confortável, levamos um importante elemento: *almofadas*. Elas foram “presente especial” da Bruxa Onilda, que se comunicou com o Grupo por intermédio de cartas remetidas “magicamente”. Nesta carta a Bruxa explicara que teria costurado as almofadas com as próprias mãos, trazendo ainda a sugestão: que as crianças pintassem suas almofadas. Desta forma, cada uma teria a sua para usar da maneira que quisesse, mas principalmente na roda.

A partir desta tarde, a Bruxa Onilda passou a se comunicar com as crianças por meio das cartas, que eram respondidas pelo Grupo nos momentos da roda, sempre levando curiosidades e questionamentos. Nós ficamos no “papel de escribas” e as crianças falavam o que gostariam de colocar na carta.

O presente enviado pela Bruxa chegou à sala dentro de um grande saco preto, repleto de estrelas roxas e com um grande laço, também roxo – cor que a Bruxa Onilda adora. O movimento foi intenso, as crianças se aproximaram e logo tocaram e apalparam o saco para descobrir o que era. As almofadas, que eram feitas de tecido cru, precisavam ser pintadas – como sugestão da Bruxa. As crianças desejaram pintar as almofadas imediatamente com muito entusiasmo. No dia seguinte realizamos as pinturas e as almofadas se transformaram em verdadeiras obras de arte!

Durante as proposições, as contações de histórias da Bruxa Onilda e as atividades propostas, *olhares atentos e reflexivos das crianças começaram a ser notados*. Com isto, passamos a sensibilizar o nosso próprio olhar para estes momentos, a fim de perceber se nossas proposições estavam sendo verdadeiramente significativas. Estávamos desafiadas a pensar o momento da roda como um espaço de troca de diálogo entre diferentes sujeitos.

Refletimos sobre esta roda como um *lugar* das crianças, que fosse convidativo e prazeroso de estar, distinto de um momento rotineiro para meros encaminhamentos. Portanto, desejamos fazer deste espaço não somente de diálogo, mas repleto de sentidos e significados para todos. Tornando-o um *lugar* do imaginário, da fantasia, onde pudéssemos partilhar momentos de aventuras com o Grupo a partir de histórias intencionalmente escolhidas.

Continuamos com o objetivo de tornar o momento da roda um espaço *aconchegante* de contar e ouvir histórias e, para isto, levamos grandes tapetes artesanais. Estes “foram tecidos” pela própria Bruxa Onilda, enviados por ela como presente e, também fizeram parte da nossa roda.

Junto aos tapetes, estava mais uma carta da Bruxa, onde carinhosamente explicava que o presente era para que as crianças usassem em muitos lugares (no pátio, em piqueniques, etc.). Ao tirar os tapetes da caixa de presente, as crianças pediram para olhar de perto. Movimento é o que definiu este momento: elas queriam tocar, puxar, rolar no tapete, sentir a textura e descobrir o presente tecido pelas mãos da própria Bruxa Onilda – como ela havia afirmado na carta. Resolvemos então, encontrar um lugar para colocar os tapetes, as crianças se mobilizaram e organizaram o tapete no lugar onde aconteceriam as rodas.

O nosso objetivo era humanizar o espaço da roda e, assim, despertar o desejo das crianças em participar deste momento de forma mais confortável e prazerosa. Com os novos elementos enviados pela Bruxa e com a participação das crianças em todo o processo, conseguimos tornar aquele espaço em um *lugar* repleto de significado.

Com os tapetes e as almofadas aquele “pedacinho” da sala de referência, que nos parecia tão pequenino, tornou-se grandioso: lá não aconteciam somente as rodas, lá as crianças brincavam, liam, descansavam, enfim, aquele pedacinho de sala se transformou em um *lugar* onde as crianças gostavam de ficar. Aquele espaço foi modificado e passou a ser um *lugar* especialmente convidativo, um *lugar* onde as crianças se sentiam verdadeiramente desejosas de estar.

Assim, demos continuidade às nossas proposições e naquele *lugar* aconteceram diferentes contações de histórias, leituras de livros, visitas inesperadas, leitura e escrita de cartas. Nem sempre estes momentos aconteceram com a roda na forma circular, pois, naquele lugar as crianças se punham como gostariam de estar: deitadas, por vezes de barriga pra cima ou de barriga pra baixo, abraçadas nas almofadas ou sentadas nelas.

Aquele lugar socialmente construído para e com as crianças foi o *locus* da nossa ação. Entendemos a roda, não como um círculo fixo, mas um movimento de estar com o outro de maneira respeitosa. E assim, foi possível proporcionar uma roda confortável para que acontecessem as próximas vivências do estágio.

Olhares de encantamento: algumas considerações

A Viagem junto ao GTV se constituiu repleta de significados, desafios, questionamentos, “mundos bruxólicos”, “cartas misteriosas”, “visitas inesperadas”: o faz-de-conta que dialogava a todo o momento com a realidade e a fantasia e que causou tanto *encantamento* nas crianças – e também em nós.

Propiciar experiências que as tocassem profundamente era um dos nossos grandes desejos. Viajar ao mundo do faz-de-conta, do inusitado e da fantasia, onde as crianças se permitissem embarcar nessa viagem e se sentissem livres para mudar a rota, nos mostrando novos caminhos, novos desafios, novas descobertas.



O momento da roda que inicialmente parecia “desinteressante” para as crianças, passou a acontecer de maneira mais aconchegante. No final das proposições as crianças já estavam se organizando de forma independente, chamando atenção umas das outras quanto à necessidade de fazer silêncio e respeitar a vez do outro falar. O mais gratificante foi perceber o quanto passaram a se sentir confortáveis e acolhidas naquele momento, se permitindo deitar para ouvir uma história, esticar seu corpo quase como uma tentativa de se “espreguiçar” – movimento que nos remete a conforto e bem estar.

Pensar o cotidiano da educação infantil significa um esforço para não se deixar conformar com o que já está posto, mas ponderar e refletir sobre os fazeres tácitos que são reproduzidos e que não garantem uma educação emancipadora. Acreditamos que o espaço da creche deve ser o lugar privilegiando da criança viver sua infância e, portanto, este lugar deve ser repleto de sentidos e significados, que faça parte da sua identidade e do seu processo de tornar-se humana.

Naquele lugar tão especialmente gostoso de estar, onde tantas histórias e visitas emocionantes aconteceram, era também o lugar da leitura. Durante as vivências do estágio, levamos diferentes títulos para que as crianças ficassem a vontade para ler, se assim desejassem (os preferidos eram sempre os livros da Bruxa Onilda). Os pequenos realizavam suas leituras do seu modo, a criança lê as imagens, a textura e até o cheiro, os “sentidos imperam nessa leitura que mexe com os prazeres do corpo numa relação que passa mais pela afetividade e sensibilidade a partir da consistência material do livro objeto” (DEBUS, 2009, p. 35). As crianças gostavam de estar com os livros e nosso objetivo era justamente construir bases para que elas participem criticamente da cultura escrita (BRITTO, 2012).

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** In 27ª Reunião Anual ANPed, Caxambu, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t073.pdf> Último acesso em 7 de Dezembro. 2011.

BATISTA, Rosa. CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra M. R. & RIVERO, Andréa S. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas:** reflexões sobre o estágio na educação infantil. In 12º Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE), Curitiba, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2012. 3. ed. p. 03-19.



DE ANGELO, Adilson. **O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico.** In: ROCHA, Eloisa A. Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil.** São Paulo: Paulus, 2006

ROCHA, Eloísa A. Candal. e OSTETTO, Luciana E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel C., DIAS, Maria de Fátima S., OSTETTO, Luciana E. e CASSIANI, Suzani.(Orgs.) **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p.103-116.

VENHA LER QUE EU QUERO CONHECER: A LEITURA COMO SUPORTE PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA.

Janete de Fátima Ferreira Caldas (UNICENTRO/PR)
janettfcaldas@hotmail.com

Introdução

Este trabalho emergiu de observações realizadas no contexto de uma escola de ensino fundamental da rede pública do município de Guarapuava – Pr.

Considerando que na grande maioria dos encontros (reuniões pedagógicas, formação continuada, e outros cursos), que reúnem professores, os mesmos constatam que os alunos, têm contato com textos literários, por meio de livros didáticos de Língua Portuguesa ou por meio de livros de literatura lidos para elas ou por elas, no caso das crianças maiores. Porém constata-se que esses momentos ou não são devidamente planejados, ou não são avaliados no sentido de perceber em situações de conversa, quais impactos causam nas crianças práticas como essas.

Após um rápido passeio pela escola, perceberam-se alguns elementos a respeito do uso do livro didático que culminaram na elaboração de um projeto e na produção deste artigo, haja vista que acreditamos que isso possa ocorrer também em outras escolas.

As observações são fruto do trabalho de estagiários do Curso de Licenciatura em Pedagogia, os quais estavam presentes na escola para realizarem Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplina esta que compõe a grade curricular do referido curso.

E os elementos observados constituem em depoimentos coletados juntos às professoras (nesta escola não existe professores (masculino) atuando no momento):

Relatos:

No 1º Ano do ensino fundamental: Os livros são utilizados para recorte, as figuras são para compor outras produções, na maioria das vezes tiradas da internet, sem contextualização e com pouco significado para as crianças, as professoras em depoimentos relatam que “o livro traz conteúdos muito avançados para as crianças, as quais ainda nem sabem ler”.

No 2º Ano do ensino fundamental: Os livros são utilizados para recorte, as figuras são para compor outras produções, na maioria das vezes tiradas da internet, sem contextualização e com pouco significado para as crianças, as professoras em depoimentos relatam que: “Não dá tempo de cumprir todo o livro, pois eles (os alunos) estão em fase de alfabetização”.



No 3º Ano do ensino fundamental: Os livros são utilizados, com pouca incidência e como apoio para realizar atividades. Os livros utilizados são os de Língua Portuguesa e Matemática, e os demais, Geografia, História e Ciências, ficam intactos. Depoimento das professoras: *“Os livros são muito complicados, é melhor consultar outros materiais mais de acordo com a realidade dos alunos”*.

No 4º Ano do ensino fundamental: Os livros são utilizados, com pouca incidência, como apoio para realizar atividades. Os livros utilizados são os de Língua Portuguesa e Matemática, e os demais, Geografia, História e Ciências, ficam intactos. Depoimento das professoras: *“Não dá tempo de passar todo o conteúdo, então para eles não perderem muito, faço um “resuminho” e passo no quadro para eles copiarem”*.

No 5º Ano do ensino fundamental: continua a prática do “resuminho” e as professoras se queixam: *“Não dá para trabalhar no livro, eles não sabem ler, não conhecem pontuação, alguns ainda nem estão alfabetizados, não têm vocabulário nem repertório como vamos falar em Guerra do Contestado, Usinas Hidrelétricas se eles nem prestam atenção nas leituras”*.

Tendo em vista os relatos acima, questionou-se: Onde está o trabalho com os livros didáticos? Por que esse suporte não integra o trabalho dos professores de forma a contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos? E por que os professores não o reconhecem como apoio, já que são eles que escolhem os livros que utilizarão, de acordo com Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?

Partindo dessas indagações, propôs-se a investigar os livros de Ciências História e Geografia, a fim de criar possibilidades de trabalho que promovesse maior envolvimento dos alunos com os conteúdos, e também maior interesse dos mesmos em praticar a leitura como forma de conhecimento e de lazer. O trabalho baseou-se no primeiro momento em pesquisa bibliográfica a fim de compreender a relevância da leitura e da literatura na escola, bem como as concepções que lhe são atribuídas. No segundo momento, realizou-se inventário dos livros didáticos com o intuito de conhecer o conteúdo e posteriormente selecionar textos para serem lidos e socializados com os alunos. E por último relata-se sobre a execução do projeto com leitura realizado na escola, resultados parciais e algumas considerações.

Ler é um preceito apreendido ou ato natural? Primeiras descobertas...

A leitura é uma ação tão natural dentro da escola, que muitas vezes passa despercebida. Na escola leem-se horários, calendários, avisos, diários, registros de classe, recados dos pais, letreiros de camisetas, mochilas conteúdos registrados no quadro de giz e outros, dessa forma ela parece natural e técnica, a leitura que cumpre uma função social. Esses hábitos parecem estar tão sedimentados que ao iniciar os



alunos às práticas de leitura não se leva em consideração que são leitores iniciantes e que precisam de estratégias para se tornar leitores conscientes.

Nesse sentido alguns autores discutem essa temática evidenciando a tradição que a leitura e a literatura já representaram para o ambiente escolar, como ilustrado nas palavras de Casson, (2010, p. 56) “A união poética do útil com o agradável, fez com que o uso educativo dos textos literários se transformasse em tradição (...). Durante muito tempo, o espaço da literatura na sala de aula era o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno”.

Percebe-se ao analisar esse texto que uma parcela importante do trabalho com a leitura perdeu-se no meio escolar, talvez os textos literários que encantavam os alunos, as formas como eram apresentados, ou os espaços e os tempos reservados para essas práticas se incumbiam de imergir os estudantes na magia da leitura.

Essas considerações remontam aos conhecimentos culturalmente construídos ao longo da humanidade e ao papel crucial da escola de transmiti-los às gerações futuras. Ainda que para isso sabe-se que é preciso utilizar condutas e estratégias pensadas de forma intencional em que a criança seja desafiada a conhecer, a adquirir novos conhecimentos e a transformá-los de acordo com as suas vivências anteriores.

Complementando tais informações, Cagliari (2009, p. 130) afirma que “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para formação dos alunos é a leitura” e ainda, “o melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura”. Ainda nessa perspectiva, Casson, (2010, p.58) destaca que “ tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra”. O texto a seguir exemplifica o papel da leitura na escola.

A leitura de um texto, compreendido no sentido lato da palavra, imagem e som, espaço e movimento, deve ser o foco da função social da escola, uma vez que possibilita o desenvolvimento do educando em seu cotidiano, ajudando-o no acesso ao conhecimento, na produção e ampliação da participação social e no exercício efetivo da cidadania. (FRANCO E REZENDE *in* CHAVES, p. 111)

A partir dessas breves considerações, entende-se que ler é algo que precisa passar por um processo de aprendizagem, com metodologias apropriadas e motivadoras que levem o aluno ao encantamento com as leituras que passa a realizar. E destaca-se como um dos objetivos da prática da leitura, o descobrir de um poder modificador sobre cada indivíduo, pois ele pode conhecer tudo que está em sua volta e lutar por melhores condições na sociedade, entre outros.



A influência das tecnologias nas práticas de leitura.

Assim como na maioria dos seguimentos sociais, as instituições escolares também sofrem a influência das tecnologias. No que refere as práticas de leitura, os artefatos se apresentam cada vez mais rápidos e atrativos, e acabam roubando o papel dos livros que carregam conteúdos culturais caros a todas as gerações. Ao invés de trabalhar na direção contrária a isto, a escola reduziu os espaços de leitura em “cantinhos” e os estudos dos textos se transformaram em “fichas literárias padronizadas, listas de nomes sem sentido, datas e características de autores, e os textos foram reduzidos a fragmentos”.

Nesse sentido ainda, é preciso destacar as perdas com a oralidade, a linguagem e o vocabulário dos alunos, haja vista que muitos aparelhos tecnológicos se valem apenas da forma escrita para que haja comunicação.

Em vias de concluir esse breve pensamento, nos valem das ideias de Vigotsky (1998) apud Chaves (2012, p. 89) o qual destaca que (...) “na interação da criança com o meio ela desenvolve suas funções psicológicas superiores; logo cabe ressaltar a importância da linguagem”.

Entende-se que entre outros desafios, é preciso reorganizar as práticas de leitura nas escolas a fim de que avancem de forma intencional no sentido de superar os limites causados na formação dos alunos devido à falta delas no meio escolar. A ideia é que a escola não se intimide diante das tecnologias, mas faça uso delas na medida em que as mesmas possam contribuir para o enfrentamento das dificuldades, sendo o encurtamento das práticas de leitura no cotidiano da escola, uma delas.

A construção de uma comunidade de leitores por meio do “Venha ler que eu quero conhecer”.

Ao término deles (os livros), ao invés do questionário ou da ficha anexada à obra, conversar. Deixar a leitura ser motivo de reflexão conjunta. Levantar curiosidades, propagandear o livro, contar descobertas, falar das impressões, do ocorrido, entre as palavras. (NETO, apud BRANDÃO; ROSA, 2010).

Ao refletir acerca dessas breves considerações e a despeito da defasagem apresentada pelos alunos no contexto escolar diante dos conteúdos dos livros didáticos, observando a necessidade de se criarem novos interesses por parte dos alunos diante dos conhecimentos culturais que constituem os livros, e, levando ainda em consideração que muitos dos alunos que fazem parte dessa clientela contam somente com esse material para a garantia da sua aprendizagem, é que propôs-se a criar uma estratégia que desse conta da difusão das leituras contidas nos livros de Ciências, Geografia e História. Os



quadros a seguir ilustram como ocorrem algumas práticas de leitura nesta escola e evidencia o uso reduzido dos livros didático.

Quadro 1

Práticas de Leitura	Metodologia utilizada para a prática de Leitura
Leitura Silenciosa – mais que uma vez na semana.	<p>O que leram: Texto explicativo sintetizado sobre o conteúdo;</p> <p>Como fizeram a leitura: leitura realizada individualmente;</p> <p>Disciplina: Ciências;</p> <p>Tempo destinados para a leitura: 10 minutos;</p> <p>Características da turma durante a leitura: Todos leram ao mesmo tempo, algumas rapidamente e outros demoraram um pouco mais.</p>

Quadro 2

Práticas de Leitura	Metodologia utilizada para a prática de Leitura
Leitura Livre – uma vez na semana	<p>O que leram: Livros de histórias diversas, gibis, revistas, entre outros;</p> <p>Como fizeram a leitura: Individualmente, troca de livros entre os alunos e pegavam outro livro na caixa de leitura</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa, Ciências, história e geografia.</p> <p>Tempo destinados para a leitura: 15 minutos;</p> <p>Características da turma durante a leitura: Leitura silenciosa e individual realizada após o término das atividades</p>

Quadro 3

Práticas de Leitura	Metodologia utilizada para a prática de Leitura
Leitura Coletiva - uma vez na semana	<p>O que leram: Livro de história “Nosso Planeta, Nossa Casa”;</p> <p>Como fizeram a leitura: Cada aluno lê um parágrafo;</p> <p>Disciplina: Ciências;</p> <p>Tempo destinado para a leitura: 45 minutos;</p> <p>Característica da turma durante a leitura: Alunos demonstraram pouco interesse pela atividade de leitura.</p>



Quadro 4

Práticas de Leitura	Metodologia utilizada para a prática de Leitura
Leitura na Biblioteca - foi observada apenas uma situação durante o primeiro bimestre.	<p>O que leram: Livros de História</p> <p>Como fizeram a leitura: Os alunos escolheram os livros que desejavam ler.</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa;</p> <p>Tempo destinados para a leitura: 2 horas.</p> <p>Características da turma durante a leitura: Os alunos leram individualmente o começo dos livros que escolheram, depois trocaram com os colegas e por fim levaram para casa o livro.</p>
Leitura para realizar em casa - uma vez na semana	<p>O que leram: Livros que retiraram na biblioteca;</p> <p>Como fizeram a leitura: Levaram os livros para realizarem a leitura em casa.</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa;</p> <p>Tempo destinados para a leitura: 20 minutos para escolha do livro</p> <p>Características da turma após realizar a leitura: Fizeram o relato da história e depois o registro no caderno de leitura.</p>

Devido aos aspectos acima apontados, nota-se a necessidade que a escola apresenta de oferecer práticas de leitura significativa, pois a leitura é um requisito essencial para uma escrita com coerência e uma boa interpretação de textos, quesitos citados como deficitários pelas professoras nas situações de depoimentos espontâneos.

Coube aos alunos estagiários procederem à seleção dos textos contidos nos livros e que as professoras regentes das turmas não haviam feito a leitura com os alunos. Os quais ficaram organizados da seguinte forma:

Textos de Ciências	Referência
Poluição/Tratamento da Água	Santana, Erika. Conhecer e Crescer. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25272C0423.
Conservação do Ambiente	Santana, Erika. Conhecer e Crescer. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25272C0423.
Desmatamento e Queimadas	Santana, Erika. Conhecer e Crescer. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25272C0423.
Economia e cuidados com a Energia Elétrica	SANTANA, Erika. Conhecer e Crescer. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25272C0423.
O desequilíbrio de uma cadeia Alimentar	Santana, Erika. Conhecer e Crescer. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25272C0423.



Textos de Geografia	Referência
A observação de Fenômenos Atmosféricos	ZAMBONI, Sonia Castellar Ernesta. Fazendo e Compreendendo Geografia. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25264C0523. Editora Saraiva
A distribuição de água no mundo	ZAMBONI, Sonia Castellar Ernesta. Fazendo e Compreendendo Geografia. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25264C0523. Editora Saraiva
A diversidade da cultura brasileira	ZAMBONI, Sonia Castellar Ernesta. Fazendo e Compreendendo Geografia. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25264C0523. Editora Saraiva
As características das regiões brasileiras	ZAMBONI, Sonia Castellar Ernesta. Fazendo e Compreendendo Geografia. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25264C0523. Editora Saraiva
A evolução dos meios de transporte e comunicação	ZAMBONI, Sonia Castellar Ernesta. Fazendo e Compreendendo Geografia. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25264C0523. Editora Saraiva

Textos de História	Referência
A chegada da corte portuguesa no Brasil	DIAS, Heloisa. Projeto Descobrir. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25405C0623. Editora Saraiva
A formação da nação brasileira	DIAS, Heloisa. Projeto Descobrir. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25405C0623. Editora Saraiva
A abolição da escravatura	DIAS, Heloisa. Projeto Descobrir. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25405C0623. Editora Saraiva
As mulheres nas fábricas	DIAS, Heloisa. Projeto Descobrir. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25405C0623. Editora Saraiva
As transformações sociais e a expansão da vida urbana no Brasil.	DIAS, Heloisa. Projeto Descobrir. PNLD. 2013, 2014, 2015. Ministério da Educação. Código: 25405C0623. Editora Saraiva

Nos quadros acima foram citados somente alguns textos como forma de ilustrar a dinâmica do trabalho.

A partir da organização do material, enviou-se convite aos pais e pessoas da comunidade solicitando a participação no projeto “Venha ler que eu quero conhecer”. As leituras passaram a acontecer duas vezes por semana inicialmente. As crianças



dividem-se em pequenos grupos e participam numa espécie de roda de conversa. A metodologia é simples sem dramatizações, os textos são exatamente os que os livros trazem, tendo-se consciência de que são apenas fragmentos, mas que ainda assim estavam sendo negados as crianças. Os leitores são pais, professores aposentados e pessoas da comunidade que tomam contatos com os textos antecipadamente e pesquisam algo mais para contribuir, também são utilizados recursos audiovisuais e microfone. Atualmente encontram-se cadastrados 15 pessoas que se revezam na atividade da leitura e são contemplados alunos de 4º e 5º Anos com pretensão para estender-se para as demais turmas. Como o projeto contou com a participação dos alunos de Estágio, os mesmos estão incumbidos de mediar as práticas de leituras discutindo questões e acontecimentos que possam surgir.

Conclusão

O projeto iniciou recentemente e não tem data para encerrar, dentre os pontos positivos está claro que a criança precisa ser inserida no contexto da leitura por meio de práticas significativas e que garantam a sua inserção de modo que ela possa vislumbrar novas possibilidades de leitura. Destaca-se também uma significativa melhora na compreensão das crianças dos conteúdos tratados durante as aulas de leitura, o resultado disto foi percebido nas produções de texto e ampliação do vocabulário.

Ainda nessa perspectiva, percebe-se que os livros já não ficam guardados nos armários, que as crianças leem na sala de aula nos intervalos de outras atividades. As professoras relatam que eles apreendem muito mais dessa forma, pois quando as mesmas abordam o conteúdo, os alunos já conhecem o assunto. Outro ponto que enriqueceu esta prática está na participação da comunidade que já se propôs a fazer a leitura dos livros da biblioteca, numa próxima oportunidade.

Referências

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Souza. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende...** Brasília: Ministério da Educação Básica, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. Coleção Pensamento e ação na sala de aula.
- CASSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2010.
- CHAVES, Marta. (org). **A função social da escola: Das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011.

O MITO EM *ONDE ESTÁ VOCÊ, IEMANJÁ?*: UM EXERCÍCIO REFLEXIVO SOBRE A OBRA LITERÁRIA PARA INFÂNCIA COMO ESPAÇO PLURISSIGNIFICATIVO DO SER HUMANO DIANTE DO MUNDO

Juliana Pádua Silva Medeiros (USP/CSD)

julianapadua81@terra.com.br

Joana Marques Ribeiro (USP/CSD)

joana_marquesribeiro@yahoo.com.br

Marília Lima Nunes Gouvêia (CSD)

marilia.nunes@globo.com

Introdução

A escola é um ambiente propício para experimentar e experienciar a diversidade cultural, bem como de pensamentos e de linguagens, sendo, então, um espaço produtivo para multiletramentos e plurilinguismos. Diante disso, cabe ao mediador criar estratégias que promovam diferentes práticas sociais de leitura, de modo a proporcionar o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos objetos culturais produzidos nos mais diversos meios de expressão.

Sob esse veio, o projeto de investigação *Com a palavra, a imagem!*, oferecido aos alunos do Ensino Médio no Colégio São Domingos, em 2014, vislumbrou uma abordagem complexa, cuja proposta ofertasse a experimentação de uma linguagem polissêmica e, assim, solicitasse participação mais ativa do leitor na construção da rede de sentidos. Nessa (a)ventura de preencher os vazios e alargar significados, os adolescentes eram desafiados a movimentar diferentes áreas do saber, expondo o repertório individual em atividades de leitura que permitissem traçar relações entre o texto literário e as artes visuais.

No desdobramento de alguns ensaios de natureza sensível e acadêmica, a estudante Marília Lima Nunes Gouvêia analisou a obra literária *Onde está você, Iemanjá?*, de Leny Werneck, na perspectiva dos mitos. Eis, então, o cerne deste trabalho: discorrer sobre as interlocuções entre a rede de significados urdida durante a leitura pela aluna e o processo de formação de jovens leitores mediado pela educadora.

No mais, o presente artigo contempla o ato de ler para além da esfera da escrita e reforça o olhar sobre a literatura como complexo fenômeno de criação humana que se constrói indissociável da cultura, da história e da sociedade.



A obra literária para infância: novos contornos e novas possibilidades de mediação

As produções literárias para crianças são um terreno rico de experimentação artística, ao ponto de esfacelar as barreiras da idade. Nesses objetos de grandeza estética, cada vez mais a ilustração ganha destaque, não se limitando à mera reprodução do texto verbal.

Quanto à materialidade, os exemplares contemporâneos assumem novos formatos, obtêm maior qualidade de impressão, tornam-se mais coloridos, utilizam papéis com diferentes texturas, além de elementos diversificados na sua composição (plástico, tecido, madeira, metal etc). Nessa esteira, entende-se que as ilustrações e o próprio objeto livro configuram-se como elementos significativos na urdidura da obra, visto que engendram um intrínseco diálogo entre forma e conteúdo.

Vale sublinhar que as primeiras ilustrações presentes nos exemplares literários para a infância e juventude eram, predominantemente, descritivas e/ou narrativas, isto é, se limitavam a caracterizar personagens, cenários, objetos, animais, entre outros, ou a contar uma história por meio de imagens.

É importante destacar ainda que, além de descrever e narrar, a ilustração pode assumir outras funções, como, por exemplo, simbólica, estética, lúdica, metalinguística, expressiva e de pontuação. Segundo Camargo (1995), a função simbólica das ilustrações privilegia o aspecto metafórico. A estética valoriza o processo de composição, como enquadramento, jogo de luz e sombra, pinceladas etc. Na função lúdica, é a maneira de representar que está em pauta, como nos livros feitos de tecido e aqueles com elementos táteis, sonoros, móveis, recortes vazados etc. A função metalinguística promove a reflexão sobre a própria linguagem utilizada. Já funções como a expressiva e de pontuação sobressaem-se tanto nas obras de cunho pedagógico, quanto artístico, apesar de expor finalidades diferentes. Essa assinala início e término do texto. Aquela demonstra emoções através dos gestos, posturas e expressões faciais, além dos elementos plásticos usados na composição.

Oliveira (2008), ao traçar uma perspectiva histórica em suas pesquisas, ressalta que a literatura infantil e juvenil ganha expressividade com a ascensão da burguesia, no século XIX, pois surge o interesse por livros mais bem elaborados, os quais passam a atingir o estatuto de objeto artístico. Então, para atender esse novo público consumidor, o mercado editorial investe, cada vez mais, em projetos gráficos bastante criativos, com edições suntuosas e abundantemente ilustradas, capas mais resistentes, cores destacadas e muitos ornamentos.

Progressivamente, em razão dos avanços tecnológicos e ao alargamento dos meios de comunicação, o projeto artístico enlaça a palavra, a ilustração e os dispositivos sonoros no mesmo tecido literário, rompendo as fronteiras rígidas e estanques entre os códigos e seus respectivos suportes.

Dessa forma, a literatura infantil – que surgiu oral, ligada aos contos populares medievais – durante a Modernidade, ganha os livros e torna-se escrita. No século XX, processa-se uma nova transformação, e a visualidade (imagens, cores, formatos) deixa de subordinar ao verbal, de modo que a leitura se dê pelo diálogo verbal-visual. [...] na virada do século XXI, uma nova tendência desponta nos livros para crianças, como o diálogo intercódigos (verbal, visual, sonoro). (NASCIMENTO, 2009. p. 50)

Com isso, diante da imensa variedade de estilos, formas, linguagens e códigos, a invenção literária:

[...] oferece às crianças estórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do Sistema vigente e aos novos valores a serem eleitos. (COELHO, 2010, p. 286).

Tendo em vista a atual configuração da literatura para crianças, o projeto *Com a palavra, a imagem!* buscou explorar as relações dialógicas entre texto literário e ilustração, objetivando compreender de que forma se dá o processo de criação e de tradução intersemiótica¹¹⁵. Convém pontuar que, por meio de análises críticas e experimentações artísticas, outros diálogos entre artes visuais e literatura foram contemplados nesses estudos investigativos: pintura, grafite, fotografia, cinema, animação, história em quadrinhos, multimídia, etc.

No curso do projeto, os alunos realizaram exercícios de leitura diversos, vivenciando diferentes práticas de (multi)letramento. Em uma dessas experimentações, a aluna Marília Lima Nunes Gouvêia, sob o foco da construção do mito nas linguagens verbal e visual, propôs a realização de uma análise de *Onde está você, Iemanjá?*¹¹⁶, de Leny Werneck, ilustrado por Philippe Davaine, como se verá a seguir.

A construção do mito em *Onde está você, Iemanjá?*

Na arte, Iemanjá é muito lembrada. Das várias obras em que a deusa é representada, destacam-se *É doce morrer no mar*, canção do baiano Dorival Caymmi, e *Mar Morto*, romance do, também baiano, Jorge Amado. O orixá ainda está presente na

¹¹⁵ Nesse caso, a tradução intersemiótica é elaborada pelo ilustrador, que, como intérprete, se posiciona entre dois sistemas de signos de naturezas diferentes: verbal e visual.

¹¹⁶ Leny Werneck, em 1990, editou pela Salamandra um longo texto sob o título *ZAZ*, o qual, mais tarde, foi reeditado de forma enxuta e ganhou belíssimas ilustrações do francês Philippe Davaine. Atualmente, o livro chama *Onde está você, Iemanjá?* e está sob os cuidados do Grupo Editorial Record.

literatura infantil, como, por exemplo, no livro *Onde está você, Iemanjá?*, de Leny Werneck e Philippe Davaine.

A divindade afro-brasileira Iemanjá é um dos orixás mais difundidos da cultura nacional. Trazida da África para o Brasil pelos escravos de origem iorubá, é conhecida como deusa do mar e da fertilidade, e possui, por isso, uma profunda influência sobre a sociedade daqueles que vivem nas margens do oceano. Pescadores e devotos do candomblé fazem-lhe oferendas e festas, nas quais pedem fartura e proteção das intempéries dos mares.

Para compreender como se reconstrói o mito de Iemanjá na obra em questão, faz-se necessário retomar alguns aspectos fundamentais da narrativa mítica: o mito é, basicamente, uma narrativa sagrada, pertencente à tradição de um povo, que - através de um pensamento maravilhoso e sobrenatural - explica fenômenos da natureza assim como dilemas existenciais.

Sob o ponto de vista de Eliade (1986), o mito possui cinco características fundamentais: a primeira delas afirma que se trata de uma narrativa das façanhas de seres sobrenaturais; a segunda, que o mito faz a história absolutamente verdadeira por seu caráter sagrado; a terceira traz a ideia de que o mito tem em si um sentido de criação, ou seja, ele explica como algo e/ou algum comportamento específico surgiu; a quarta revela a origem das coisas, tornando-se assim uma forma de conhecimento, que pode ser usada, manipulada e vivida em rituais; a última característica destacada pelo teórico é que o mito é vivido pelo poder sagrado que faz o homem cultuá-lo em rituais, sendo, então, o culto, no qual se “vive” o mito, o momento em que o homem sai de sua vida cotidiana para reatualizar as façanhas dos entes sobrenaturais.

‘Viver’ o mito implica, pois, uma experiência ordinária da vida cotidiana. A ‘religiosidade’ dessa experiência deve-se ao fato de que, ao reatualizar os eventos fabulosos, exaltantes, significativos, assiste-se novamente às obras criadoras dos Entes Sobrenaturais (ELIADE, 1986, p.22).

Dessa forma, na perspectiva do autor, ao viver o mito, o sujeito torna-se contemporâneo a essas divindades. Para isso, é preciso sair do tempo cronológico para entrar no tempo primordial, no qual tudo teve início; ou seja, no tempo em que a façanha realizada pelo ente sobrenatural aconteceu pela primeira vez. Assim, a lição criadora trazida pelo mito é reaprendida.

No livro de Leny Werneck e Philippe Davaine, *Iemanjá*, a divindade representada, faz parte do panteão de deuses do Candomblé, religião afro-brasileira. Na África, era representada por uma mulher com seios volumosos e ventre crescido por, além das águas, representar a fertilidade. Já em solo brasileiro, a divindade ganhou aspectos diferentes, sendo retratada com o corpo cheio de curvas e até mesmo como

uma sereia, reflexo da influência da cultura europeia. É sincretizada com Nossa Senhora da Conceição. Em seu arquétipo difundido no Brasil, é descrita como maternal e protetora e, ao mesmo tempo, impetuosa e vingativa. Tal ambiguidade da deusa, como protetora e fatal, pode-se observar com bastante frequência nas produções artísticas.

Em *Onde está você, Iemanjá?*, Camila é a encantadora garota que mora em uma pequena ilha, supostamente a Baía-de-todos-os-Santos, e que, juntamente com a comunidade em que vive, se preparam para as festas de Ano Novo. Depois de ajudar nos preparativos, eis que a menina, sua tia e seu cachorro vão dar um passeio a bordo de Záz, porém esse possui um casco muito velho e acaba por ceder. Camila chega até a se perguntar se é Iemanjá responsável pela agitação das águas. Mais tarde, eles conseguem chegar à praia a salvos e a protagonista acredita que Iemanjá a salvou daquela situação. Por fim, chega a hora da festa em que todos vão prestar sua homenagem. Camila colhe uma rosa amarela e adormece na praia, ao lado dela. De manhã, a garota desperta e a flor não está mais junto. Será que o vento a levou ou foi Iemanjá que buscou sua oferenda?

Inicialmente, é interessante observar o papel do mito na comunidade de Camila, seu poder de mobilizar e unir um povo ao redor de uma tradição. No livro, cada um tem uma função nas festividades, como na culinária e na produção da música. É perceptível, então, o poder do sagrado e da religião como forma de organizar um meio social, como acontece nas tribos iorubá e entre outros povos africanos.

Na passagem em que o casco de Záz se rompe, nota-se, no campo visual, que a grande figura do rosto de Iemanjá aparece atrás do barquinho onde está Camila. Como se vê na ilustração abaixo, as funções simbólica, estética e expressiva sobressaem-se, reforçando o misticismo.



Nesse exemplo, como personificação para a força de um elemento da natureza, é atribuída à Iemanjá a origem da agitação do oceano. Ademais, o fato do rosto do orixá estar centralizado na ilustração pode remeter à noção de que a entidade está sempre a

observar o mundo dos homens, enfatizando, também, a qualidade de protetora, algo peculiar da deusa.

Finalmente a salvo, Camila permanece na praia junto à pequena embarcação, observando a água. Leny Werneck e Philippe Davaine exploram, na obra, a aura de misticismo a respeito de Iemanjá: a garotinha acredita ter sido salva pelo orixá. Diante disso, pode se entender o mito como uma forma de explicar a realidade através do fantástico, pois Iemanjá cumpre tanto o seu papel de protetora como também o de dar um novo sentido sagrado e místico para um acontecimento.

Com belas ilustrações, são representadas as festividades para Iemanjá: as oferendas são postas ao mar por garotos e sacerdotes da comunidade na noite de Ano Novo.¹¹⁷



No desfecho do livro, Camila adormece na praia ao lado de uma rosa amarela que colheu para oferecê-la à divindade. Na manhã seguinte, a flor havia desaparecido. O narrador se refere ao fato da seguinte maneira: “De manhãzinha, com o sol nascendo, Camila acorda feliz. Ela procura a rosa para pôr nos cabelos, mas o vento da noite tinha levado. Ou então Iemanjá veio buscar a flor...” (WERNECK, 2011, p. 30). Nessa passagem, retoma-se o papel do mito de resignificar um fenômeno do real, pois a flor pode muito bem ser sido levada pelo vento, porém atribui-se um novo sentido sacro para esse acontecimento. Convém salientar que, no desenlace da obra, a esfera da ilustração apropria-se mais do universo do mito do que o campo da palavra.

Ao longo de todo enredo, enxerga-se de forma latente o poder do mito em dois aspectos: o de organizar um meio social através de uma crença/uma tradição e o

¹¹⁷ A cultura multidiversificada é marcada, na ilustração, pela figura de Iemanjá (negra, de longos cabelos pretos, nua e insinuante ao se olhar no espelho) e de Nossa Senhora da Conceição (vestida de azul e branco), sendo essa uma transposição da divindade religiosa dos escravos africanos para o conceito católico de santidade, em obediência/disfarce aos senhores brancos.



deatribuir um sentido sagrados aos fenômenos da natureza como uma forma de interpretar a realidade e explicá-la.

Considerações Finais: Juntura

Por meio dessas vivências em sala de aula, permitiu-se observar que os livros para infância - tanto no âmbito da palavra quanto no da ilustração - configuram-se como um rico instrumento capaz de adensar experiências e de favorecer uma apreensão do mundo através da sensibilidade.

Durante o projeto *Com a palavra, a imagem!*, realizado em 2014, os jovens leitores experimentaram os mais vastos diálogos entre o texto literário e artes visuais, de modo a ensaiar e se ensaiar no texto e na vida.

A análise da obra *Onde está você, Iemanjá?*, elaborada pela aluna Marília Lima Nunes Gouvêia, por exemplo, evidencia um processo de ensino e aprendizagem que incentiva o protagonismo e afirma a heterogeneidade, uma vez que a discente exercita um olhar sensível, mas também inteligível, na construção da rede de sentidos em torno do livro, o qual se desdobra como um espaço plurissignificativo do ser humano diante do mundo.

Em linhas gerais, verifica-se que as práticas de mediação de leitura e os (multi)letramentos devem dar possibilidades para que as subjetividades dos alunos diante da obra de arte apareçam, mas também se ponham à prova, se ensaiem, se inventem e se transformem.

Referências

- CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- NASCIMENTO, José Augusto de Abreu. *Literatura infantil e cultura hipermidiática: Relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura [dissertação]*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; 2009.
- OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças de jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- WENECK, Leny. *Onde está você Iemanjá?*. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Record, 2011.



Obras consultadas

GOUVÊIA, Marília Lima Nunes. *Iemanjá dos cinco nomes: uma análise das ressonâncias do mito nos personagens de Mar Morto*. [monografia] São Paulo: Colégio São Domingos, 2013, 38p.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In.: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 29, p. 27-43, jan./jun., 2004.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. *Navegar é preciso: o leitor contemporâneo e os desafios da leitura hipertextual em "Abrindo caminho" e "A maior flor do mundo"* [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011, 192 p.

RIBEIRO, Joana Marques. *O percurso do olhar pelo labirinto: os desafios do leitor contemporâneo* [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011, 124 p.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



UMA VIA DE DUAS MÃOS: REFLEXÕES SOBRE LEITURA E VIOLÊNCIA A PARTIR DOS DIÁLOGOS ENTRE *LARANJA MECÂNICA* E *MINICHEFÃO*

Juliana Pádua Silva Medeiros (USP/CSD)
julianapadua81@terra.com.br

Isadora Franco Felício dos Santos (CSD)
isa.ffs12@gmail.com

Introdução

O projeto *Com a palavra, a imagem!*, por meio de análises críticas e experimentações artísticas, propôs, ao longo do ano de 2014, investigar as relações dialógicas entre texto literário e desenho, pintura, grafite, fotografia, cinema, animação, história em quadrinhos, multimídia, entre outros, objetivando assim compreender de que forma se dá o processo de criação, bem como a tradução intersemiótica.

Durante as aulas, os alunos examinaram algumas “adaptações”¹¹⁸ literárias para as mais variadas linguagens: o conto *O enfermeiro*, de Machado de Assis em HQs; o auto *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, em animação; a música *Eduardo e Mônica*, de Legião Urbana, em formato de “videoclipe” (*branded entertainment* da VIVO), etc. Nesses exercícios de ler/ver, os educandos vivenciaram práticas de multiletramento que, segundo Rojo (2004, p.31), é a promoção da “[...] capacidade de colocar-se em relação à diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, etc – para delas tirar sentido.”

Em face de um mundo cada vez mais inter-pluri-multi e transcultural, onde as fronteiras esfacelam-se, o projeto buscou ofertar aos alunos meios para que eles pudessem compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como modo de organização cognitiva da realidade, tornando-se, efetivamente, protagonistas no processo de produção dos sentidos.

Para tanto, os estudantes tiveram contato com alguns textos acadêmicos à luz de Júlia Plaza¹¹⁹. Além das discussões teóricas, os adolescentes imergiram no universo de multiplicidade cultural e semiótica a partir de atividades leitoras, as quais permitiram compreender que “[...] a leitura para a tradução não visa captar no original um interpretante que gere consenso, mas ao contrário, visa penetrar no que há de mais essencial no signo”. (PLAZA, 1987, p. 36).

¹¹⁸ Em um primeiro momento, chamou-se de adaptação, o que viria a ser entendido, logo depois, como tradução intersemiótica. Nesse processo de delimitação conceitual, outras expressões foram colocadas em discussão: diálogo, releitura, apropriação, ressonância, transposição, interpretação, transformação, resignificação, correspondência, equivalência estilística.

¹¹⁹ Em 1987, Julio Plaza parte do conceito lançado por Roman Jakobson, em *On linguistic aspect of translation*, no ano de 1956, e desenvolve toda uma teoria da Tradução Intersemiótica.

Literatura na formação do jovem leitor

Os novos paradigmas de leitura pleiteiam um leitor apto¹²⁰ a percorrer a multiplicidade de caminhos em uma arquitetura labiríntica¹²¹, cujos fios heterogêneos conduzem o indivíduo na grande aventura de ler e outorgar sentidos, experiência única e humanizadora, pois:

A busca de significado é uma característica inerente ao ser humano, desde o refletir sobre a razão da própria existência e da natureza das relações interpessoais ou da compreensão do sentido de produtos oferecidos pelas mídias. Pela ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência quanto pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las. Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante exercício de observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significado, ir além da superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. Esses são desafios de um saber ler, de conhecer mais e melhor. Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante; orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos; leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta. E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa. (PANOZZO, 2007, p. 50)

Cabe lembrar que o jogo dinâmico e interativo que se dá nessas tramas narrativas – sejam elas verbais, imagéticas ou audiovisuais – exige do leitor percepção astuta, inteligência sensível e captação de pistas para que se possa orientar na atividade nômade de perambulação em uma textura que propõe buscas desafiadoras. Nessa esteira, faz-se imprescindível que o educador garanta ao discente o prazer de desfiar a feitura do objeto estético, bem como estimule o olhar de descoberta para um arranjo artístico que priorize os diálogos intra¹²², extra¹²³ e para além¹²⁴ do texto literário, como

¹²⁰ Um leitor hábil a navegar pela miríade de signos é aquele que possui sensibilidade perceptiva, sinestésica e uma dinâmica mental capaz de colocá-lo em interação com os múltiplos textos que emergem na sociedade contemporânea.

¹²¹ A arquitetura labiríntica é a metáfora do espaço textual que convida o leitor ao desafio de embrenhar-se por uma multiplicidade de caminhos que a cada bifurcação engendra novas possibilidades.

¹²² Teias de significação a partir da trama entre palavra e imagem, como no livro *Minichefão*.

¹²³ *Links* com outras obras literárias, a exemplo dos diálogos entre *Minichefão* e *Laranja mecânica*.

¹²⁴ À guisa de exemplificação dos livros *Minichefão* e *Laranja mecânica*, onde acontecem denúncia poética: abandono da infância/juventude em uma sociedade injusta, violenta e desigual.



se verá a seguir na análise comparativista em que a aluna Isadora Franco Felício dos Santos tece complexas redes de sentidos entre o livro *Laranja mecânica*, de Anthony Burgess, a sua versão cinematográfica de Stanley Kubric e o livro *Minichefão* de Lúcia Pimentel Góes com ilustrações de Rogério Coelho.

Olhar de descoberta

O livro *Minichefão*, de Lúcia Pimentel Góes, quebra com os paradigmas didático-moralizantes da literatura infantil e juvenil, os quais, normalmente apresentam às crianças e aos jovens um mundo “mágico”, idealizado, com garantia de final feliz para aqueles que têm bom comportamento. Rompendo essa longa tradição literária, a autora introduz seus leitores em um universo negligenciado pela sociedade: a favela, onde, em geral, moram sujeitos pobres, excluídos e vitimados pelo crime. O trato nu e cru dessa realidade infanto-juvenil marginalizada também está presente na obra *Laranja mecânica*, escrita pelo inglês Anthony Burgess, na década de 1950.

Nos dois exemplares supracitados, os problemas de Bilé e Alex, respectivamente, são escancarados, mostrando como dois garotos foram levados às práticas violentas pela não possibilidade de escolha: realismo crítico. Em *Minichefão*, isso acontece porque Bilé vive em um ambiente miserável e a única maneira de sobreviver e “ascender socialmente” é por meio da violência. Em *Laranja mecânica*, Alex é vítima da alienação de uma sociedade rígida, concebida pelo estado totalitário, igualmente violento, mas por outros modos.

Quem lê os dois livros e assiste ao filme baseado na obra de Anthony Burgess tem uma sensação de choque pela crueza e extrema sinceridade/objetividade da linguagem utilizada em cada um. A primeira frase de *Minichefão*, por exemplo, “Bilé só conhece três saídas na vida: morte, suicídio e assassinato.” (GÓES, 2007, p. 6), assemelha-se com a cena inicial do filme *Laranja mecânica*, de Stanley Kubric, em que a face de Alex é apresentada com uma expressão de afrontamento, deixando o espectador igualmente acuado/agredido. Nessas primeiras impressões, o leitor de palavra e imagem, então, identifica a natureza escárnia, fria e soturna das obras.

Na continuidade do enredo em *Minichefão*, é exposto o “currículo” de delitos de Bilé na Favela do Alagado, evidenciando como a violência já está institucionalizada naquela comunidade, pois, por terem sido relegadas pelo governo a um ciclo de agressão sem fim, as pessoas são enredadas pelo crime organizado, que tem suas leis e regulamentos internos como qualquer outra instituição. No livro *Laranja mecânica*, os jovens também têm suas regras, seus padrões, pois de alguma forma acabaram sendo esquecidos pela sociedade, como se vê no trecho a seguir:

Foi virando a esquina da Usina de Força Municipal que cruzamos com Billyboy e seus cinco druguis. Agora naqueles dias, meus irmãos, os grupos



eram, em sua maioria, de quatro ou cinco, sendo assim tipo autogrupos, [...] sendo, portanto, seis o limite máximo para o tamanho das gangues. (BURGESS, 2004, p. 17)

É possível afirmar que *Minichefão* critica a rija estrutura organizacional da sociedade brasileira, marcada pela desigualdade social, que passa de geração para geração nas comunidades desafortunadas. Lúcia Pimentel Góes utiliza, para isso, um instrumento típico da burocracia inerente a essa sociedade, como recurso textual: o currículo, documento usado para resumir a trajetória profissional de uma pessoa. No livro *Laranja mecânica*, a sociedade futurista imaginada pelo autor também tem um caráter “desumanizado”.

Agora, comparando as imagens do filme com as ilustrações do exemplar literário *Minichefão*, observa-se que as duas obras utilizam a cor vermelha como artifício de ambientação: cenário hostil e de tensão.

Na obra cinematográfica, a maquiagem característica do Alex, enormes cílios postiços no olho direito, remete a uma engrenagem, salientando tanto o ciclo vicioso dessa sociedade mecânica quanto o ser que ela produziu. Esse aspecto fica bem claro na capa da edição em inglês do livro.

Nas ilustrações de *Minichefão*, pode-se notar que, quando Bilé está no mundo real (favela), os barracos são pretos, empilhados e bastante tortos, compondo um espaço muito fechado, abafado, de tal maneira que a personagem parece presa nele.

Quanto à linguagem dos livros, ambos se utilizam de gírias e expressões “tribais” para inserir o leitor em uma realidade diferente, sendo o primeiro exemplo um linguajar próprio da favela e, no segundo, neologismos que compõem o vocabulário Nadsat:

_ Tenho oito pra nove anos e estou só no meu barraco. Pai se foi pra longe de nós.

Partiu com a desgraçada que gamou nele. Mãe se vira como pode pra dar teto e comida pra nós três: eu, mana Alessandra, já botando corpo de mulher, com dez anos; e o caçula, Túlio, com cinco anos.

Claro, pô, passamos fome toda hora. Agorinha mesmo, uma dor ruim pra danar tá me mastigando tudinho por dentro.

_ !?(GOÉS, 2007, p. 11)

Então, o que vai ser, hein? Éramos eu, ou seja, Alex, e meus três drugis, ou seja, Pete, Georgie e Tosko, porque ele era muito tosco, e estávamos no Lactobar Korova botando nossas rassudoks para funcionar e ver o que fazer naquela noite de inverno sem-vergonha, fria, escura e miserável, embora seca. (BURGESS, 2004, p. 3)

Como comentado anteriormente, a falta de escolha desencadeia todo o rumo das narrativas. Em *Minichefão*, o segundo capítulo, *Juro*, é uma demonstração bem clara disso: Bilé, desde pequeno vive em uma realidade tão miserável e invasora que ele tomou a decisão de nunca passar fome e isso leva a pressupor que conseguirá comida mesmo que por meios inescrupulosos, pois não há alternativa em seu ambiente social.

No universo de *Laranja mecânica*, também não há livre arbítrio e Alex opta pela violência como refúgio, pois ele não sabe lidar com as constantes mudanças de uma sociedade desestruturada e com o homem moderno está em crise. No caso do Bilé, ele vive em uma comunidade que é negligenciada pelo governo brasileiro desde o fim da escravidão, continuando segregada, sem recursos econômicos, educação, saneamento básico, proteção, direitos humanos, de modo a condenar o sujeito “a matar ou a morrer”.

As duas personagens, com idades parecidas (15 e 14), têm seus refúgios. No caso do Alex, é a própria violência. Fica claro tanto no livro quanto no filme que, ao violentar os outros, ele se sente vivo, tem um prazer imenso em ver o sangue (símbolo da vida) jorrar da face de suas vítimas. Em uma sociedade tão caótica e puritana, fria e mecânica, essa foi a maneira distorcida que ele encontrou de protestar contra tudo. Alguns aspectos da obra ilustram melhor a ideia. Um exemplo é o trecho abaixo:

E, meus irmãos, foi para mim uma verdadeira satisfação valsar -- esquerda dois três, direita dois três -- e escavar bochechinha esquerda e escavar bochechinha direita, ficando como se duas cortinas de sangue parecessem jorrar ao mesmo tempo, uma de cada lado da tromba suja, gorda e oleosa sob a luz das estrelas de inverno. (BURGESS, 2004, p.19)

O trecho acima se refere a uma guerra entre gangues que a personagem descreve como uma valsa. Nesse momento, Anthony Burgess expressa o sentimento lúdico que o protagonista nutre pela violência. Ao longo do enredo, Alex chega afirmar que gosta de ser “mau”, porém na sua reflexão está implícita uma crítica à sociedade, que não permite ao indivíduo se manifestar livremente e reprime sua força vital negativa, em nome do coletivo. Excluir essa característica totalmente, contudo, pode trazer consequências piores, como uma espécie de catarse dos jovens, que se transformam justamente naquilo que o Estado não quer. O fragmento mostra também que há outras possibilidades de refúgio, como a música clássica, outra grande paixão de Alex: ela representa sua conexão com o passado histórico (definidor de identidade), sendo a única coisa que ele considera puro, genuíno, belo. O trecho abaixo demonstra a relação profunda que Alex tinha com a música:

Ah, era lindo, a beleza encarnada. Os trombones esmagavam vermelhódourados sob minha cama, e atrás da minha gúliwer os trumpetes pratequeimavam triplicemente, e perto da porta os tímpanos rolavam pelas minhas tripas e saíam de novo esmagados como trovões feitos de doces. Ah,



era a maravilha das maravilhas. E, então, um pássaro feito do mais raro heavenmetal, ou tipo assim vinho prateado fluindo numa espaçonave – a gravidade agora não fazia o menor sentido – veio o solo de violino acima de todas as outras cordas, e essas cordas eram como uma gaiola de seda ao redor da minha cama. Então a flauta e o oboé perfuram, como vermes de platina, o caramelo espesso, espesso, de ouro e prata. Eu estava em completo êxtase, meus irmãos. (BURGESS, 2004, p. 35)

Bilé, em *Minichefão*, também tinha seu refúgio: as fantasias com a rainha, um ser parecido com uma divindade, que, na imaginação do menino, tinha o poder de salvá-lo e reerguê-lo em todos os momentos difíceis. Assim, ele nunca estaria sozinho. Isso mostra também que Bilé é igual a todas as outras crianças que sonham com príncipes e seres mágicos.

No filme, Stanley Kubrick optou por vestir os jovens da gangue com chapéus cocos e suspensórios para retratar a sensação de show que o protagonista atribuía à violência. Em *Minichefão*, o ilustrador usa espirais para indicar as fantasias de Bilé. Os tons são claros e suaves destoam das imagens que descrevem a realidade, marcada por cores negras e vermelhas.

Outro tema que as obras discutem é como os jovens assumiram o poder nas sociedades descritas, subjugando as gerações mais velhas. Em *Laranja mecânica*, por exemplo, Alex manda em seus pais, e, à noite, os moradores temem ser atingidos pela “violência de entretenimento” daquelas “crianças”. Os adultos não têm mais o controle, e tudo caminha para a adoção de uma solução “estatal” para o problema: a lavagem cerebral por meio de métodos “modernos” de tortura e sugestão. Em *Minichefão*, narra-se uma história semelhante: na Favela do Alagado, as crianças vão se organizando sozinhas e tomando o poder. Elas possuem a violência como referência de modo de vida, mas não por diversão e sim porque estão no meio de uma guerra aberta. Os garotos têm seu próprio pelotão, cujos líderes-crianças são mais cruéis do que os antigos chefes do morro. À noite, os moradores do lugar também temem as ações dos menores, como se observa na seguinte passagem: “Os bandidos, há minutos atrás seus padrões de vida e de morte, estão agora sendo comandados por meninos implacáveis.” (GOÉS, 2007, p. 16).

Ambas as cidades se transformam, portanto, em puro terror à noite, exatamente como a expressão usada por Alex: “horrorshow”. Os moradores ficam passivos e omissos em relação a tudo o que acontece. Há momentos de confrontos entre grupos em ambas as obras. Há também situações parecidas envolvendo líderes de gangues, como a traição. Nas três obras, eles decidem pela não tolerância em relação aos demais membros do grupo, pois precisam de lealdade absoluta, como fica explícito em *Minichefão*.

Descrições de ambientes sujos são recorrentes em ambos os livros, mesmo Alex sendo de classe média. O uso de drogas é comum nos dois espaços, justamente para



“aguçar” a agressividade, à guisa de exemplo de: “Depois vem o pior: CRACK! Quem usa vira bicho bravo na hora, agressivo, solta as feras do coração e da cabeça, os horrores quem rondam nós. Menino, menina, catatauzinho, tudo sendo mula de traficante.” (GOÉS, 2007, p. 27).

Uma imagem na página 28 do livro *Minichefão* - em que Bilé apanha de um policial - guarda semelhanças com a cena em que Alex é preso: os dois agachados, sofrendo, em posição intimidada em relação ao policial que está ereto e firme, com status de superioridade. Na ilustração referida, se vê o policial acima de Bilé. Diante disso, consta-se que Rogério Coelho e Stanley Kubric denunciam o tratamento sádico conferido às pessoas na delegacia.

Considerações finais

Cabe pontuar que, neste exercício reflexivo de uma produção coletiva, educadora e aluna costuraram juntas leituras que afloram sentidos intra, extra e para além dos arranjos artísticos, visto que alargaram horizontes, avistando a complexidade do universo por meio de um movimento experimental, alinear, multidirecional o qual fomentou (inter)subjetividades.

Nas obras analisadas, a violência tratada como temática principal, sugeriu uma reflexão sobre a influência do Estado e da cultura predominante sobre o desenvolvimento da personalidade dos jovens, podendo restringir suas escolhas.

No mais, vale sublinhar que tanto na esfera verbal, imagética e audiovisual avistou-se uma nota de esperança no desfecho, passando a mensagem de que essa situação pode mudar.

No bojo dessas reflexões, foi possível verificar o protagonismo juvenil e como a tradução intersemiótica (no caso, texto literário para a ilustração ou versão cinematográfica) construiu-se, levando em conta que não há uma transposição literal, mas a busca por uma experiência estética equivalente capaz de sobrepor até a noção de fidelidade, pois à moda de *Pierre Menard: autor do Quixote*, o mesmo pode não ser o mesmo¹²⁵.

Nessa senda, este trabalho buscou potencializar uma prática docente que transpassasse a simples prática de alfabetismo visual e permitisse ao aluno reconhecer a multiplicidade de linguagens e os diálogos que existem entre elas.

¹²⁵ A equivalência estética retoma o lido ao mesmo tempo em que se lança para novas leituras, evidenciando um vertiginoso processo de apropriação e transcrição, onde os planos de autoria e recepção se interpenetram.



Referências

BURGESS, Anthony. **Laranja mecânica**. Tradução de Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2004.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Minichefão**. São Paulo: Paulus, 2007.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: Literatura infantil, processo educativo e mediação** [tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2007.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987

ROJO, Roxane. Linguagens Códigos e suas tecnologias. In: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio.

Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, 2004.



LIVROS ARTESANAIS NA 5ª SEMANA MUNICIPAL DO LIVRO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS (SC)

Larissa Goedert Cabral(UFSC)
 Giselli de Oliveira da Silveira (UFSC)
 Eliane Debus(UFSC)

Este trabalho tem como objetivo socializar a participação das estudantes da Pedagogia integrantes do Núcleo 3 “Literatura e infância”, do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na 5ª. Semana Municipal do Livro Infantil, da Cidade de Florianópolis (SC), por meio da organização da exposição “Livros brincantes: uma tessitura artesanal”.

Primeiramente é necessário destacar o diálogo e colaboração que o Centro de Ciências da Educação da Universidade federal de Santa Catarina, em particular pelo Grupo de pesquisa Literalise e pelo PET de Pedagogia, vem mantendo com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis frente as edições da Semana Municipal do Livro Infantil, instituída em 2010 pela lei 8.125. A Semana ocorre sempre na semana de 12 a 18 de outubro, contemplando a data de nascimento do escritor Monteiro Lobato, precursor da literatura infantil no Brasil.

A semana geralmente contempla uma programação intensa e com diferentes atividades como contações de histórias, varal literário, exposição de livros e formação para professores e demais profissionais da área de educação. No ano de 2014 nossa inserção nessas atividades se deu por meio da exposição de livros artesanais.



Imagem1: Folder Semana Municipal do Livro
 Fonte: Acervo das autoras



A exposição de livros artesanais conta com acervo confeccionado pelos acadêmicos da 5ª fase do Curso de Pedagogia/UFSC durante a disciplina Literatura e infância, ministrada pela professora Eliane Debus, no período de 2013 a 2014, totalizando 70 livros; livros construídos de diversos materiais (pano, plástico, EVA, madeira, papelão, entre outros) e formatos variados (redondos, quadrados, entre outros) ampliando o repertório sobre as possibilidades de criação de livros.

Os livros artesanais buscam contemplar o manuseio pela criança pequena do objeto livro, entendendo essa aproximação como primeira cerimônia de apropriação de leitura. Isto é, o gesto de virar uma página ou a visada de olhar da esquerda para direita da disposição das letras no papel, entre outros aproximam a criança dos cerimoniais de leitura.

As discussões teóricas que perpassam a feitura do livro se pautam nos trabalhos de Roger Chartier (1996) e Maria Helena Martins (1986). Embora nenhum dos dois estudiosos tenham centrado seus estudos na relação da criança pequena com os livros, existe em seus trabalhos um dizer sobre a relação do leitor com o objeto livro.

O historiador Roger Chartier (1996) quando aborda questões a respeito das práticas de escrita e leitura destaca na feitura do livro dois conjuntos de dispositivos e suas especificidades: são eles os procedimentos de produção de texto e os procedimentos de produção do livro. O primeiro estaria relacionado à esfera textual, é seria aplicado pelo escritor na elaboração do texto, com o objetivo de produzir efeitos que garantam a boa leitura e a compreensão desejada. O segundo, de feição material, corresponderia às estratégias utilizadas pelo editor/livreiro para seduzir o público consumidor: tipos de letras, papel, ilustração, a disposição e a divisão do texto, entre outros.

Quando a elaboração do livro artesanal é pensada se toma a condicionante dos procedimentos de produção do livro, levando em conta o material utilizado na sua confecção, como por exemplo: livros feitos de E.V.A, de tecidos, retalhos, madeira. Livros que utilizam, por exemplo, tecido de confecção de panos de louça, para uma construção diferente do convencional.

Maria Helena Martins em seu livro *O que é leitura* (1986) apresenta três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional. Cada um desses níveis possibilita uma forma de aproximação com o texto (e o objeto livro), segundo a autora “Esses níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo um ou outro sendo privilegiado, segundo as suas experiências e expectativas assim como, seus interesses” (Martins, 1986, p. 21).

A leitura sensorial tem sido privilegiada na confecção do livro artesanal, pois se busca a aproximação da criança com o objeto livro pelos cinco sentidos (a visão, o tato, a audição, o olfato e a própria gustação – quando lembramos que os bebês levam tudo a boca). Pensando nisso, os livros artesanais em sua maioria trazem materiais de fácil

manipulação e que não se degradam tão rapidamente e também trazem experiências diferenciadas para todos os sentidos.

Ao manusear os livros artesanais as crianças têm o primeiro contato com a leitura por meio dos sentidos, de modo que

A atitude de ler se desloca para o ler-brincando, conhecimento lúdico, e tal deslocamento pode ser estimulante a outros aprendizados porque o simples ato de se deslocar muda o aprendizado. Aprender com prazer altera a recepção, a memória (PAIVA, 2011, p.33)

Na exposição percebemos o quanto isso se difere nas crianças, elas se sentem mais á vontade para manipular, estavam a todo momento apalpando e abraçando os livros. Os livros se tornam mais brincantes e atrativos, até mesmo as professoras queriam ter experiência diferente do toque, do sentir e como são confeccionados por materiais diferentes, já chamam atenção pela sua estrutura e beleza física.



Ilustração 1. Livro árvore e livro cômoda

Fonte: acervo de Eliane Debus

No caso específico da ilustração 1 temos dois livros singulares como suporte. O livro árvore que a cada folha aberta uma estrutura da narrativa é descoberta, bem como as personagens, construídas de pano, ganham vida e interagem com o dito; e o livro cômoda que propicia a cada gaveta aberta o leitor encontrar pistas do relato.

O livro ganha nova feição e se torna brinquedo. Um livro brinquedo. Segundo Paiva (2013):

O livro-brinquedo pode estimular competências e habilidades físico-motoras (jogo com objetos, manuseio, brincadeiras de construção, montagem e desvendamento, ação pelo movimento, ganhos em orientação espacial e organização de elementos). Pode contribuir para o esquema corporal, ações animadas e o vivencial criativo (p.59)

A atividade foi realizada no dia 16 de abril, no período matutino e vespertino, no Centro de Educação continuada (CEC) da Rede de Educação do Município de Florianópolis e neste espaço foram recebidas 9 turmas de crianças (da Educação Infantil aos anos Iniciais do Ensino Fundamental), totalizando uma média de 180 crianças.



Ilustração2 Olhos atentos acompanham o texto
Acervo Eliane Debus



Ilustração3 Mãos desvendam segredos
Fonte: acervo Eliane Debus

Para tanto, as bolsistas, alunas do mestrado e outros membros do Literalise – Grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária - fizeram-se presentes com intuito de receber e auxiliar as crianças durante a atividade; colaborando para o manuseio dos livros valorizando a leitura sensorial, bem como na mediação da leitura dos livros em pequenos grupos e individualmente.

Os livros foram dispostos em uma ampla sala sobre tapetes e carteiras para assim possibilitar a escolha e manuseio dos mesmos. Ao chegarem a sala, era perceptível o brilho no olhar das crianças diante a possibilidade de manusear diversos livros coloridos e de diferentes formatos. As crianças escolhiam os livros e se acomodavam se sobre os tapetes. Alguns folheavam rapidamente, outros se entretinham em cada detalhe observado. A medida que o grupo de crianças adentrava a sala, as bolsistas estavam sentadas sobre o tapete e puderam mediar a leitura dos livros quando as crianças permitiam ou solicitavam.



A experiência de estar presente desde a recepção das crianças e professoras, até ajudá-las na manipulação e leitura dos mesmos, foi muito enriquecedora. Conseguimos fazer uma relação muito boa com os textos discutidos durante os estudos teóricos na UFSC, levando em consideração a apropriação da leitura das crianças, seja essa leitura num primeiro momento visual e de manuseio e em seguida já de decifração das letras e palavras. Perceber as potencialidades do livro enquanto objeto brincante e carregado de ludicidade por meio da construção diversificada foi, sem sombra de dúvidas, reconhecido pelas crianças. Que olhavam e tocavam os livros como a um brinquedo.

Tecendo considerações

Apresentar as crianças os livros brinquedos, brincantes, permitiu a interação com um objeto/produto que inicialmente estava circunscrito ao espaço da UFSC e acabou sendo vivificado pelos olhares e mãos curiosas das crianças que atentas liam e tocavam os livros. Mesmo aqueles pequeninhos que ainda não decodificam o código escrito liam pelos sentidos.

Desse modo acreditamos que

Ao cirandar pelas linhas e entrelinhas de livros tão cheios de colorido e vida, tão próximos das coisas prazerosas e gestos ternurizantes, por certo a criança pequena tecerá leituras e se constituirá leitor. Da leitura material do livro à leitura do texto. Do ser bebê ao ser leitor. Acreditamos que a inserção da criança no mundo lúdico da leitura literária desfaz algumas ideias preconcebidas, tais como a de que a criança pequena não é leitora (DEBUS, 2006, p.32)

Constatou-se o interesse das crianças pelos livros enquanto objetos brincantes, que além de aproximá-las dos rituais iniciais de leitura (abrir e fechar páginas) sensibilizam para a leitura literária. Percebemos, também, o interesse dos professores e adultos que acompanhavam as crianças pelos livros e as possibilidades que eles apresentavam. Concluímos que a exposição propiciou aos seus visitantes o contato com o livro objeto, objeto impregnado de ludicidade.

Participarmos desta atividade, em um espaço de aprendizagem para além da sala de aula, propiciou vivenciarmos os apontamentos teóricos. Ao vivenciarmos estes momentos, ampliamos nossa experiência de atuação como futuras professoras ao estarmos junto as crianças e mediarmos seu contato e leitura com o livro.



Referências

- CHARTIER, Roger. "Do livro à leitura". In: **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- MARTINS, Marai Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de Paiva. **Um livro pode ser tudo e nada**: especificidades da linguagem do livro-brinquedo. Belo Horizonte: UFMG, 2013. (Tese de Doutorado)
- PAIVA, A. P. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. (Org.) **Leitura literária na escola**. Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.



AS AÇÕES DO NÚCLEO DE LITERATURA E INFÂNCIA DO PET DE PEDAGOGIA (UFSC-2012-2013)

Giselli de Oliveira da Silveira
(PET/Pedagogia – UFSC)
gisellioliveira2@hotmail.com

Aline Effting
(PET/Pedagogia – UFSC)
alineeffting@hotmail.com

Daniela Martins
(PET/Pedagogia – UFSC)

daniela_martins2207@yahoo.com.br

Eliane Debus – Prof. Orientadora (UFSC)

O presente texto busca publicizar as atividades, referentes aos anos de 2012 e 2013, desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em particular aquelas realizadas no âmbito do núcleo 3 “Literatura e Infância”, sob coordenação da professora Doutora Eliane Debus. As atividades apresentadas dialogam com a literatura infantil e juvenil produzidas nacionalmente e regionalmente (SC), como também com a mediação literária por meio da contação de histórias.

É necessário contextualizar que o PET/Pedagogia/UFSC desenvolve várias atividades de forma integral e conjunta, no entanto, existem três subgrupos de trabalhos, coordenados por diferentes professores, sob a tutoria da professora doutora Maria Herminia Laffin, sendo eles: núcleo 1: EREER – Educação das relações Étnico-raciais, coordenado pela doutoranda Karina Dias (com a colaboração da professora doutora Vania Beatriz Monteiro da Silva); núcleo 2: EJA – Educação de Jovens e adultos, coordenado pela professora Doutora Maria Herminia Laffin e o núcleo 3 – Literatura e infância, coordenado pela professora doutora Eliane Debus (com a colaboração da professora doutora Simone Cintra).

Cada núcleo é composto por três a cinco bolsistas. No período aqui recortado, estavam inseridos ao núcleo 3 cinco bolsistas: Melany Rezende, Giselli de Oliveira da Silveira, Aline Effting, Daniela Martins e Larissa Cabral. Vale destacar, ainda, que as bolsistas participam das atividades do Literalise – grupo de pesquisa em literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária, coordenado pela professora Eliane Debus, desse modo, algumas das atividades aqui apresentadas estão interligadas.



A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina (escritores, ilustradores e seus livros).

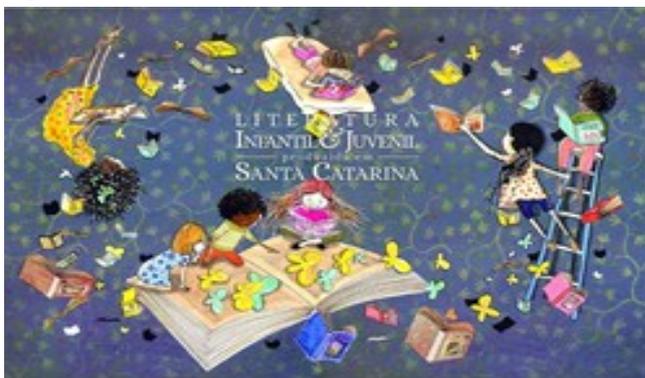


Imagem1: Capa do livro online Literatura Infantil e juvenil produzida em Santa Catarina.
Fonte: Acervo particular Eliane Debus

O núcleo 3 – Literatura e infância – integrou-se nos anos de 2012 e 2013 do projeto de pesquisa o “A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina (escritores, ilustradores e seus livros): em Dicionário Eletrônico”¹²⁶ (pesquisa aprovada pelo Edital Universal/CNPq/2012) que teve como objetivo construir um panorama da produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina, para isso realizou-se o levantamento de escritores, ilustradores e títulos; construída a biografia dos escritores e a resenha dos títulos, com a meta de chegar o mais próximo possível da realidade quanto ao número de títulos publicados em Santa Catarina e/ou por catarinenses. Vale ressaltar que, durante a pesquisa, encontrou-se uma categoria até então não delineada: os tradutores, que foi incluída no desenvolver da investigação.

As bolsistas participaram ativamente dessa pesquisa: lendo livros e construindo resenhas publicadas no livro *Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina* (<http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br>, organizado por Eliane Debus, Simone Cintra e Maria Laura P. Spengler).

5º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (Letramento Literário e Diversidade)

¹²⁶ Inicialmente a pesquisa tinha como objetivo a construção de um Dicionário, no entanto a ampliação das informações ultrapassou a estrutura de verbetes, por isso do gênero. Desse modo as informações recolhidas ao longo do mapeamento se constituíram em livro online.



Imagem2: Banner de divulgação do 5 SLIJ.
Fonte: Acervo particular Eliane Debus

O subgrupo “Literatura e Infância”, participou na organização executiva do 5 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: letramento literário e diversidade. Esta atividade propiciou a discussão de questões teóricas e aplicadas relacionadas à pesquisa em literatura infantil e juvenil, bem como a divulgação de estudos teóricos e aplicados que contribuam para releituras de diferentes enfoques e abordagens da Literatura para infância. Além de aproximar o professor-leitor de escritores e de suas produções literárias para ampliação de conhecimentos sobre a literatura infantil e juvenil que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, bem como demais temas da diversidade (gênero, diversidade regional, entre outras) disponível no mercado editorial.

Fruição Literária, Criação Teatral e Estudos sobre Infância

Com o intuito de potencializar o reencontro das (os) estudantes com suas dimensões criadoras, lúdicas, imaginativas e poéticas, por meio de experiências de fruição literária e criação teatral, buscamos promover e discutir associações entre o vivido, por meio das experiências de fruição literária e criação artística, e estudos, realizados por participantes em atividades extraclasse, sobre a criança, suas culturas e modos de ser e conhecer. Durante o processo as estudantes puderam refletir e discutir acerca da mediação literária e criação artística com crianças, tendo como foco as experiências com as linguagens artísticas vividas. Os encontros realizaram-se entre setembro a novembro de 2012 e integraram as ações de formação da pesquisa de pós-doutorado “Teatro literatura para a infância e prática educativa: diálogo entre fazeres”, realizado pela professora Doutora Simone Cintra e supervisionado pela professora Doutora Eliane Debus e se constituiu como parte das atividades do Grupo de Estudos do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (GEPET).



Mediação da Leitura Literária com Crianças – construção de repertório



Imagem3: Ampliando o repertório
Fonte: Acervo particular Eliane Debus

Leitura de diversos títulos literários com o objetivo de ampliar o repertório, bem como o levantamento de referencial teórico sobre contação de histórias, para possível articulação entre os livros lidos e a sua possível mediação.

Exposição dos Livros Artesanais na Semana do Municipal do Livro

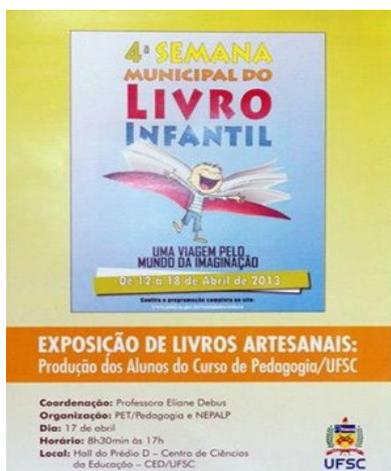


Imagem4: Cartaz da 4ª. Semana Municipal do Livro Infantil
Fonte: Acervo particular Eliane Debus

A exposição dos livros artesanais fez parte das atividades da Semana do Municipal do Livro e ocorreu no dia 17 de abril de 2013. As bolsistas juntamente com as/os demais colaboradoras/es – Professora Pós-Doutora Simone Cintra, integrantes do Grupo de Pesquisa Literalise e estudantes do curso de Pedagogia, participaram tanto na organização do espaço, como também se fizeram presente durante a recepção dos visitantes.



A exposição de livros artesanais conta com acervo confeccionado pelos acadêmicos da 5ª fase do Curso de Pedagogia/UFSC junto a disciplina Literatura e infância, ministrada pela professora Eliane Debus, no período de 2011 a 2012, totalizando 90 livros; livros construídos de diversos materiais (pano, plástico, EVA, madeira, papelão, entre outros) e formatos variados (redondos, quadrados, entre outros) ampliando o repertório sobre as possibilidades de criação de livros.

Todos os colaboradores receberam acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSC, alunos da Escola Beatriz e crianças do NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil, desta maneira, a atividade possibilitou a aproximação do leitor com o objeto livro no seu aspecto físico (livros de pano, plástico, EVA, entre outros), o contato de leitores de diferentes idades com o livro nos mais diferentes suportes. Assim sendo, as bolsistas puderam não somente mediar a leitura, como também a relação entre leitor e objeto.

Conferência: Ecoliteracia e literatura para infância e juventude em Portugal

As bolsistas em uma ação conjunta com o grupo Literalise e PPGE – Linha EFE, colaboraram na organização da Conferência sobre Ecoliteracia e literatura, ministrada pelo Prof. Dr. Rui Ramos, Professor da Universidade do Minho (Portugal), com o intuito de estudar a relação entre a ecoliteracia e literatura.

O evento congregou no dia 18 de junho de 2013 cerca de 90 pessoas, entre estudantes do Curso de Pedagogia, Letras e demais comunidade acadêmica, bem como professores da Rede municipal de Florianópolis e pesquisadores brasileiros e estrangeiros envolvidos em estudos sobre literatura infantil e juvenil, em particular aqueles cujas investigações relacionam-se à produção literária para crianças e jovens, às práticas educativas construídas em diálogo com a literatura infantil e juvenil em às práticas de mediação da leitura literária.

O livro brincante

A atividade foi realizada pelas bolsistas nos meses de agosto a outubro de 2013 e consistiu em realizar o levantamento do acervo dos títulos de livros brinquedos (cartonados, pano, EVA, Plástico, entre outros) com o intuito de verificarmos a presença, ou não, do mesmo na biblioteca do Núcleo de Desenvolvimento Infantil–NDI. Este estudo possibilitará o diagnóstico sobre a real presença do livro brinquedo neste ambiente educativo, contudo a atividade terá continuidade, pois se faz necessário verificar os títulos que ficam nas salas de aula.



Considerações finais

Estas atividades, por certo, contribuem para a nossa formação e nos abrem possibilidades para refletir sobre a importância da leitura literária na formação de futuros professores e, por consequência, na formação leitora das crianças.



LEITURA DE LIVROS INFANTIS PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “TERTULINHA” DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Mônica Correia Baptista(UFMG)

monicacb.ufmg@gmail.com

Amanda Noronha (UFMG)

amandadeabreu13@gmail.com

Dayenne Bassut (UFMG)

dayenne.sbp@gmail.com

Introdução

O Projeto Tertulinha iniciou suas atividades em outubro de 2012, durante o IX Jogo do Livro e III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens, eventos ocorridos na Faculdade de Educação da UFMG.

O Projeto parte da noção de que a leitura deve integrar o universo da infância e da constatação de que a temática da formação do leitor, na Educação Infantil, carece de aprofundamento e discussão nos cursos de formação docente.

Ao se examinar a relação entre criança e linguagem escrita, há que se considerar não apenas o papel central que essa linguagem cumpre na construção do pensamento infantil, mas também na forma como a infância interage com o mundo e na maneira como dele se apropria. No universo cultural da criança, a linguagem ultrapassa as funções meramente representativas, de interação ou de comunicação, e se transforma em um objeto com o qual a criança brinca. Essa capacidade de transformar a linguagem em um elemento lúdico, de múltiplos sentidos e possibilidades, revela a aproximação harmônica entre leitura de livros infantis e criança, sobretudo, a leitura de textos literários. Assim como o discurso infantil, o discurso literário emprega metáforas e fantasias. Por meio do discurso literário, o signo e o significado ganham formas variadas. Podemos dizer que tanto as crianças quanto a literatura subvertem a ordem, criando múltiplas formas de discursos na tentativa de aprender, ressignificar e modificar os sentidos.

Outra ideia central do Projeto é que o processo de apropriação da linguagem escrita depende da coordenação de aprendizagens que se desenvolvem em diferentes espaços e por meio de diferentes inter-relações, abarcando um amplo conjunto de agentes mediadores e de espaços de formação.

Comprometido com essas premissas, o Projeto Tertulinha tem como objetivo constituir um espaço de promoção da leitura para crianças da Educação Infantil, possibilitando o acesso a diversos livros de literatura infantil e livros informativos de



maneira a fomentar a experiência estética, emocional e cognitiva da criança de 0 a 6 anos e consolidar a relação das mesmas com a leitura. Além disso, o Projeto visa capacitar docentes para realizarem com competência o papel de promotores de leitura junto a bebês e crianças pequenas.

Referencial Teórico

As crianças, desde os primeiros meses de vida, já enfrentam o desafio de compreender os símbolos e signos, numa constante busca de dar sentido a eles e deles se apropriar.

A linguagem é uma ferramenta importante a partir da qual as crianças se constituem como sujeito. Gouvea (2007) ressalta que além de constituir expressão individual, a linguagem dá forma a experiência humana, inscrevendo e circunscrevendo os sujeitos no interior de um repertório cultural expresso em signos. Diante desse universo, a linguagem abarca funções de interação e comunicação, na qual o sujeito adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, permitindo assim, a interação e, ao mesmo tempo, a organização do pensamento. A linguagem também possibilita às crianças uma relação de jogo com a qual elas vão elaborando regras, construindo formas de dizer e refazer o seu dizer, dando significados renovados aos sons, palavras e estruturas frasais. Essa brincadeira transforma a linguagem em um objeto em constante construção e faz com que, mais que entretenimento, o jogo de linguagem edifique mundos de significados, sedimente conhecimentos sobre a linguagem e dê condições a diferentes usos da língua, sem uma ordenação de prioridades fora do próprio jogo.

Essa concepção de linguagem norteia uma compreensão de como deve ser o trabalho de leitura com as crianças pequenas. Uma das características deve ser a ênfase na dimensão literária da linguagem que pressupõe iluminar um campo de elaboração cognitiva e emocional que dá a ver e organiza diferentes aspectos do mundo infantil. O discurso literário, ao utilizar a metáfora e a alegoria, mais se aproxima do universo infantil, da capacidade criadora da criança, em que existe uma passagem livre entre o real e a imaginação, entre o que é e o que pode ser. Diferentemente do adulto, habituado ao uso da racionalidade para explicar o mundo, a criança se equilibra no fio tênue que separa as duas dimensões e avança mais integralmente para entender e explicar o mundo. Ler, ouvir e contar histórias, tanto por parte da criança, quanto mediado por um adulto, possibilita o descobrimento de outros significados para a experiência humana.

Ao considerarmos essa complexa rede de significados, não se pode conceber a leitura na educação infantil simplesmente como ferramenta para aumentar a competência acadêmica das crianças. Trata-se, sim, de oferecer a elas o material simbólico inicial para que possam ir descobrindo não apenas quem elas são, mas



também quem elas querem e podem ser. A imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos. Ajuda-nos a descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história (Reyes, 2010, p.15)

Esse é um trabalho de linguagem sofisticado que cada criança realiza, ao mergulhar na dimensão literária do texto ficcional. Por isso, para Paulino (2004, p.56), a formação de um leitor literário significa:

[...] a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte dos seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criança de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto histórico de produção. (2004,p.56)

Diante do primeiro contato com a palavra escrita, principalmente através da leitura sistemática dos adultos, é que as crianças estarão sendo desafiadas a interpretar as suas mensagens.

Nesse sentido, a mediação assume papel fundamental para a realização exitosa dessa entrada das crianças no mundo da escrita. Ao fazer a mediação de ações de leitura, os adultos cumprem o importante papel de desafiar-las a enfrentarem a emocionante tarefa de ler o mundo por meio das palavras e ler as palavras por meio do mundo.

Diante disso, podemos perceber que o trabalho com a leitura na primeira infância, ao respeitar a criança como produtora de cultura, assume um papel importante não apenas na formação de leitores, mas na própria constituição dos sujeitos.

Metodologia

Às crianças, desde a mais tenra idade, deveria ser assegurada sua participação ativa em eventos e práticas de leitura. Entretanto, percebe-se a insuficiente e inadequada formação de profissionais para garantir esse direito. Buscando suprir essa lacuna, o Projeto se organiza em duas modalidades. Uma, para crianças de seis meses a dois anos, cujas atividades são desenvolvidas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. A outra, atendendo a crianças de 3 a 5 anos, se constitui em ações desenvolvidas nessa UMEI e na Bebeteca da FaE/UFMG.

A partir da definição prévia de um roteiro de leituras, crianças e professores acessam livros de literatura e textos informativos cujo empréstimo é assegurado de acordo com o acervo da Bebeteca da FaE/UFMG. Uma vez por mês, ocorre um



encontro presencial para conversar sobre o livro, sobre o autor e sua obra ou sobre assuntos relacionados à temática do livro. No caso das crianças de seis meses a dois anos, as sessões são realizadas na própria UMEI. Nesse encontro presencial, são retomadas, com professores e crianças, as atividades realizadas durante os dias que antecederam a realização da sessão.

No caso das crianças de três a cinco anos, as sessões acontecem na Bebeteca da Faculdade de Educação da UFMG. As crianças, seus professores, os coordenadores pedagógicos e convidados do projeto Tertulinha se encontram em sessão presencial mensal para discutir as obras escolhidas, realizar atividades que permitem aprofundar determinados aspectos da obra, assistir a filmes, vídeos, teatros de fantoches, dramatizações e participar de oficinas, leituras teatralizadas ou de conversas com especialistas sobre o autor, sua obra e as obras escolhidas para a sessão.

Durante o mês que antecede a sessão presencial, os professores juntamente com as crianças, acessam a página Web do Projeto¹²⁷ e participam de discussões virtuais, obtendo informações sobre o autor e sua obra e indicações de peças de teatro, filmes, ilustrações, imagens visuais, obras de artes plásticas. As crianças, estimuladas pelos seus professores, colaboram com os debates virtuais e contribuem com a manutenção e alimentação da página on line, postando textos, indicando a leitura de outros textos, filmes, postando perguntas ou comentários.

O Projeto atende a uma turma de crianças de seis meses a dois anos de idade e a três turmas de crianças entre três e cinco anos, sendo uma de crianças de três anos, uma de quatro e uma de cinco anos de idade. Cada uma das turmas entre três e cinco anos vai à Bebeteca, uma vez por mês. Num mesmo dia são atendidas as três turmas. Em um turno, atende-se à turma de três anos e, no outro, às turmas de quatro e cinco anos. Todas as atividades do Projeto são registradas em mídia eletrônica - vídeos, áudio, fotografias - e mídia impressa – cadernos de campo, anotações (em registros escritos). A partir desses registros, são organizados materiais didáticos para serem utilizados em ações de capacitação de professores e de agentes de mediação e de promoção de leitura.

Resultados Parciais

A inserção da cultura escrita por meio da leitura de textos literários e informativos revela-se uma prática adequada considerando as afinidades entre o pensamento infantil, a literatura e os textos não ficcionais. Essa inserção exige práticas sociais diversificadas e a consolidação de espaços nos quais a leitura seja um elemento fundamental, não apenas de fruição, mas também de constituição de subjetividades.

¹²⁷ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/tertulinha/>



Nesse processo, os pais, professores e outros leitores, desempenham um papel decisivo, pois, nessa faixa etária, a liberdade de viver as palavras e de aprender a lê-las depende do olhar de um sujeito mais experiente.

É fundamental que as crianças pequenas possam ter acesso a um acervo apropriado a sua faixa etária e que haja profissionais capacitados que assegurem uma mediação adequada eficaz.

Acreditamos na relevância do Projeto, que acontece desde o início de 2012, e esperamos que, ao promovermos o contato dos pequenos com a leitura literária, estejamos proporcionando a eles um repertório imaginativo cada vez mais amplo, consequentemente, ampliando suas experiências.

Como se trata de um projeto que se encontra em desenvolvimento, a reflexão sobre suas práticas permite compreender melhor os instrumentos utilizados, a metodologia proposta, relacionar as concepções de que se vale e os resultados parciais obtidos e, finalmente, adequar instrumentos, concepções e metodologia à realidade das crianças pesquisadas. Somente assim será possível integrar texto literário, textos informativos, condições de leitura a esses leitores mirins que merecem, desde cedo, a oportunidade de vivenciar a experiência estética do texto literário e a ampliação dos conhecimentos, da curiosidade, do desejo de descobrir também possibilitados por bons textos informativos.

Com os resultados deste trabalho, objetivamos levantar dados para constituição de um material de apoio que auxilie profissionais da Educação Infantil a desenvolverem, com essa faixa etária, atividades de leitura literária e não ficcional.

Referências

- BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. In: VERSIANI, Maria Zélia (org). **A criança e a leitura literária**: livros, espaços e mediações. Curitiba: Editora Positivo, 2012.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: Zélia Versiani. (Org.). **Literatura**: saberes em movimento – O jogo do Livro VII. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PAULINO, Graça e PINHEIRO, Maria Passos. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. **Revista Estudos**, v. 2, n.2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária**. Global, 2010.



O CONTAR E MEDIAR HISTÓRIAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO MUNDO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natália dos Santos Pereira (UFVJM)
natdossantos@hotmail.com

Josiane A. P. Soares (UFVJM)
Josiane.soares77@yahoo.com

Amanda Valiengo. Orientador (a) (UFVJM)
ducavaliengo@gmail.com

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições que o mundo literário, em específico como o contar e mediar histórias pode favorecer na formação das crianças na Educação Infantil.

Segundo Bajard (2012), hoje no Brasil, como em outros países, a literatura infanto-juvenil cresceu de modo significativo e provocou nas famílias letradas a expansão da escuta dos textos pela criança pequena. No entanto, em muitos casos, a criança de meios populares normalmente espera a entrada na escola para ter acesso aos livros.

Já Peruzzo (2011), traz que o ato de leitura não está ligado necessariamente ao poder aquisitivo do cidadão, mas sim como as pessoas tratam a leitura, seja individualmente, na família ou na escola. Para a autora, estar cercado de livros não faz a criança se interessar pela leitura, é preciso um estímulo efetivo voltado a esta prática.

A arte de contar e mediar histórias desempenha um papel muito forte na educação infantil, porque ela não é somente a arte de ler uma história para uma criança e sim uma arte que educa, desenvolve o meio social, o meio afetivo, o meio emocional, a atenção e muitas outras funções porque de alguma forma ela faz despertar a imaginação, a criatividade e o interesse do aluno em aprender.

Neste sentido, ao percebemos que a Educação Infantil se constitui como uma base para a criança se desenvolver de forma efetiva, trazemos as inquietações e reflexões acerca das contribuições sobre a literatura infantil. De que forma as intervenções lúdicas com literatura Infantil podem desenvolver e incentivar o interesse para a leitura das crianças de uma escola de Educação Infantil de Diamantina, MG?

O objetivo geral do projeto é refletir como o mundo literário pode influenciar as crianças a se tornarem leitoras assíduas e críticas por meio de intervenções lúdicas às crianças de uma Instituição de Educação Infantil do município de Diamantina.

Assim, este trabalho teve como objetivos específicos: refletir sobre a utilização da Literatura infantil em sala de aula. Utilizar a literatura infantil de maneira prazerosa na prática pedagógica. Analisar o contar e mediar histórias como práticas de intervenção pedagógica. Proporcionar as crianças contato com a Literatura Infantil.

A importância dessa pesquisa compreende a forma que a Literatura Infantil em sua prática desperta na criança o interesse, a atenção ao mundo literário, desenvolvendo assim a



criatividade, a imaginação, o prazer pela leitura, proporcionando uma construção de conhecimento e a formação de indivíduos leitores.

Optamos por desenvolver este projeto nesta instituição, uma vez que a mesma não desenvolve um trabalho significativo com Literatura Infantil, não tem uma biblioteca e livros. Outro motivo pela escolha é que iniciamos um trabalho na instituição pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) cujo um dos objetivos é o trabalho por meio da leitura literária.

Para atingirmos nossos objetivos, este artigo se estrutura da seguinte maneira: em um primeiro momento faremos uma relação entre Literatura Infantil e Educação Infantil. Em outro momento a descrição de nossa metodologia e os encontros com as crianças. Em seguida a análise destes encontros e nossas considerações finais.

Literatura infantil e educação infantil

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), nas últimas décadas tem-se assistido um olhar diferenciado para as crianças de 0 a 5 anos. A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade.

De acordo com RCNEI (Brasil 1998), o acesso das crianças aos bens socialmente disponíveis, ampliam o desenvolvimento das capacidades relativas a expressão, a comunicação, a integração social, ao pensamento, a ética e a estética, acrescentando que as crianças têm direito de viver experiências prazerosas nas instituições.

A Educação Infantil tem uma importante função no desenvolvimento da criança, mas são recentes os olhares sobre esta etapa da Educação Básica. Infelizmente, ainda é muito comum as pessoas verem a Educação Infantil apenas como o “cuidar”, sem o olhar pedagógico necessário à junção do cuidar e do educar. Essa concepção de Educação Infantil caminha junto com o olhar sobre a infância, já que as crianças antes eram vistas como um adulto em miniatura. Somente no final do século XVII novas concepções de infância vão surgindo.

É importante ressaltar que contar e mediar histórias são apenas uma maneira de veicular a literatura infantil. Segundo Bajard (2012), existem diferenças entre “Contação de Histórias e mediação de leitura”, uma vez que a contação de história não está diretamente ligada a um texto fixo, a narrativa é vinculada pela língua do contador, é flexível e se modifica nas apresentações. Já a mediação de leitura é a manifestação sonora de um texto fixo e sua narrativa é vinculada pela língua do livro, a mesma não sendo do mediador, mas sim do livro não se modificando.

A Literatura Infantil desperta na criança a criatividade e o imaginário. Sendo assim, na Educação Infantil se faz necessário incentivar a criança a aderir a esse mundo. Neste sentido, é preciso despertar na criança o prazer de ouvir histórias, o querer ler por prazer. O lúdico, então, entra como forma de incentivo ao ato de se contar histórias. Segundo Corsino, 2010:

Na Educação Infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a face criativa do texto escrito, a arte e sua potencia transformadora. Ouvir e contar histórias nos constitui enquanto sujeitos. Ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram a outros, reais ou imaginários, vai formando nossa subjetividade (CORSINO, 2010, p.190).

Neste sentido, o contar histórias na Educação Infantil torna-se imprescindível para a formação do pequeno leitor. Visto que muitas crianças nessa etapa não têm contato com livros seja em casa ou na própria instituição.

Metodologia

Este trabalho trata-se de uma reflexão acerca da literatura infantil em conjunto com o analisar de contar e mediar histórias como práticas de intervenção pedagógica em uma turma de Educação infantil, com faixa etária de quatro e cinco anos. Para fundamentar nosso trabalho utilizamos o texto como “Possibilidades humanizadoras na Educação Infantil: as caixas que contam histórias” (Lima e Castro, 2012), em que a proposta é levar ao professor/educador a refletir sobre práticas de intervenção que possibilitem uma reflexão sobre o ler e o contar histórias na rotina educativa das crianças, considerando as ‘caixas que contam histórias como recursos didático-pedagógicos motivadores do aprendizado e da escrita.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Educação Infantil situada num bairro periférico de mesmo nome no município de Diamantina, Minas Gerais.

A instituição escolhida obedeceu a critérios de conveniência e porque detectamos poucos momentos de contar e mediar histórias nas nossas observações e conversas com as educadoras. O local também atende crianças de uma classe social baixa que normalmente tem pouco acesso aos livros. Trata-se de um local de fácil acesso para a realização do projeto e onde já realizamos atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência). A população deste estudo foi composta por estudantes, de ambos os sexos, matriculados nas turmas de Educação Infantil. A idade variou de quatro a cinco anos. O estudo também abrangeu professoras da escola que lidam com a faixa etária selecionada.

O principal critério para a seleção da população para o estudo foi que estes indivíduos estivessem matriculados em Educação Infantil. Com o intuito de analisar a forma como o mundo literário pode influenciar as crianças a se tornarem leitoras, buscou-se atividades lúdicas, contos e mediações de histórias como atividades pedagógicas, em oito encontros com as crianças, denominados “Momentos de Histórias”. Cabe ressaltar que a seleção de histórias deu-se a partir da faixa etária das

crianças envolvidas. Ressaltamos ainda que utilizamos tanto o contar histórias, quanto a mediação de leitura. Ao trabalharmos com as crianças entrelaçamos os dois métodos, pois no decorrer dos encontros percebemos que seria mais satisfatório este tipo de dinâmica, que levou as crianças a terem um contato direto com o livro e abordar a história de uma forma que as envolvessem enriquecendo tal prática.

A seleção das oito histórias decorreu da seguinte forma:

Primeiro encontro: O Grúfalo. Autor: Axrl Scheffer; segundo encontro: Bonequinho Doce. Autora: Alaide Lisboa de Oliveira; terceiro encontro: Bonequinha Preta. Autora: Alaide Lisboa de Oliveira; quarto encontro: O cabelo de Lelê. Autora: Valéria Belém; quinto encontro: A menina e o mar. Autora: Marta Lagarta; sexto encontro: O passarinho que não sabia voar. Autor: Fabiano dos Santos; sétimo encontro: A lagarta trituradora. Autores: Jack Tickle e Sheridan Cain; oitavo encontro: Grande ou Pequena? Autora: Beatriz Meirelles

Como recurso para os encontros, confeccionamos uma caixa onde colocaríamos os livros e objetos (fantoques, bonecas, espelho) para nos auxiliar nas atividades. Pegamos uma caixa de madeira em forma de baú e adornamos de E.V.A colorido em cada lado. Recortamos figuras de E.V.A com glitter e colamos ao redor da caixa para a mesma ficar mais chamativa e despertar o interesse e imaginação das crianças.

Contação e mediação de histórias: encontros e análise

Os encontros foram desenvolvidos duas vezes por semana com a mesma turma de Educação Infantil 05 (cinco anos), composta por de 18 crianças. Todos os encontros foram fotografados para memória. Os grupos de crianças contavam também com uma professora a que nos acompanhou em todos os encontros.

Cada encontro possibilitou às crianças o contato com diferentes histórias. Buscamos também sempre trazer ao momento de contar e mediar às histórias atividades lúdicas, o que proporcionou às crianças grande satisfação, já que a Escola é carente em recursos referentes à Literatura Infantil. O contar histórias nos permitiu de uma maneira agradável e cativante começar a inserir essas crianças ao mundo literário.

No nosso primeiro encontro, pensando em levar as crianças fora do ambiente de sala de aula, forramos o chão de TNT colorido no pátio da Escola, colocamos a caixa que confeccionamos no centro. Fomos buscar as crianças na sala de aula, e elas nos acompanharam juntamente com a professora da turma. Depois que todas se acomodaram em círculo sentadas no chão, conversamos com elas como seriam esses encontros denominados “Momentos de História”.

Instigamos as crianças sobre a caixa. Perguntamos o que poderia ter nela. Elas deram respostas diversas como: “*A historinha do chapéuzinho, três porquinhos (...)*”. depois deste momento retiramos o livro da caixa e mostramos a capa para elas. As

crianças começaram a elaborar diversas hipóteses, disseram que a história era de um “*ratinho feliz e outras de um monstro*”. Apresentamos o nome do autor e do ilustrador e explicamos a função de cada um. Depois elas cantaram uma música que era de seu costume ao ouvir histórias. “*A historinha vai começar! Caladinho eu vou ficar! Pra depois saber contar!*”

Quando começamos a história elas se mostraram atentas e curiosas, quando alguns colegas conversavam, elas pediam que fizessem silêncio. No fim da história elas cantaram novamente a música para nós “*A historinha já terminou! Batam palmas quem gostou!* Perguntamos se elas gostaram do momento. Elas afirmaram que sim entusiasmadas. Pedimos também que se elas gostariam de dar outro fim a história. Algumas falaram e o “*ratinho viveu feliz para sempre*” e outro aluno “*o Grúfalo comeu o ratinho*”. Quando encerramos, avisamos que voltaríamos na semana seguinte.

Para Oliveira (2010), a literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantido a reflexão sobre os próprios valores e crenças, como também da sociedade a que pertencem.

A cada encontro percebemos que as crianças reagiam de maneiras diferentes em cada história. Mas de maneira geral elas procuravam aproveitar ao máximo aquele momento. Procuramos explorar sempre o lúdico e o imaginário, levando fantoches, bonecos que representassem as histórias sempre instigando as crianças a criarem versões das histórias lidas. As crianças sempre desenhavam sobre as histórias e faziam questão de nos mostrar. Percebemos que até mesmo os mais tímidos no decorrer dos encontros se envolveram nos momentos.

Para Maia (2007), é necessário que prestemos atenção na vivacidade do olhar das crianças, da maneira como elas relaxam ou não o corpo no momento da história. A autora ainda coloca sobre o desejo de continuar desfrutando do momento de contação de história até o final, principalmente quando falam “de novo, de novo” ou “leia outra vez”, “conta outra”, estas são maneiras de demonstrarem que estão embarcando no mundo literário, durante os encontros vivenciamos muito esses momentos e falas com as crianças.

Outra questão que vivenciamos nos nossos encontros sobre o desejo das crianças em manusear os livros é importante a ressaltar segundo Maia (2007): (...) “no processo de interação o livro de literatura, mesmo ainda a criança não decifrando o código escrito, a criança constrói significados a partir de um referencial que lhe é muito particular: a própria experiência” (Maia, 2007, p.77).

Coelho (2000), também chama atenção da importância dada atualmente à inserção lúdica do pré-leitor no mundo da literatura, mesmo antes iniciado o processo de alfabetização. “Nesta ordem de idéias, torna-se claro que a formação do pequeno leitor deve começar cedo e prosseguir em gradativo aprofundamento até o final de seu ciclo de estudos” (...) (p.11).



Ressaltamos que em todos os encontros buscamos trabalhar com uma rotina que envolvesse as crianças e que enriqueceu o trabalho. Uma vez que, a rotina possibilitou uma assimilação mais efetiva de temporalidade e construção dos momentos das histórias para as crianças.

Considerações finais

A motivação para essa pesquisa deu-se neste contexto a Literatura Infantil em forma de momentos de contar e mediar histórias. Visto que a Literatura Infantil na Educação Infantil é de extrema importância na formação do pequeno leitor. A falta de acesso a livros das crianças pesquisadas também foi o que nos motivou, pois é na Educação Infantil um importante momento de se inserir a criança no contexto literário.

Contar e mediar histórias de maneira lúdica nos permitiu um olhar diferenciado no uso pedagógico dos livros, mostrando as crianças e a nós mesmas que pode sim ser prazeroso explorar um bom livro. As histórias permitiram explorar o imaginário dos pequenos e nos mostraram o quão longe podemos chegar com tão pouco.

Os objetivos do trabalho foram alcançados com êxito e não terminará, pois daremos continuidade ao Projeto com o PIBID Pedagogia na Instituição em que um de seus eixos é justamente a inserção do literário nas instituições de Educação Infantil.

Outra questão importante é esse olhar cuidadoso que devemos ter com a Educação Infantil, pois muitas vezes é vista apenas como o cuidar. Mas é a fase de mais importância na Educação, pois é à base de um desenvolvimento integral e satisfatório do sujeito.

A realização deste trabalho contribuiu de maneira significativa para a inserção da criança no mundo dos livros e da leitura. É importante ressaltar que em todo momento as crianças se mostraram satisfeitas e felizes em participar dos encontros e a troca de atenção foi mútua. É muito gratificante saber que contribuimos para a inserção destas crianças o mundo literário.

Referências

- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**/Élie Bajard, ilustrações Bruno Martins dos Santos (Gambah). – 1. Ed. – São Paulo: Cortez. 2012
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. – 1. Ed.- São Paulo: Moderna, 2000
- CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações**. Literatura: Ensino Fundamental/coodenação: Aparecida Paiva< Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010 – 204 p.: Il. (coleção Explorando o Ensino; v.20).
- PERUZZO, Adriana. **A importância da Literatura Infantil na formação de leitores**. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011
- MAIA. Joseane. **Leitura na formação de leitores e professores**. –São Paulo: Paulinas, 2007 (Coleção Literatura do ensino).



OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras Literárias.** Literatura: Ensino Fundamental/coodenação: Aparecida Paiva< Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010 – 204 p.: Il. (coleção Explorando o Ensino; v.20).
_____.Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.



LITERATURA E FAZ DE CONTA NO COTIDIANO DA CRECHE: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Nina Bernal Balconi (UFSC)

ninabalconi@hotmail.com

Andréa de Vargas Rodrigues (UFSC)

deia.vr@hotmail.com

Simone Cintra (UFSC)

simonescintra@gmail.com

Discorremos, nesse texto, algumas reflexões sobre o diálogo entre as práticas literárias e o faz de conta no cotidiano da creche, a partir do exercício docente experienciado na Instituição de Educação Infantil Orlandina Cordeiro da rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, com um grupo composto por 20 crianças, 13 meninas e 7 meninos, com idades entre 3 e 4 anos e denominado G4B. Esta experiência é decorrente do Estágio obrigatório em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Assim, inseridas nesse universo da Educação Infantil e atentas para a relação a qual as crianças estabeleciam com as brincadeiras e os espaços, fomos percebendo o que elas nos indicavam. Cada dia observado e registrado trazia indícios de possibilidades de vivências, isso porque, as crianças mostravam-se intensas a todo tempo: no modo em que e como se organizavam nos espaços; como exploravam os lugares e os objetos; como se inseriam nas brincadeiras e como as significavam. Nossa forma de planejar e (re)planejar nossas proposições foi baseada em um movimento de reflexão e diálogo entre nós (estagiárias), orientadora, professoras da Instituição e, principalmente, as crianças. Ouvi-las foi nosso fio condutor dessa experiência para, assim, encontrarmos indícios de possibilidades a serem exploradas e construídas junto e com as crianças do G4B. Assim, trazemos as ideias de Ostetto (2000) sobre as especificidades e necessidades do planejamento na Educação Infantil:

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. (OSTETTO, 2000, p.190).



E foi neste movimento, apontado pela autora, que planejamos nossas ações, de forma que pudéssemos nos envolver com as crianças e participar da experiência junto com elas. Então, nosso Plano de Ação Pedagógica foi (re)construído apoiado nas observações que fizemos nas primeiras semanas e durante todo o período que estivemos na Instituição. Propondo vivências, para diferentes momentos da rotina do grupo, assim como, diferentes modos de organização dos espaços da sala e da parte externa da creche. Para que ocorresse esta interlocução, sempre consideramos a brincadeira e a imaginação como fio condutor para o desenvolvimento de nossas ações, pois

a imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p.76).

Assim, nossas propostas estruturaram-se a partir de ações que buscaram mesclar a brincadeira e o universo imaginativo da criança com a relação com a natureza e também com ações que abarcavam as linguagens orais e escritas, ampliando o repertório afetivo-lúdico-cognitivas das crianças.

Em nosso percurso acadêmico, fomos nos constituindo apreciadoras da arte de contar e ler histórias. Assim, juntamente com os indicativos que percebemos durante o período de observação e este nosso interesse pelo mundo da imaginação, não pudemos deixar de abarcar esta temática neste momento tão importante de nosso percurso acadêmico. Anteriormente e durante o período do estágio, ampliamos nossas seus laços com a literatura e com a narração de histórias por meio da participação, desde 2011, no Grupo Cênico-Literário *Contarolando* (Pedagogia-UFSC), que realiza práticas de leitura literária e criação de formas de contar histórias da literatura produzida para a infância. E, também, por meio de outras experiências formativas – curriculares e extracurriculares – ao longo da graduação iniciada no primeiro semestre de 2011.



Então, organizamos espaços que proporcionassem a ampliação das possibilidades de comunicação e expressão das crianças. Segundo o Núcleo de Ação Pedagógica (NAP): Linguagens Oral e Escrita (2012),

a perspectiva do trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil deve contemplar sua função social, sua perspectiva da *criação* de sentidos, da expressão e comunicação, do seu caráter lúdico como aparece explicitamente em alguns poemas, travas-língua, cantigas e histórias de diferentes culturas. Ou seja, as práticas pedagógicas devem perspectivar o desenvolvimento e construção cada vez mais rica, significativa e complexa da gestualidade infantil, das suas narrativas, desenhos e palavras para que as crianças sejam contadoras-criadoras e leitoras de histórias sem fim! Que sejam capazes de (re)inventar o mundo dos sons, dos gestos e das palavras. Nas palavras de Kishimoto (2010, p.31) “*é por meio do faz de conta que as crianças assumem papéis de pais, vendedores, super-herói, criam diálogos, a partir de guias metacognitivos, que desenvolvem a oralidade*” (FLORIANÓPOLIS, NAP: Linguagens Oral e Escrita, 2012, p.12).

Assim, conforme aponta esse NAP (2012), as crianças se expressavam e criavam sentidos já nas nossas primeiras semanas de observação. Mostravam-se contadoras e apreciadoras da arte de narrar histórias e a vontade de ouvir e contar histórias sempre partia delas,

antes mesmo de eu tirar da mochila os livros que havia pegado na biblioteca da creche, com a ideia de contar e dividir as histórias já que estava chovendo, Kaian veio com um livro que pertence a sala e pediu para eu contar! Quando eu mostrei os que eu havia trazido: grandes, coloridos, com formatos diferentes, ele ficou muito alegre e correu para o tapete. Depois que Déia e eu contamos e lemos muitas histórias, Carol insistia que eu contasse novamente “O rei bigodeira e sua banheira”. Quando me afastei percebemos que ela havia aberto o livro e estava contando sozinha. Folheava o livro e fazia os mesmos gestos que fiz para representar os personagens. É muito lindo ver como as crianças ressignificam o que trazemos a elas e “contam suas histórias” de uma forma tão individual e pura. É mágico poder ver o que tanto lemos nos livros e textos teóricos (Registro Nina - 30 de abril).



Observar e participar dessa experiência nos fez refletir sobre como as crianças estão envoltas nesse mundo lúdico e maravilhoso. Vimos, na prática, as indicações que nos trazem os NAP: Linguagens Oral e Escrita (2012), e, também, o que pontua Eliane Debus, em seu livro *Festaria de Brincança: a leitura literária na Educação Infantil* (2006):

quem conta um conto aumenta um ponto, diz o ditado popular da tradição narrativa. Ao contar um conto, uma narrativa, um caso..., sem dúvida, aumenta-se um ponto. Um ponto na costura da sensibilidade, da emoção, do encantamento que existe na troca entre o ouvir e o narrar. Comunhão entre aquele que se aventura nas aventuras de contar e aquele que, encantado, aconchega a concha do ouvido mais perto para deliciar-se com a narrativa do outro que traz pela oralidade um mundo novo (p. 75).

Pudemos, ainda, envolver as crianças, de forma lúdica, na importante ação de contar e escrever e/ou criar histórias. Trouxemos um livro que confeccionamos na disciplina de “Literatura e Infância”¹²⁸, e contamos a história às crianças. Assim, além de apresentávamos outra forma estética de livro de histórias, o livro artesanal, também as instigamos na importância de sermos autores das nossas narrativas:

Peguei o meu livro artesanal e falei que contaria uma história bem linda para elas, uma história que se passa na floresta. Expliquei que fui eu que criei essa história e que todos podemos criar histórias. Sentei na cadeira e eles no tapete, contei a minha história para as crianças, penso que elas gostaram. Interagiram comigo e com a fantasia que a história oferece. (Registro Andréa - 20 de maio)



Esta fantasia também foi abordada durante a proposição de uma caça ao tesouro, no qual envolvemos as crianças em um enredo criado por nós. Utilizamos, como eixo central, uma personagem chamada Fada Azul, criada pela professora auxiliar da parte da manhã, então já conhecida pelas crianças. Iniciamos e finalizamos a proposta com uma carta e um bilhete “enviados” pela personagem e que sugeria uma busca as pistas/charadas que estavam escondidas no espaço externo da instituição. Antes de iniciarmos a caça, sugerimos às crianças que se fantasiassem com objetivo de envolvê-las na proposta, criando um ambiente lúdico.

¹²⁸ Ministrada pela professora Eliane Debus, na quinta fase do Curso de Pedagogia (UFSC).



No nosso último dia na creche combinamos com outra dupla de estágio, uma apresentação conjunta da história *Amigos* de Helme Heine – montagem feita pelo grupo *Contarolando* – que encantou e emocionou a todos que presenciavam aquele momento. Então, pudemos perceber que

durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirar junto” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança (GIRARDELLO, s/d, p.2-3).



Assim, em meio a suspiros e emoções, finalizamos nossa participação no estágio em Educação infantil, partilhando com as crianças, dos dois grupos, a nossa forma de contar a histórias. Pudemos, ainda, vivenciar, mais uma vez, a partilha narrativa, como



descreve Girardello (*ibid.*), mas agora junto ao nosso exercício de docência e isto foi fundamental para ampliarmos nossa forma de compreender a força dessa partilha e sua relação com a docência na Educação Infantil.

Por fim, consideramos que essa experiência de estágio aliada às práticas literárias e ao faz de conta, nos proporcionou refletir sobre a potencialidade das mesmas junto ao processo de ampliação das experiências e conhecimentos das crianças pequenas. A importância da inserção no mundo literário durante a formação inicial em Pedagogia nos possibilitou proporcionar, por meio do exercício docente como estagiárias, o encontro das crianças com a literatura, valorizando a leitura frutiva e os aspectos lúdicos das histórias e dos livros. Consideramos, também, a potencialidade das práticas literárias referente à ampliação da imaginação infantil e à forma como as crianças constituem seus conhecimentos, pois proporcionam espaços e momentos nos quais emergem sentimentos, sonhos e novos sentidos sobre si e sobre o mundo.

Referências

DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2012. Disponível em: <

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes&menu=9>>. Acesso em: 01 ago 2014

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v.22, n.2, maio/ago, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul 2014.

_____. **Voz, presença e imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas.

Disponível em: <<http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>>. Acesso em: 01 ago 2014

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. 7ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2000. p. 175-200.

A LEITURA DE UM LIVRO DE IMAGEM COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS: O QUE ELAS NOS CONTAM?

Simoni Conceição Rodrigues Claudino
Professora Educação Infantil – PMF – SC.
simoniclaudino@yahoo.com.br

Introdução

As crianças deste grupo estão sempre prontas quando o assunto é ouvir uma história. As histórias são apresentadas às crianças de variadas formas (livros, CDs, DVDs, fantoches, desenhos, dedoches, músicas), e a professora sempre tem na sala histórias em forma de livros para contar e manipular.

As histórias são sempre lidas e relidas, contadas e recontadas. Tendo a certeza de que, todo professor é um ampliador de repertórios, há sempre livros de literatura já vistos e livros novos, livros desconhecidos do grupo. De acordo com Debus (2006, p.21) “promover o encontro delas [das crianças] com a leitura literária significa ampliar o seu repertório linguístico e cultural, possibilitando-lhes uma outra compreensão da realidade”.

Com o livro nas mãos as crianças contam uma história a partir das imagens, recontam o que a professora leu, acrescentam informações de suas vivências, e às vezes se fixam numa imagem e a analisam em seus detalhes, voltando a ela inúmeras vezes.

O enredo de uma história já contada se mistura a outro e novas e belas narrativas surgem numa mescla de criação, recriação e ampliação de enredos e experiências. A leitura promove e amplia encontros e conhecimentos. E conforme Parreiras (2012, p. 90) “[o livro é] suporte cultural do encontro da criança com o mundo mágico das palavras, das histórias e das sonoridades”.

Um destes encontros ocorreu neste grupo de crianças com a leitura do livro “O Peralta”. Desta leitura seguem as reflexões sobre as relações e mediações das crianças e professoras com este livro de imagem. Adentremos na leitura das crianças da educação infantil.

“Conta a história, Simoni”

Si: - Eu trouxe um livro para vocês lerem comigo aqui no tapete. (Mostra a capa)

Lv: - É do cachorrinho!

Lu: - Ele faz assim: au, au, au.

G: - Ele é muito brabo.

Lu: - Ele não é brabo, ele só brinca.

Lv: - Olha o papá do cachorro...

N: - Conta a história Simoni!.

(Sic, 04/07/2014)



Este pequeno diálogo acontecido no tapete da sala, no momento em que a professora chamava as crianças para a leitura do livro *O Peralta*, revela a leitura, ou a pré-leitura que as crianças do grupo estavam fazendo acerca da capa do livro em questão. Era a primeira vez que este livro entrava na sala. As crianças não conheciam o enredo, não sabiam nada sobre a história, e o propósito era ver o que elas trariam a partir das imagens que iriam ser reveladas no decorrer do processo de contação da história.

Ao final da transcrição há o pedido de uma criança para que ocorra a contação da história. Mostrar o livro atraiu a atenção das crianças, e a audição da história era o desejo do grupo. Então, a professora leu o título do livro, o nome do autor, e na aba da capa final mostrou a foto deste e leu sua biografia para as crianças. Leu também o resumo do livro, e as crianças começaram a falar de seus cachorros, dos cachorros das vovós, das possíveis mordidas, imitaram o latir dos cachorros, e outras brincadeiras repercutiram neste momento. Momento que era de incitar a vontade de ler o livro, de conhecer seu enredo, de adentrar na aventura de um “cachorro muito peralta, esperto e brincalhão”, como nos apresenta Jefferson Galdino, autor da história.

E a vontade de ver o livro, folhear suas páginas, visualizar suas imagens, descobrir seu enredo ia aumentando. Junto com o cachorro havia a possibilidade de adentrar num mundo fantástico e desconhecido que se descortinaria com a leitura do texto. Um alerta!

Nem todo livro traz literatura (...). Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações (...). nem tudo está óbvio, nem tudo é linear na literatura. Se estiver tudo dito, escrito, contado no texto, é uma história, um relato sem característica literária.(...) As ilustrações devem sugerir e não repetir o que o texto apresenta. (PARREIRAS, 2012, p. 108)

Mas o livro não tinha texto! O livro tinha imagens. Imagens que seriam descritas, descobertas e narradas pelas crianças. Imagens que revelariam muitos textos, muitas possibilidades de leitura e encantamento. Então, era dada a hora de sair da parte introdutória e adentrar no enredo. Hora de ler o livro e de ouvir o que as crianças tinham a dizer!

A história, contada pelo grupo

Terminado este momento de introdução, o livro foi primeiramente folheado pela professora e as crianças foram acrescentando opiniões e falas às imagens que eram apresentadas. As opiniões divergiam, e as crianças tentavam fazer com que sua fala fosse ouvida e aceita. As imagens incitavam e despertavam as falas e diálogos entre as crianças. A professora mediava as falas e as repetia, no intuito de oralizar um texto coletivo da história.



Numa primeira leitura, o balde que é derramado pelo cachorro continha água, segundo as crianças. Depois de uma primeira folheada pela professora, o livro foi manuseado pelas crianças, sendo que alguns destes processos foram gravados. Num outro dia em que o livro foi apresentado às crianças houve a discussão entre o balde ter água ou tinta. E essa discussão veio de várias imagens revistas onde os personagens e objetos encontravam-se “manchados”. As crianças diziam que “- a água só molha, ela não suja!”, “- o chão tá sujo!”, “- o chão tá pintado!”, “- eles pintaram a casa!”. As crianças perceberam em seus momentos de exploração do livro que a casa estava sendo pintada, e este dado foi acrescentado à leitura que fora realizada.

As imagens sugerem uma pessoa que faz uma mediação com o cachorro, e que o leva até o banho, esta pessoa é nominada pelo grupo como a “mãe do cachorro”. A “mãe” faz gestos de que não pode fazer algo, dá comida, é a dona do papel higiênico, é a dona e às vezes mamãe também do gato. O cachorro teve na fala das crianças a pessoa sempre definida como sua mãe, e para o gato, um personagem secundário nesta história, este papel ficou meio indefinido.

Houve muitas situações em que as discussões entre as crianças sugeridas pela interpretação das imagens fizeram com que o desenrolar do enredo se estendesse e que a história ganhasse novas possibilidades de desenvolver-se a partir daquilo que era aceito como o que de fato acontecera na história. Uma destas situações é transcrita abaixo:

Lu: - O gato tá dormindo na parede!
Sa: - Tá dormindo no sofá!
Lv: - O cachorro tá vendo o gato lá em cima da parede! O au-au veio e fez: au, au!
La: - O cachorro assustou o gato.
Ga: - Tá brigando com o gato.
Lu: - Eles só tão brincando.
La: - Tão brincando com o papel lá do banheiro da mamãe.”
(07/07/2014)

Pela gravação percebe-se que algumas destas discussões voltam em suas leituras individuais da obra, e também noutros momentos de contação realizados pela professora. Em suas leituras individuais as crianças fixam-se nas imagens e recontam o enredo, recriam o enredo, acrescentam e/ou excluem dados; outras folheiam o livro e fixam sua atenção numa ou noutra página, sem que haja fala verbalizada; outras ficam sugerindo situações enquanto o amigo folheia, e em sua vez, viram as páginas bem rapidamente e pouco uso fazem da linguagem oralizada. Cada criança tem o seu foco, a sua escolha, a sua forma de ver, ler e apreciar o livro.

Numa das cenas gravadas Lu abre o livro e vai diretamente para a aba final e pergunta: “- Quem é esse aqui?” E a professora responde “- É o Jefferson Galdino, foi quem escreveu esta história.” Há neste intervalo de fala a repetição do nome do escritor



pela criança. As crianças estão percebendo que os livros têm uma autoria, e nos livros que lhes são apresentados querem ver a imagem ou foto do escritor e o ilustrador, querem saber quem são estas pessoas, e as estão conhecendo por suas biografias lidas pelo adulto e pelas imagens inseridas nos livros.

A leitura da imagem:

Parreiras (2012) apresenta a seguinte descrição acerca do livro de imagem:

uma obra de entretenimento, para a criança manusear, passar os dedos, os olhos e apreciar as imagens..., o livro traz a possibilidade de contato com a arte da imagem... tão necessária para apurar o olhar e outros sentidos, tão importante para o desenvolvimento da apreciação estética. (PARREIRAS, 2012: 138)

A leitura das imagens aprimora o olhar, aguça outros sentidos e, desenvolve outras possibilidades de leitura do mundo e de apreciação estética de crianças e de adultos. Há muitos livros de literatura que têm em suas ilustrações verdadeiras obras de arte, que seus leitores ficam a imaginar, divagar sobre seu modo de produção, sobre a intenção do ilustrador, sobre a técnica utilizada, os materiais pesquisados, os rascunhos que antecederam a arte daquela imagem.

A ampliação de repertórios das crianças é essencial no planejamento do professor. Sua função é esta: ampliar, diversificar, possibilitar o conhecimento de novos enredos, novas experimentações, novas sensações, novos processos, outros modos de ver, de olhar, de sentir, de perceber, de apreciar, de interagir... Porém a ampliação de repertórios do professor também precisa acontecer. Seu olhar precisa ser apurado, experimentado, acrescentado, diversificado, ampliado!

É tarefa da escola, da creche e da pré-escola, sim, colocar à disposição e ao conhecimento de todos os meninos e meninas, adolescentes, jovens, homens e mulheres que nela convivem e são educados o melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade. (OSTETTO, 2004: 58).

A discussão é sobre o repertório musical, mas pode ser estendida para as diferentes linguagens que são trabalhadas e utilizadas na educação infantil como o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o som, o teatro, as cantigas, a poesia, as adivinhas, os filmes, os cartazes, o recorte, a colagem, a literatura. O elemento lúdico, a imaginação e a criatividade fazem parte do cotidiano educacional das crianças e adultos que estão inseridos neste contexto de ampliação de repertórios, enredos e conhecimentos.



Na educação infantil também o livro vira um brinquedo e possibilita o transitar das crianças entre o real e o imaginário. O livro cria uma dimensão mágica onde o imaginário é projetado no real e ambos se mesclam, se misturam, se confundem, permitindo que a criança cresça, aprenda, viaje e amplie cada vez mais seus repertórios.

Que a leitura é importante, todos sabemos... Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação. (ZILBERMAN, 2008, p.18)

Contar, ver, ouvir, folhear um livro de literatura de novo, é mais do que simplesmente contar a mesma história de novo. Contar a história literária de novo, e de novo, é permitir um novo olhar, uma nova audição. É ampliar um som, uma palavra, uma informação, um contexto, uma cena, uma imagem. É ver com olhos mais atentos, é saborear novamente uma aventura, é reconhecer e perceber onde está o mistério, é adentrar num enredo conhecido e mostrar-se conhecedor daquele cenário, ao mesmo tempo em que descobre outras possibilidades noutros detalhes, noutras falas, noutras relações.

No diálogo abaixo há um pedido do grupo para que fosse lida a história do cachorro novamente. O livro já havia sido manipulado e folheado diversas vezes pelas crianças, mas a repetição da leitura ocorre muitas vezes no grupo, e a introdução e apresentação de novas leituras também, como se fora um processo constante de verificar o que há de novo no já visto. Segue o diálogo:

Si: - Então, vou ler para vocês a história do Peralta, do Jefferson Galdino.

So: - Igual do pai da La!

La: - Não é do meu pai, né Si?

Si: - Não, não é do teu pai La.

So: - É o nome dele que é igual!

La: - É o nome, mas não é o meu pai, né Si?

Si: - Olha esta é a foto do Jefferson, que escreveu o livro. É o teu pai?

La: - Não.

Si: - O moço que escreveu este livro tem o mesmo nome do teu pai. Este Jefferson é um, e o teu é outro! É igual a So, tem uma na nossa sala, e uma na sala da Eli.

La: - É igual o Mi, né Si?

Si: - Sim, igual o nome do Mi. Tem um Mi na nossa sala e um Mi na sala da Eli. São dois Mi aqui na nossa creche!

(14/08/2014).

O nome do escritor foi associado às informações das crianças, numa outra leitura coletiva, realizada a pedido do grupo, que queria ouvir esta história. Ela foi apresentada



novamente ao grupo de crianças e novas conversas e discussões foram socializadas e apreendidas. Neste caso, a imagem/foto do escritor foi uma aliada à aprendizagem e à resolução das dúvidas e conflitos de uma menina num grupo de colegas. E deste modo, novos conteúdos se associam e tomam forma de conhecimento também pela leitura da literatura.

Na educação infantil, no ensino fundamental ou na idade adulta, se o livro é bom, o livro encanta! E se é um bom livro de literatura, a criança vai querer ler e reler inúmeras vezes, seja folheando o livro e lendo com os olhos, seja ouvindo a narração ou a leitura de quem sabe ler.

A criança mesmo sem ler torna-se leitora. Leitora pela escuta da narração, leitora pela visualização das imagens, leitora pela criação de sentidos, leitora pelo entendimento de outras possibilidades de pensar, de entender, de ver, de imaginar, de se relacionar...

Concordando com Machado (2011) se a criança vai se tornar um adulto leitor não temos como saber, porém é importante que ela tenha a oportunidade de ter contato e acesso às mais diversas obras do patrimônio cultural que lhe possam ser ofertadas. Ampliar seus enredos e repertórios, eis aí nosso grande desafio na educação destas crianças!

Considerações finais

Ler livros de literatura para as crianças é permitir e possibilitar a elas o acesso ao conhecimento da linguagem cultural. Permitir às crianças o folhear, o contar e o recontar das histórias presentes nos livros de literatura é possibilitar um novo olhar sobre o mundo, a cultura, as relações. É uma nova possibilidade de brincar, de interagir, de se relacionar e de aprender.

Perceber que várias linguagens podem e devem ser utilizadas com as crianças é perceber o quão importante é a função do professor e da escola na ampliação do conhecimento das crianças, no estabelecimento de outros modos de ver, de pensar e de se relacionar.

Compreender que os livros de imagem podem ser utilizados pelas crianças da educação infantil, e conseguir ver uma lógica e uma estrutura de texto sendo criada pelas crianças é constatar que a leitura das imagens e das ilustrações pode levar a criança a ampliar seu modo de ver, de sentir, de perceber uma outra possibilidade de escrita. Ter acesso ao livro de imagem e poder vê-lo e lê-lo sozinho ou com a mediação do professor é a possibilidade de exercitar cada vez mais a imaginação, a criatividade e a linguagem.



Que nossas crianças desde cedo possam ter garantido o acesso a muitas outras leituras literárias, que encantam, emocionam e despertam o gosto de querer sempre mais e mais.

Referências

- DEBUS, Eliane. Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- GALDINO, Jefferson. O peralta. São Paulo: Noovha América, 2009.
- MACHADO, Ana Maria. Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- OSTETTO, Luciana E. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO & LEITE. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. São Paulo: Papyrus, 2004.
- PARREIRAS, Ninfa. Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ editora, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, Eliane. A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e d’além-mar. Blumenau: Nova letra, 2008.



TURMA DA MÔNICA: CARÁTER ESTÉTICO OU UTILITÁRIO?

Sofia Bocca (UTFPR)
sofia.bocca@hotmail.com
Alice Atsuko Matsuda
alicem@utfpr.edu.br

Introdução

Apresentação e delimitação do objeto de pesquisa

A sociedade letrada em que vivemos nos exige a expressão por meio do uso das palavras. A maioria das ações humanas ocorre pela escrita – jornal, literatura, tela do computador, video games, entre outros -, e é por meio dela que nos libertamos dos limites de tempo e espaço. Dessa forma, é na literatura que encontramos o melhor exemplo de exercício do uso da linguagem, da palavra e da escrita.

Como afirma Rildo Cosson, em *Letramento Literário*, “A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante.”(2009, p.16). Acrescenta que a prática da literatura não tem paralelo em outra atividade humana, sendo algo exclusivo do ser humano e incomparável com quaisquer outras atividades exercidas por nós. Sendo assim, se faz necessário ressaltar a importância da literatura como prática fundamental para a constituição do sujeito. Na literatura encontramos saberes sobre o homem e o mundo, assim, podemos obter maior conhecimento sobre nós mesmos e sobre a comunidade a que pertencemos. Além disso, a ficção literária nos permite viver outras experiências, que não as nossas próprias, e incorporá-las às nossas.

O teórico Antonio Candido, em *A literatura e a formação do homem* (CANDIDO, 1972), identifica também três funções exercidas pela literatura. A primeira é a chamada função psicológica – a literatura sacia a necessidade de fantasia de todo homem (também possibilitada por outros meios como novelas, músicas, entre outros). A segunda função é a formadora – ao mesmo tempo que a literatura expressa a fantasia, ela tem sua base na realidade, sendo assim, é capaz de apresentar fatos reais, fornecendo conhecimentos de mundo ao leitor. Como terceira função, temos a função social – por meio da qual o indivíduo reconhece o mundo em que vive, obtendo conhecimento sobre o mundo e sobre si próprio. As três funções em conjunto se resumem a função principal da literatura, que, para Candido, é a função humanizadora.

Devido às suas funções de extrema importância para o ser humano, a literatura precisa ter um lugar especial nas escolas. O uso da literatura como matéria educativa tem longa história. “A literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2009, p.20). Acontece, portanto uma



divisão da literatura de acordo com a faixa etária do leitor – temos a literatura infanto-juvenil e a literatura “adulta”.

A Literatura, principalmente a Infantil – pois é com ela que se forma um leitor adulto – serve como agente de formação da consciência de mundo das crianças e jovens, tornando-os assim cidadãos críticos e ativos em sua sociedade, pois estimula o exercício da mente, a percepção do mundo e de si mesmo, além de ampliar o conhecimento da língua, ampliando a capacidade de expressão verbal. Em suma, como comenta Nelly Novaes Coelho (1997, p. 16) em *Literatura Infantil – teoria, análise, didática*, a Literatura tem a tarefa de servir como instrumento essencial de prazer, informação e formação.

Desde que foi criada até os dias de hoje, a literatura infantojuvenil tem sido mal vista devido ao seu caráter utilitário – presente desde sua origem, até os dias atuais – cujo discurso se organiza para agir sobre o leitor, o narrador assumindo papel de professor visa o ensinamento e o leitor assume papel de aluno.

Até o século XVIII, não havia literatura destinada ao público infantil. A partir do seu surgimento na Europa, no período da Revolução Industrial, o texto foi utilizado como recurso didático, além de veículo de propaganda. Assim, o livro - produto da industrialização - passa a promover a escola e visar o mercado pedagógico.

No âmbito nacional, os livros para crianças começam a ser publicados em 1808 e o gênero literário infantil ganha consistência, evoluindo para atender os interesses do público infantil. No entanto, esses textos tinham concepção utilitária – moral e cívica.

A literatura destinada ao público infantojuvenil teve três fases, indo da função puramente alfabetizadora, passando por algumas inovações que visavam desenvolver o caráter crítico e questionador do leitor, porém ainda sem legitimação artística - além disso, ainda eram predominantes as traduções das histórias estrangeiras e quase tudo que era produzido no Brasil tinha perfil didático, de orientação educativa política e religiosa –, chegando ao momento de fertilidade literária, pela profissionalização dos autores, especialização das editoras e escritores e expansão do mercado. Porém, tentava se adequar aos padrões internacionais; diferente da literatura adulta, que tentava afirmar sua identidade. Até os anos 70, predominou nos textos destinados às crianças no Brasil uma concepção utilitária de literatura cujo discurso intenciona agir pedagogicamente sobre o leitor. Na década de 70, o governo passa a editar livros infantis e juvenis para as escolas, a fim de solucionar o problema do baixo nível de leitura. Assim, surgem mais livrarias especializadas, mais autores e ilustradores, fazendo com que a literatura infantil se consolidasse. Ela passa a valorizar a linguagem oral coloquial, a abordar temas realistas e urbanos, fundindo o social e o individual, retratando personagens infantis que passam por crises, problemas sociais, deixando de lado o didatismo do politicamente correto, abrindo espaço para a participação do leitor na decodificação da obra. Os escritores passam a se comprometer principalmente com a Arte, deixando a Pedagogia para trás. Surge a ficção científica, o mistério policial, a poesia (modinhas infantis, canções de ninar, brincadeiras de roda), a fábula.



Outro gênero literário altamente popular entre o público jovem é as histórias em quadrinhos. Além de despertarem o interesse e o prazer das crianças, são muito válidas como processo de leitura a esse público, pois atendem à predisposição psicológica dos pequenos leitores.

O interesse maior que os pequenos demonstram pelos livros ilustrados ou, mais ainda, pelas histórias-em-quadrinho, está na facilidade com que esse tipo de literatura “fala” à mente infantil; ou melhor, atende diretamente à natureza ou necessidades específicas da criança. (COELHO, 1997, p.194)

O primeiro jornal em quadrinhos dedicado às crianças no Brasil foi *O Tico-tico*, que começou a ser publicado em 1905. A partir de 1963, Mauricio de Sousa passa a publicar suas histórias, com a distribuidora Mauricio de Sousa Promoções Ltda. Pela Editora Abril, em 70, Mauricio de Souza lança a revista *Mônica* e conquista sucesso internacional. Nelly Novaes Coelho apresenta (em *Literatura Infantil*, 1997, p. 197) uma citação retirada de *Mônica no MASP, outubro/1979* que afirma que os desenhos de Maurício de Sousa são simples, seus personagens são simples e retratam suas vidas no dia a dia – comem, dormem, tem emoções -, além da linguagem ser popular e sua filosofia ser divertir, entreter e transmitir mensagens otimistas.

Assim, neste trabalho, pretende-se observar como os temas – meio ambiente, cidadania, linguagem, entre outros - são abordados nas histórias, e confirmar ou confrontar essa afirmação de que a *Turma da Mônica* tem como função apenas o divertimento de seus leitores, ou se há alguma finalidade no que é mostrado nos quadrinhos, podendo, assim, classificá-los como utilitários ou estéticos. Além disso, pretende-se propor um trabalho com os gibis em sala de aula.

Objetivo

Analisar trinta gibis da *Turma da Mônica* publicados entre os anos 1970 e 2014, observando quais temas são abordados e de que maneira, e verificar sua constituição estética na criação do texto, se pode ser considerada uma literatura utilitária ou estética.

Sendo assim, os objetivos específicos dessa pesquisa são a identificação do contexto de produção dos gibis da *Turma da Mônica*; a análise dos temas abordados nas histórias, como cidadania, meio ambiente, linguagem etc; a relação da *Turma da Mônica* com os conceitos analisados sobre literatura utilitária e estética e, por fim, a proposta de um trabalho com os gibis da *Turma da Mônica* em sala de aula.

Justificativa

Na sociedade letrada em que vivemos, a literatura contribui no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual. Dessa forma, essa atividade de leitura deve ser iniciada desde cedo. Para isso, é preciso que o livro infantil seja agradável e estimule o imaginário do pequeno leitor, criando-se, assim, uma relação entre obra e leitor.

A literatura tem papel de fantasia e questionamento, enriquecendo a capacidade de percepção do leitor e de alcançar equilíbrio para seu crescimento. Por meio do livro, o leitor é capaz de vivenciar o mundo encantado das histórias e é isso que atrai o interesse das crianças. Lenda, conto, fábula, quadrinhos, são exemplos de criações estéticas que afloram a criatividade dos jovens leitores.

No entanto, os livros infantis no ambiente escolar são frequentemente utilizados como leitura obrigatória e como pretexto utilitário, informativo e pedagógico. O professor acaba por utilizar a literatura infantil para transmitir moral, normas de obediência e bom comportamento, fugindo do que seria ideal na formação do leitor, a experiência estética.

Outro problema reside na assimetria entre adulto e criança. Uma vez que os livros dirigidos às crianças são escritos por adultos, o principal papel da literatura acaba sendo perdido pela intenção do autor de ensinar o que ele julga importante, ou, ainda, ele acaba subestimando a capacidade intelectual da criança por meio de uma linguagem simplista.

Para que o livro seja aceito pelas crianças, ele deve estimular a curiosidade e criatividade, divertir e também informar, construindo a criticidade no leitor, pensando e reformulando seu pensamento. Dessa forma, cabe ao educador oferecer diversos gêneros textuais para o leitor, a fim de que ele tenha não só prazer na leitura, mas que também construa conhecimentos, assimile novas informações e experimente novas emoções.

Embora sejam consideradas sublitteratura, as histórias em quadrinhos – nesse trabalho, as de Maurício de Sousa - expressam diversas questões filosóficas, artísticas, ecológicas, científicas, entre outras, além de serem uma forma de entretenimento e apresentarem uma linguagem de fácil compreensão, seduzindo os leitores e proporcionando-lhes uma leitura prazerosa. Com esse trabalho, pretende-se mostrar que uma leitura aparentemente despreocupada - como as histórias em quadrinhos – pode objetivar muito mais do que a simples leitura por prazer.

A questão do utilitarismo na literatura infanto-juvenil é pertinente, pois vem sendo discutida e criticada desde seu surgimento. A intenção da pesquisa é analisar e classificar uma das coleções mais populares entre os jovens leitores do Brasil, a *Turma da Mônica*.



Para análise optou-se por um número de 30 gibis, do período de 1970 a 2014, possibilitando assim uma apreciação de quais temas são tratados e como são abordados nos gibis da Turma. A exploração dos gibis desde sua criação até os dias atuais nos permite perceber, no contexto de criação, as diferentes abordagens temáticas ao longo do tempo.

Apesar de o tema ser relevante e a discussão ser atual, além de os gibis serem muito lidos por diversas faixas etárias, não foram constatadas pesquisas em relação ao assunto. Foram encontrados diversos artigos que abordam o uso das HQs no ensino, focando em como se dá esse trabalho. Nesse trabalho, pretende-se discutir o caráter utilitário ou estético das HQs da *Turma da Mônica* ao abordar os diversos temas discutidos, além de propor um trabalho em sala de aula fazendo uso delas.

Metodologia de pesquisa

Uma vez que esse projeto pretende propor uma classificação utilitária, utilitária às avessas ou estética para as histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, será feita uma trajetória da literatura infantil e serão explorados os conceitos de literatura utilitária e estética. A fim de se demonstrar a importância da literatura na formação do homem, serão utilizados trabalhos de Antonio Candido. Em *A literatura e a formação do homem* (CANDIDO, 1972), o teórico expõe as funções exercidas pela literatura; já em *O direito à literatura* (CANDIDO, 1995), o autor defende a literatura como um bem de direito de todo cidadão.

A primeira etapa do trabalho constituirá em um panorama histórico das histórias em quadrinhos no Brasil. Para tal, será utilizada a obra do grande pesquisador voltado ao tema, Moacyr Cirne - *Quadrinhos, Sedução e Paixão* (2001) -, um livro que aborda criticamente o mundo temático das histórias em quadrinhos, além de questões atuais sobre literatura e ensino. Também servirá de base teórica a tese de doutorado de Altair Pivovar intitulada *Escola e histórias em quadrinhos: O agon discursivo*, cujo foco é mostrar como os diversos gêneros relacionados aos quadrinhos são aceitos pelos leitores e como são introduzidos no ensino, em forma de material de apoio. A tese, além de oferecer dados sobre as histórias em quadrinhos, defende o trabalho com o gênero em sala de aula – que também é a proposta final do presente projeto.

Em seguida será feita uma revisão bibliográfica sobre a literatura infanto juvenil, desde sua criação até sua concepção nos dias atuais no Brasil. Na etapa seguinte serão expostos os conceitos de literatura utilitária e estética e como eles se aplicam à literatura infanto juvenil. Nelly Novaes Coelho, em *Literatura Infantil – teoria, análise, didática* (1997) contribui apresentando a trajetória e caracterização da Literatura Infantil. Além dela, Zilberman e Lajolo, Zilberman e Magalhães, com *Literatura infantil brasileira – Histórias e Histórias* (1999) e *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação* (1987),



respectivamente, abordam a Literatura Infantil sob os aspectos de seu discurso. Também para analisar os conceitos de discurso estético e discurso utilitário, será analisada a obra de Edmir Perrotti – *O texto sedutor na literatura infantil* (1986).

Então, serão analisados os trinta gibis da *Turma da Mônica* do escritor Mauricio de Sousa, para que sejam relacionados aos conceitos de utilitário ou estético. Por fim, na quarta e última etapa, será feita uma proposta de trabalho com os gibis em sala de aula.

Considerações finais

É inegável a importância da literatura na formação do cidadão. Assim, é relevante conhecer os bens culturais que auxiliam na formação dos leitores, com que tipo de literatura os jovens leitores tem contato. Desde sua criação, a literatura infantojuvenil tem sido mal vista, devido ao seu caráter utilitário – ainda presente atualmente. Sendo assim, é pertinente a questão do utilitarismo na literatura infantojuvenil. Ainda, as histórias em quadrinhos, consideradas sublitteratura, vem ganhando espaço entre os leitores e merece ser analisada.

Com o presente trabalho, pretende-se expor os conceitos de literatura utilitária e estética e relacioná-los com a *Turma da Mônica*. Por meio da análise dos personagens, linguagens e temas abordados nas histórias, será possível propor uma classificação dessa coleção de gibis como literatura utilitária ou estética, a fim de contribuir com o estudo sobre a marginalizada literatura infantojuvenil e, em especial, as histórias em quadrinhos.

Referências

- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil – Teoria, Análise, Didática**. 6. ed.. São Paulo: Ática, 1997.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, Sedução e Paixão**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes e OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia. São Carlos**, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010. Disponível em: <
<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101>>.
Acesso: 22 julho 2014.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- PIVOVAR, Altair. **Escola e histórias em quadrinhos: O agon discursivo**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/altairpivovar.pdf>. Acesso em: 22 julho 2014.



ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira – Histórias e Histórias**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987

ENTRE O VIVIDO E O CRIADO: UM OLHAR MNEMÔNICO A PARTIR DA OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Sônia Regina Biscaia Veiga (UNIVILLE)
soninha.biscaia@gmail.com

A Memória abarca tanto o vivido quanto o sonhado

“Tudo na vida precisa de fôlego. Nascer é ganhar fôlego e morrer é perder o fôlego...” (QUEIRÓS, 2006, p. 9). E é com este fôlego que se iniciou a pesquisa do literário transbordado de poesia, metáforas e memória de Bartolomeu Campos de Queirós. E este olhar mnemônico, falando sobre memórias, ao mesmo tempo em que suscitando outras memórias nos receptores foi a abordagem discutida tanto na peça teatral quando no projeto de ensino, em sala de aula.

O Processo Dramatúrgico

A vida é um fio. A memória é seu novelo. Enrolo no novelo da memória o vivido e o sonhado. Se desenrolo o novelo da memória, não sei se tudo foi real ou se não passou de fantasia.
Bartolomeu Campos de Queirós

Com esta citação do livro *O Fio da Palavra* iniciou-se a peça teatral *Bartolomeu em Tempo de Voo*, realizado pelo Núcleo *Toda Terça Tem Teatro*, da Cia de Teatro da UNIVILLE, alinhado com o Programa Institucional de Artes Cênicas da mesma universidade, buscando realizar uma montagem de um espetáculo para crianças e jovens.

A pesquisa para criação dramatúrgica teve como ponto de partida a busca por uma obra literária sensível e de qualidade que pudesse ser transposta para cena, nesse sentido foi levado ao ensaio a obra *Tempo de Voo* de Bartolomeu Campos Queirós, movidos por um encantamento, elenco e direção, foram em busca das demais obras do autor. A partir do estudo de sua obra, foi montada a peça intitulada *Bartolomeu em Tempo de Voo* utilizando fragmentos de *Por Parte de Pai* (1995); *Ler, Escrever e Fazer Conta de Cabeça* (2004); *Ciganos* (2004); *Sem Palmeira ou Sabiá* (2006); *Antes do Depois* (2006); *Tempo de Voo* (2009) e *O Fio da Palavra* (2011).

Diante desta pesquisa foi possível identificar a recorrência de muitas memórias de infância do autor, as quais na peça se intercalam com memórias dos próprios atores. Marcas como a morte prematura da mãe, a ausência do pai caminhoneiro, o avô que escrevia nas paredes, a relação com a escola e com a religião e a simplicidade de uma vida pacata no interior de Minas Gerais são frequentes em sua obra. Bartolomeu, em sua



obra, mantinha o espaço necessário para que a plateia pudesse criar. Era através da metáfora que Queirós se propunha a por asas no leitor, deixando espaço para interpretações que variam a partir da imaginação de quem lê.

O tema da memória fortemente explorado no processo procurou propiciar ao público a percepção de quando eram memórias do autor, presentes na narrativa de Queirós e quando eram memórias de vida dos atores e atrizes da peça, deixando o personagem em questão e assumindo sua própria lembrança, rompendo com o tempo da cena, assim o vivido e o sonhado tão presente no mundo de Bartolomeu caminhou coletivamente no processo em que a peça se desenvolveu.

As memórias de Queirós e do atores suscitaram na plateia outras memórias, conforme foi exposto pelo artista visual Tirotti, em carta enviada à Companhia, na qual relatou a sua recepção do espetáculo na apresentação do dia 17 de agosto de 2013:

A Cia de Teatro da Univille impregnou em meu corpo o Bartolomeu em tempo de voo [...] Um universo de frases brota pelas paredes com o uso da luz e rabiscam o espaço lúdico, num cenário e figurino simples e tão natural como a viagem que o grupo nos leva, além de partilhar os quitutes dos personagens para saborear uma recuperação direta à nossa memória infantil. Aos poucos o pequeno Bartô traz, emprestando os olhos de Josnel Garcia, o seu olhar de mundo, da família e de seus sonhos de infância. Uma verdade reforçada com o carinho entre os atores que vem cativar o nosso carinho para eles, intérpretes e personagens. A dramaturgia segue a vida de Bartolomeu como desculpa a nos fazer sentir emoções, voar na velocidade em ritmo desconecto da memória a sobrevoar um mundo fantástico. (TIROTTI. Site da Cia da Univille, s/d.).

Com o intuito de estender à comunidade os espetáculos oriundos desta pesquisa dramaturgical do fazer teatral, o espetáculo trouxe comunidades e escolas de nível fundamental e médio durante todo o último semestre de 2013.

Na dramaturgia foram utilizados outros recursos cênicos como projeção e sombras, propondo que estes recursos se constituíssem enquanto elemento simbólico, e não como mera ilustração da narrativa. O propósito era de trazer para a cena a força simbólica da vida através da arte. Aspecto este tão observado na prosa poética de Bartolomeu.

Projeto de ensino

Escrever é imprimir a experiência do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas e abrir-se ao mundo na ilusão de tocar a completude.

Bartolomeu Campos de Queirós



“Literatura é feita de duas coisas: da palavra e da fantasia” (2009¹²⁹). Partindo dessa citação de Bartolomeu Campos de Queirós compreende-se o papel da Literatura na formação do imagético. Função esta que tem se perdido na sala de aula com o ensino de Literatura pautado quase que exclusivamente no livro didático, com a leitura de textos canônicos, por uma obrigação para uma prova. Com isso perde-se a literatura como “lócus de conhecimento” (COSSON, 2012), como uma exploração que deve ser realizada, partindo não apenas do prazer, mas da reflexão, da troca de sentidos que existirá a partir do compartilhamento das visões de mundo proporcionadas através do sentir da palavra que transcende o papel, a renovação do campo de visão de um olhar, exercício esse que deve estar presente no ambiente escolar.

A partir do estudo da obra de Bartolomeu Campos de Queirós, realizada junto à Cia. de Teatro da UNIVILLE optou-se por dar continuidade a este estudo propondo como estágio de docência em Letras, explorar as memórias possíveis de serem suscitadas em sala de aula, através da literatura autobiográfica de Queirós. Foi trabalhado com duas turmas de segundos anos do ensino médio.

O projeto constituía-se em trabalhar fragmentos dos livros de Queirós, trabalhando a palavra poética, percebendo as relações de memória contidas no texto literário. Foi juntamente com a leitura de fragmentos literários e a contação de histórias sobre memória e tempo, trabalhada a memória a partir de experiências sinestésicas. Que memória uma narração sobre brincadeiras com o avô ou uma briga com o irmão, um cheiro de café ou de grama molhada, o som da água do mar ou de uma cantiga de ninar, o sabor de chocolate ou imagens de brinquedos e famílias suscitam no aluno?

A partir dessa experiência em sala de aula, os alunos posteriormente escreveram seus memoriais a partir das memórias suscitadas, tentando nessa criação um viés poético. Os alunos entregaram a primeira versão do texto, no que algumas sugestões foram dadas, para somente após o processo de reescrita, ser dada uma avaliação formal.

Foi um trabalho que gerou resultados positivos, alguns alunos demonstraram bastante satisfação com o que escreveram e foi despertado também um interesse pela leitura da obra de Bartolomeu Campos de Queirós, atingindo assim os resultados esperados com o projeto.

Houve trabalhos bonitos, lembranças como brincadeiras na rua, com irmãos e primos, morte da avó, separação dos pais, foram aspectos presentes em alguns dos memoriais. Uma aluna produziu o memorial falando sobre a relação com a avó, conforme fragmento abaixo:

¹²⁹ Em entrevista concedida a Thiago Majolo em 13 fev. 2009 para o Museu da Pessoa.



É possível analisar a partir dessas memórias que a aluna entendeu a proposta e conseguiu desenvolver bem sua escrita, trazendo o pensamento da criança para o texto, como no fragmento “eu questionava mentalmente, como ela não aprendera a ler, se tinha mais idade que eu”. A aluna expôs uma inocência e simplicidade, no seu olhar enquanto criança, ela tão nova já conseguia decifrar as letras, como sua avó tão grande e experiente, não conseguiria? Mas não deixou que isso fizesse sua avó não conhecer as palavras descritas na carta que lhe escreveu. Em meio a lágrimas leu para ela, terminando sua narrativa percebendo o seu papel: “então tive o sentimento, mesmo sendo tão pequena, de dever cumprido”.

Outro episódio marcante desta época, foi emocionante, sempre gostei muito de escrever cartinhas para as pessoas, falando de suas qualidades e dizendo o quanto era especial para mim, do jeito simples de uma criança.

Tive que ir lá visitar meus avós na fazenda, e logo escrevi uma cartinha para minha avó, uma senhora de pouco idade, com a intenção de agradá-la.

Arranquei uma florzinha no jardim, e coloquei junto da carta. Quando a vi, entreguei a cartinha, ela ficou feliz, mas não entendi a expressão, além da de felicidade, que fizra. Logo depois, descebi que ela não sabia ler, e com tantas coisas passando um minha cabeça, eu questionava mentalmente, como ela não aprendera a ler, se tinha mais idade que eu.

Logo depois, descebi que ela não sabia ler, e com tantas coisas passando um minha cabeça, eu questionava mentalmente, como ela não aprendera a ler, se tinha mais idade que eu. Logo depois, descebi que ela não sabia ler, e com tantas coisas passando um minha cabeça, eu questionava mentalmente, como ela não aprendera a ler, se tinha mais idade que eu. Logo depois, descebi que ela não sabia ler, e com tantas coisas passando um minha cabeça, eu questionava mentalmente, como ela não aprendera a ler, se tinha mais idade que eu.

Alguns alunos que na primeira versão haviam escrito apenas um parágrafo conseguiram ampliar sua escrita escrevendo até duas páginas, com sentido, atingindo a proposta. Uma aluna que havia escrito na primeira versão aspectos sem querer se expor muito, escrevendo sobre um presente do namorado, resolveu mudar totalmente seu texto, escrevendo a história da sua vida, de forma bonita e poética, perceptível até pelo título criativo que deu “O Intruso”. Abaixo a primeira e segunda versão da mesma aluna.

Foi possível perceber que na segunda versão do memorial, os alunos não apenas adequaram melhor a escrita, melhorando a ortografia, concordância e afins, mas, acrescentaram mais ideias e muitos conseguiram se expor mais.

1) Memórias

Lembro da primeira vez que ganhei meu primeiro buquê de flores. Foi no primeiro mês de namoro, foi algo muito especial e marcante, nosas colombianas junto com uma caixa de chocolate Ferrero Rocher, foi engrasada porque a dança do meu namorado deu errado e a matogueira que foi entregar me acordou domingo de manhã, eu odeio que me acordem.

O Intruso!

Quando eu era pequena eu costumava ser acordada pela minha vó e passava o dia todo com ela, viamos e sol nascer do janela da cozinha tomando chimarrão, e cele dela era o lugar mais confortável do mundo, ela me protegia de tudo e todas, chamava ela de mãe, até que um dia as coisas mudaram um intruso tomou ela de mim, levou ela pra varios lugares, fez ela sofrer, fez mal, maldita câncer, minha família sempre se esbarra com ele por ai, e todas sofrem juntas, a ultima vez que fui no hospital de Curitiba não deixaram eu ver a minha vó, e eu queria muito ver, então meu pai me pegou no colo e meu tio pegou meu primo, demos uma volta no hospital até achamos a janela do quarto dela e ali abracei ela pela grade senti sua respiração no meu cabelo pela ultima vez, e pela ultima vez vi ela com vida, essa é a pior e melhor memória que eu tenho.

Outro texto interessante foi o de um aluno que escreveu sobre o último jogo da Copa de 2002, de como foi um momento muito alegre na vida dele, não apenas pela vitória do Brasil, mas por aquele momento ser o único que ele presenciou com a família inteira reunida e feliz. Ele faz uma relação da copa com a família que, por vezes, não tem um relacionamento de todo agradável e vivências felizes e naquele momento ele pôde, apenas através de uma vitória no futebol, ver sua família inteira rindo uns para os outros. O aluno em questão conseguiu fazer uma análise da vida a partir de pequenos momentos efêmeros, e com isso escreveu uma lembrança alegre da família toda unida, demonstrando que este momento foi significativo por essa razão. Abaixo o fragmento final de suas memórias.

Apartir daí comecei a imaginar quando teríamos algo tão grandioso como esse evento pois minha família em há uma única nação era coisa fácil de se ver.

Hoje em dia doze anos após o pentacampeonato, nenhum parente visita ninguém há cada ano foram ficando frios, mais distantes. O que antes era um imenso jardim floripo onde brincávamos não passou de uma nova casa que destruiu com muitas lembranças. Ao escrever este breve relato percebi que nada é para sempre tudo na vida tem sua validade. E mesmo vendo há mes ma seleção que me fez sorrir. Me deixar tão triste de pois de anos. Isto só faz me motivar a viver em harmonia que em questões de minutos a alegria de agora pode não haver mais.

Percebe-se aqui as diferentes leituras possíveis de uma mesma história por pessoas diferentes ou mesmo pela mesma pessoa em diferentes épocas. O leitor nunca é o mesmo. Talvez este aluno não visse esse evento, naquele ano com o mesmo olhar de agora, doze anos depois. Isso se dá, conforme diz Orlandi (2008, p. 62) porque:

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores.



E cabe à escola saber trabalhar com essas diferentes leituras e leitores. Para Marisa Lajolo (1994, p. 07) “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende em bancos da escola, outras leituras geralmente se aprendem por aí, na chamada escola da vida”.

Considerações finais

“A memória é amiga do tempo. Ela guarda o que passa e o desejo de que há de vir”, assim disse Bartolomeu Campos de Queirós (2009, p. 18). A utilização de uma perspectiva sobre a memória no ensino de Língua Portuguesa, além de transportar e preservar o passado dos alunos adentra o pensamento em um vagar entre o aqui e o agora com o lá e o antes, fazendo uma reflexão crítica dos acontecimentos.

Ao propor essa separação do mundo e do próprio sujeito através da palavra, se abre um espaço muito importante: o do desenvolvimento pessoal. A leitura do literário teve como ponto de partida suscitar memórias, experiências e significados, mostrando que o conhecimento e as leituras de mundo são constituídos também da própria história, pois somos cada um de nós histórias vivas. Isto porque cada mulher e cada homem fazem parte de uma história que já se iniciou antes mesmo de sua chegada ao mundo, e esta história seguramente continuará depois de sua partida.

Estimular essa reflexão do tempo como consumidor do homem através de Literaturas memorialísticas em sala de aula apresentou-se como uma estratégia bastante significativa não apenas do ensino da literatura como forma de arte, não se restringindo a estudo de trechos de autores canônicos contidos nos livros didáticos, como também para construção de memórias pessoais, no desenvolvimento de lembranças.

Trabalhar com memórias pessoais mostrou-se um trabalho prazeroso e ao mesmo tempo cuidadoso. Algumas lembranças que iam surgindo no decorrer do projeto foram bastante pessoais, o que deve ser trabalhado com cautela, pois despertar a memória de um aluno pode ao mesmo tempo em que contribuir para um melhor desempenho da aula, inibir e até desestimular a participação. Porém, quando bem trabalhadas, não expondo o aluno, é um trabalho que precisa ter seu espaço na escola a qual, por vezes, se restringe a estudar a memória de outros povos, não caracterizando a importância da sua própria linha do tempo para o seu desenvolvimento. O projeto apresentou resultados positivos e puderam agregar significados para ambas as partes em sala de aula.



Referências

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura**. In: Do mundo da leitura para leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994, p. 11-65.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: Formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas SP: Pontes Editores, 2008.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Antes do Depois**. Rio de Janeiro: Manati, 2006.
- _____. **Ciganos**. 14 ed. São Paulo: Global, 2004.
- _____. **Ler, escrever e Fazer Conta de Cabeça**. 6 ed. São Paulo: Global, 2004.
- _____. **O Fio da Palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2011.
- _____. **Sem Palmeira ou Sabiá**. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- _____. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.
- _____. **Tempo de voo**. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.
- _____. **Memórias da literatura infantil e juvenil**. Museu da Pessoa, Belo Horizonte, 13 fev. 2009. Entrevista concedida a Thiago Majolo.
- RASCUNHO, Jornal de Literatura do Brasil. **Bartolomeu Campos de Queirós**. Disponível em: <<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros>> Acesso em: Acesso em 10 ago. 2014.
- UNIVILLE. Programa Institucional de Artes Cênicas. **Cia. de Teatro da UNIVILLE**. Disponível em: <<http://ciadeteatrouniville.wix.com/teatro>> Acesso em: Acesso em 10 ago. 2014.



QUEM CONTA UM CONTO GANHA UM PONTO!

Tatiana Valentin Mina Bernardes
(Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria Municipal de Educação)
tatyminabernardes@yahoo.com.br

Introdução

O presente projeto foi desenvolvido na Creche Professora Maria Barreiros, Unidade de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Florianópolis. Esta unidade desenvolve projetos pedagógicos elaborados pelos professores que se fundamenta, tanto nas especificidades de cada grupo etário, quanto nas situações cotidianas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. O Projeto “Quem Conta um conto ganha um ponto!” é um desses projetos e tem como público alvo, as crianças da creche.

O Projeto, acima referido, está inserido dentro da proposta pedagógica da creche e foi desenvolvido no ano de 2012 com 25 crianças, destas, 08 eram meninas e 17 meninos com idade entre três a cinco anos. Todas as crianças residem no Bairro Coloninha, na cidade de Florianópolis-SC e são atendidas pela rede pública municipal.

A escolha do projeto teve como mote problematizar como o espaço educativo tem contribuído, ou não, para a constituição de uma identidade positiva das crianças e para a superação de estereótipos. Com o objetivo de nortear as reflexões sobre o problema referido levanto algumas questões: Qual o acervo literário tem permeado o cotidiano das crianças na creche e no ambiente familiar? Como planejar ações e propor práticas pedagógicas que valorizem e respeitem as diferenças? Como construir espaços de vivências e experiências que promovam relações de igualdade racial?

Com base nessas questões formulo, para este momento, duas hipóteses: 1 - Não há nas unidades de educação infantil acervo literário que represente as diferentes infâncias. 2- A mídia influencia os repertórios das crianças no que se refere à representação dos heróis e princesas.

Neste sentido, o projeto foi desenvolvido com a intenção de contribuir na constituição da subjetividade e identidade de cada criança, assim como, incentivar o gosto pela leitura e ampliar os repertórios vivenciais, imaginativos e culturais destas.

Com a finalidade de por em prática os objetivos a que me propus, passo a expor alguns procedimentos metodológicos utilizados: Apresentei ao grupo uma variedade de livros e histórias, sobretudo, com a temática africana e afro-brasileira. Desta variedade surgiu a criação da personagem “a bruxa”. Intencionava com essa proposta possibilitar a manifestação das diversas linguagens, dando ênfase, especialmente, a imaginação e a brincadeira do faz de conta. Reitero que essa proposta só foi possível porque houve observação e escuta atenta às crianças.



O estabelecimento das categorias de análise, como por exemplo: literatura e construção identitária; diferenças na educação infantil foram levantadas, tanto por meio de leituras prévias, como durante a prática cotidiana.

Nesta perspectiva este artigo se estrutura com os seguintes tópicos: Conhecendo nossa trajetória; Poções mágicas transformaram as crianças em super-heróis; Conhecendo novos heróis e princesas; Tudo bem ser diferente; Ampliando repertórios.

Conhecendo nossa trajetória

Início com a constatação de que as crianças do grupo apreciavam ouvir e contar histórias demonstrando interesse por brincadeiras e atividades de faz de conta. Concordo com Zoia Prestes quando essa faz a seguinte consideração: “[...] é ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos” (PRESTES, 2011, p. 93). Logo, torna-se imprescindível propor situações que ampliem o repertório das crianças, em especial, no que diz respeito às relações étnico-raciais.

O desenvolvimento do projeto possibilitou o planejamento e a construção de um ambiente significativo e prazeroso para as crianças do grupo e favoreceu a construção da identidade individual e coletiva. Neste sentido, gestamos a ideia de criar um projeto onde as crianças tivessem uma participação efetiva e significativa na organização dos espaços da sala, na rotina e nas ações diárias. A ideia ainda era a de que elas pudessem fazer escolhas, experimentassem o mundo e internalizassem uma compreensão particular das pessoas, dos sentimentos e dos diversos conhecimentos.

Ao iniciarmos o segundo semestre, pensamos em mais uma proposta de trabalho que poderíamos desenvolver com o grupo, com a análise dos registros diários sobre as crianças e as questões acima citadas, resolvemos criar um projeto envolvendo a literatura, onde o grupo pudesse conhecer e ter contato com uma variedade de livros, bem como interessar-se pela leitura.

A variedade a que nos referimos pode ser assim expressa: Fadas, bruxas, monstros, príncipes, princesas, super-heróis, lobo mau e muitos outros personagens que faziam parte do dia a dia e do imaginário do grupo.

Diante disto resolvemos criar um ambiente lúdico e imaginativo que possibilitasse às crianças o contato com o livro e o gosto pela leitura literária. Foi assim que o grupo conheceu a personagem da bruxa, esta aos poucos se inseriu no nosso cotidiano.

Poções mágicas transformaram as crianças em super-heróis e novos personagens surgiram – princesa Bintou e guerreiro Kirikou. O envolvimento do grupo com os personagens Bintou e Kirikou proporcionou às crianças vários conhecimentos sobre a



cultura africana e afro-brasileira, tais como, aprendizado e valorização da diversidade étnico-racial, reconhecimento de seus pertencimentos raciais para a construção da identidade, conhecimento de diferentes culturas e contextos sociais.

Poções mágicas transformaram as crianças em super-heróis

Durante o desenvolvimento do projeto pretendeu-se incentivar a prática da leitura. Proporcionamos momentos de encontro com o grupo aos nos reunirmos para ouvir e contar histórias diariamente. Conforme Gilka Girardello,

O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo - temporal e mesmo rítmico - que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta. (GIRARDELLO, 2007, p. 2)

Dentre o acervo literário disponibilizado, as crianças evidenciaram interesse e curiosidade pelos livros que fazem parte da “Coleção Caldeirão da Bruxa”¹³⁰. A utilização desta obra criou, no dia a dia do grupo, um enredo de mistério e imaginação, em que “poções mágicas” transformaram as crianças em super-heróis com poderes imbatíveis.

Os textos da coleção supracitada são organizados em versos curtos, ágeis, rimados, com frequentes aliterações. A linguagem é coloquial e sempre cria suspense, conduzindo a um desfecho, em geral, inesperado e surpreendente. A coleção é composta pelos livros: *O que aconteceu no caldeirão da bruxa*; *A bruxa ataca de panela*; *A abelha adormecida*; *Será que tem festa? Será que estou virando monstro?*

A brincadeira de faz de conta tornou-se ainda mais presente na rotina do grupo, tanto nos momentos da alimentação, da higiene, do descanso quanto nas brincadeiras no parque e em sala.

Durante as brincadeiras, tornou-se imperioso a utilização de poções mágicas, receitas e magias. A todo instante as crianças criavam e transformavam-se em super-heróis com poderes imbatíveis.

Recorremos novamente a Zoia Prestes para fazermos a seguinte afirmação:

É nessa atividade que a criança é livre, a brincadeira de faz-de-conta é um espaço em que a criança exerce a sua liberdade, assumindo para si aquilo que não pode ser na vida real. E o que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida: a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas

¹³⁰Esta coleção tem como autora, a escritora Sonia Junqueira (JUNQUEIRA, 2009).

na vida real por ela naquele momento. Ela cria a situação imaginária que tem um papel, segundo Vigotski, muito importante, pois é nesse momento, nessa idade, que surge a divergência entre o campo visual e semântico (PRESTES, 2011, p. 90).

O projeto também foi desenvolvido durante as aulas de Educação Física. Foram nesses momentos que um formigueiro e uma colmeia de abelhas chamaram a atenção das crianças. A professora de educação física valeu-se do contexto e trabalhou as seguintes histórias: “*Será que tem festa?*” e “*A abelha adormecida*”. A partir das histórias surgiu à ideia de construção, tanto de um formigueiro e formigas, quanto uma colmeia com abelhas e favo de mel.

As crianças puderam, de forma simples e clara, compreender a vida dos insetos (abelhas e formigas), bem como, sua importância para o meio ambiente. Ainda dentro deste enredo de faz de conta, a professora trouxe a história: “*O livro mágico da Holda*”, uma história cheia de feitiços, encantos e magias, em que a personagem principal era uma bruxa.

A relevância da personagem bruxa fez com que a nomeássemos: ‘Holda’. Neste enredo mágico as crianças ganharam também a amizade de duendes, estes, na história, habitavam em abóboras e eram detentores de poderes mágicos. Neste sentido, o espaço das aulas de Educação Física também passou a ser um ambiente onde a brincadeira de faz de conta tornou-se presente, principalmente, com a participação da bruxa Holda e dos duendes.

Ao analisar os registros que compõem a documentação pedagógica do trabalho desenvolvido com as crianças, observamos que os enredos e personagens destas literaturas constituíam um único modelo de tipo físico, especialmente baseado na visão eurocêntrica, onde se privilegia exclusivamente uma cultura e uma etnia. Outro aspecto observado também foi a forte influência da mídia no fortalecimento de estereótipos eurocêntricos, em especial no que se refere a super-heróis e princesas. A partir desta análise buscou-se desmistificar estes personagens de forma a dar visibilidade a diferentes etnias e culturas. Como afirma a professora Elaine de Paula:

É necessário iniciar com aquilo que parece ‘básico’ no dia a dia. As crianças negras precisam ser representadas. E isso pode ser feito de muitas maneiras, a começar pela literatura infantil que, inspirada na cultura europeia, privilegia personagens louros. É preciso, pois, reverter esse quadro, dando destaque também a personagens negros. (PAULA, 2014, p.3)

Com o propósito de concretizar esta intenção, desenvolvemos como estratégia a narração e contação de histórias que envolvessem a cultura africana e afro-brasileira para que as crianças pudessem identificar e ‘se’ identificar não só com a cor da pele, mas com as narrativas que contam a história e cultura africana (DEBUS, 2009).

Conhecendo novos heróis e princesas

Para ampliar o repertório vivencial e cultural das crianças e de desmistificar a ação dos super-heróis trazidos pela mídia, resolvemos apresentar ao grupo os personagens Kirikou (que o grupo conhecia por exibições de seus DVDs – Kirikou e a feiticeira e Kirikou e os animais selvagens) e Bintou, da história: *As tranças de Bintou*. Kirikou e Bintou são personagens negros que moram em aldeias da África.

Como houve muita curiosidade das crianças em relação aos personagens anunciados, percebemos a necessidade de apresentá-los materializando os contos. Anunciaremos brevemente esses personagens ao leitor deste texto: Kirikou é um menino pequeno, mas muito valente e esperto que defende sua aldeia dos desmandos e feitiços da feiticeira Karaba. Já, Bintou é uma menina que também vive em uma aldeia da África, onde todas as mulheres usam nos cabelos longas tranças. O sonho de Bintou é ter seus cabelos como os dessas mulheres. Como tem os cabelos curtos sua mãe lhe faz quatro birotos, já sua avó, ao perceber a tristeza de Bintou, lhe faz uma surpresa e enfeita seus birotos com lindos passarinhos tecidos.

Por fim, afirmamos que a escolha destas obras deve-se ao fato das mesmas apresentarem elementos da cultura africana e valorizarem a história e algumas práticas africanas. Outra consideração sobre a escolha das histórias dirigiu-se a ênfase que os personagens negros têm como protagonistas dos enredos, aspecto que favorece a constituição identitária das crianças negras. Sobre isso, Eliane Debus assevera:

[...] A obra literária exerce no leitor um “poder”, seja negativo, seja positivo. No primeiro caso, ao trazer para o leitor personagens submissas, sem noção de pertencimento, desfiguradas de sua origem étnica, não há ampliação do seu repertório cultural, o que colabora para uma visão deturpada de si e do outro. Por outro lado, a identificação com personagens conscientes de seu papel social, de suas origens, e respeitosos diante da pluralidade cultural acena para uma relação de respeito ao outro (DEBUS, 2007, p. 268).

Concluimos essa parte do texto ratificando que as crianças ficaram curiosas e maravilhadas com os enredos, ilustrações e a fantasia que essas histórias proporcionaram, sobretudo pelo fato de Kirikou, menino de pouca estatura, vencer a feiticeira Karaba, sendo que todos na aldeia a temiam. Também com a menina Bintou, que admirava as longas tranças das mulheres de sua aldeia, valorizando outros padrões estéticos e revelando a ancestralidade, os rituais e os aspectos culturais deste grupo.

Tudo bem ser diferente

Compreendemos que por meio dos personagens, Kirikou e Bintou, as crianças puderam refletir sobre a diversidade étnico-racial dos diferentes contextos sociais. Isto possibilitou o desenvolvimento de várias proposições, quais sejam: Construção de painéis; aspectos sobre a vida na África; construção de escudos transformando os meninos em Guerreiros Kirikou; confecção de vestidos e organização de um salão de beleza para confecção dos birotos (essa última proposta transformou as meninas do grupo em princesas Bintou); apresentação de diferentes imagens de crianças existentes no Brasil e no mundo; atividades e trabalhos envolvendo as diferenças étnicas, de credo e religiosas com o intuito de reconhecer suas ancestralidades e seu pertencimento étnico.

Com essa dinâmica, procuramos ainda fazer com que as crianças compreendessem que as pessoas são diferentes entre si e possuem maneiras diferentes de pensar, viver e agir e que cada pessoa é única. Com base nessa perspectiva, concordamos com Nilma Gomes, (...) “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2003, p. 42). Entendemos que este sentimento de pertencimento foi construído com o grupo de crianças por meio das propostas vivenciadas com elas.

Ao analisar os registros, as ações e o diálogo entre as crianças pudemos inferir que o grande envolvimento das crianças com os personagens Kirikou e Bintou despertou muita curiosidade do grupo em relação às questões étnico-raciais.

Ampliando os repertórios

Pensando em novas proposições resolvemos trazer para o grupo as histórias da Coleção Griot Mirim¹³¹, quais sejam: *Meninas Negras*, de Madu Costa; *Koumba e o Tambor Diambê* e *Que cor é a minha cor?*, de Marta Rodrigues e *Mãe Dinha*, de Maria do Carmo Galdino.

A Coleção Griot Mirim traz em seu enredo histórias da cultura Negra, apresentando por meio de objetos, situações, histórias e personagens, a presença negra no Brasil. Os textos desta Coleção enfatizam também que a identidade está ligada ao reconhecimento e entendimento das características físicas que se carrega da ancestralidade, da cultura e da relação que se estabelece com os outros.

Percebemos que a interpretação dos textos e histórias criou no grupo uma curiosidade em relação à diversidade étnica brasileira e a histórias dos povos pelo

¹³¹ Esta coleção é de autoria de um conjunto de escritores, quais são: COSTA, Madu; Galdino, Madu; RODRIGUES, Martha; EVARISTO, Mara.



mundo, possibilitando a realização de pesquisas, atividades e trabalhos onde as crianças descobriram que há no mundo crianças como elas, mas com costumes, tradições, modos de viver, agir e ser diferentes.

Com essa compreensão, o grupo passou a explorar mapas, globo terrestre, fotografias e desenhos que contaram a história do Brasil e do mundo.

Analisamos que o desenvolvimento deste projeto proporcionou tanto o incentivo ao hábito da leitura, sobretudo por meio dos encontros de contação, interpretação e dramatização de histórias infantis, quanto e, principalmente, o conhecimento da diversidade étnica, cultural e social das sociedades existente em todas as partes do mundo. As crianças compreenderam que todos têm um jeito especial de ser criança, seja nas famílias, seja com os amigos, nas escolas e nas brincadeiras. Segundo Lucimar Rosa Dias e Maria Aparecida Bento:

Os estudos referidos apresentam situações em que aquelas que são negras estão em desvantagem, pois são as que mais vivenciam situações desagradáveis em relação às suas características físicas. Por outro lado, as crianças brancas recebem fortes informações de valorização de seu fenótipo. Nesse período, elas se conscientizam das diferenças físicas (fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial – “Por que meu cabelo é assim?” Por que a cor da minha pele é de um jeito e a da minha amiga é de outro?”. Se uma criança se sente bem com seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. (BENTO; DIAS, 2012, p. 9).

Enfim, o desenvolvimento do projeto contribuiu para a constituição identitária de cada criança que fazia parte do grupo. Isto foi possível porque elas não tiveram um único modelo de criança ou uma única referência de infância, mas puderam efetivamente reconhecer a diversidade de histórias e culturas presentes em nossa cultura (BENTO, 2011).

Considerações finais

O desenvolvimento e a realização do projeto: “Quem conta um conto ganha um ponto!” proporcionou momentos de prazer por meio da leitura e interpretação de livros infantis. Incentivou o ato de ouvir e contar histórias e a fruição, o que levou o grupo ao mundo da imaginação e da descoberta do universo da literatura infantil. O projeto ainda auxiliou a ampliação dos conhecimentos das crianças por meio de atividades lúdicas e significativas, onde as crianças falaram, dialogaram, entenderam e aprenderam a respeitar a diversidade étnica, cultural e social do Brasil e do mundo, o que fortaleceu a constituição identitária de cada criança, ou seja, a compreensão que somos iguais nas diferenças.



Apesar das políticas públicas para a promoção da igualdade racial, que teve como marco legal as Leis 10.639/03 e 11.645/08, percebe-se que ainda há uma forte influência da mídia e até mesmo, das histórias infantis, na valorização e legitimidade de uma única etnia e cultura, com uma ênfase eurocêntrica, o que parece fortalecer o etnocentrismo. Nessa perspectiva, cabe a nós, professoras, considerar o espaço educativo como lugar de produção e manifestação cultural, especialmente ao romper e desmistificar com a visão reducionista. Compreendemos ser necessária a busca incessante da efetivação de uma educação das relações étnico-raciais. Para isso, faz-se mister questionar as escolhas pautadas em padrões que reforçam preconceitos e estereótipos.

Enfim, é de nossa responsabilidade que as crianças compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileira.

Referências

- BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade. CEERT, 2011.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.
- COSTA, Madu; Galdino, Madu; RODRIGUES, Martha; EVARISTO, Mara. **Coleção Griot Mirins**. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, 2011.
- DEBUS, Eliane S. D.; VASQUES, Margarida Cristina. **A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola**. In: *Conjectura: filosofia e educação./UCS*, v. 7, n.1, Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.
- DEBUS, Eliane. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: **Imaginário, identidades e margens: estudos em torno da literatura infanto-juvenil**. Vila Nova de Gaia Gailivro, 2007.
- DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.
- JUNQUEIRA, Sonia. **Coleção Caldeirão da Bruxa**. São Paulo: Formato Editorial, 2009.



GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação:** a narração de histórias e as crianças pequenas. Florianópolis: PPGE-UFSC, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.* Coleção Educação Para Todos. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação; Secad, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Sociedade. vol.29 no.1 São Paulo Jan./June, 2003

PAULA, Elaine de. **“Vem Brincar na Rua!”** Entre o Quilombo e a educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação - UFSC. 2014.

PRESTES, Zoia. **A escolarização da brincadeira de faz-de-conta.** Revista sem escola, sem documento, Rio de Janeiro: E-papers, 2011.



O LIVRO LITERÁRIO E AS CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE: DE RISOS E LIVROS

Thamirys Frigo Furtado (Especialização Educação Infantil NDI/UFSC)

thamirysfrigo@hotmail.com

Eliane Debus (MEN/CED/UFSC)

elianedebus@hotmail.com

Introdução

Este artigo apresenta o projeto realizado *Olhar, tocar, cheirar, ouvir e degustar: os cinco sentidos que aproximam as crianças do letramento literário* realizado com crianças de 2 e 3 anos que teve como foco o texto literário, analisando como este contribui para a formação dos leitores. O projeto foi realizado no período de abril a novembro de 2013, junto a um grupo de quinze crianças, e desenvolvido por quatro profissionais numa creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina.

O referencial teórico utilizado se pautou nas leituras Luiz Percival Leme Britto (2005) no que diz respeito ao letramento; Rildo Cosson (2006) e Eliane Debus (2006), na discussão sobre letramento literário e leitura literária, entre outros estudiosos e documentos de referência da Educação Infantil.

No encontro entre a criança e o livro literário

O projeto visava desenvolver com as crianças diferentes propostas que as incluíssem no letramento literário, proporcionando sua inserção na cultura letrada, de maneira que fosse aguçada sua ludicidade, imaginação e criatividade. Pois acreditamos, que o grande desafio da Educação Infantil ainda está em estabelecer fundamentos para que as crianças possam participar da cultura letrada, e não em se preocupar em ensinar as letras. De acordo com Britto (2005, p.20) “Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença”. Ao chegar o momento certo, da criança aprender o sistema de escrita, é importante que para ela faça sentido o que está aprendendo, dessa forma, deve-se antecipar o debate da cultura escrita, incluir a criança nesta cultura, ampliando suas experiências, facilitando seu aprendizado, e o acesso ao livro e a leitura literária possibilitam isso.

A observação das crianças foi baseada numa observação participante, que buscou criar uma relação com elas, perceber e principalmente entender as vozes, os gestos, os olhares, enfim as diferentes formas de linguagens e comunicação com outras crianças e com os adultos, a exploração dos ambientes, os sentidos e significados

atribuídos aos objetos (neste caso os livros), sendo possível identificar necessidades, preferências e curiosidades das crianças. Também foram realizados, registros fotográficos, registros escritos e vídeos de algumas propostas realizadas pelas professoras.

Lembrando que a pesquisa envolve a literatura, destacamos a escolha das professoras pelo livro de literatura infantil, diferente do livro infantil. Ao contrário do que muitos pensam, nem todos os livros infantis, trazem literatura. Os livros infantis normalmente trazem informações, podem ser educativos e trazer novos conhecimentos à criança, no entanto diferenciam-se do livro de literatura infantil, pois esta obra “[...] deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: uso de figuras de linguagem, como metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade de duplo sentido, de repetições.” (PARREIRAS, 2012, p.108)

Para as práticas pedagógicas com o letramento literário, buscou-se construir um cantinho de leitura para as crianças, já que a instituição não dispunha de uma biblioteca. Este cantinho foi construído com e para as crianças, e utilizado como ponto de partida para que se pudesse perceber o interesse das crianças diante dos livros que estavam disponíveis a elas.

Partindo dessa organização, o projeto tinha a intenção de realizar diferenciadas ações, como: passeios; contações de histórias realizadas pelas professoras e pelas próprias crianças, disponibilizar diferentes livros com texturas diferenciadas para que eles pudessem sentir e aguçar o tato ou até mesmo o olfato; realização de teatros com e para as crianças; construir a “caixoteca”¹³², na qual as crianças levavam um livro escolhido para casa e compartilhavam com a família, e com a qual enviava-se um caderno de registros, onde a família poderia registrar a visita do livro; construir um livro com as crianças, com suas contações, colagens e desenhos.

Pensando na inserção da criança na cultura letrada, a primeira ação do projeto foi a construção do cantinho da leitura. Os livros dispostos neste espaço eram apenas livros infantis e não livros de literatura infantil. Esta foi uma dificuldade apresentada no decorrer do projeto, pois como a instituição possui pouco acervo, o cuidado com os livros é “imenso”, sendo que os livros mais novos e de literatura são guardados em um armário na sala da supervisora, com o acesso viabilizado somente às professoras e demais profissionais da instituição, não abrindo espaço para que as crianças possam manuseá-los.

O cuidado com a conservação do acervo faz com que o acesso das crianças pequenas ao livro seja vetado. No entanto, é necessário que se perca o medo de que a criança vá destruir o livro, que se desconstrua a idéia de

¹³² A “caixoteca” deste projeto diferencia-se CAIXOTECA do projeto “Narrativas na creche Carochinha”, extensão da Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto, mencionada no livro *Festaria de brincança: A leitura literária na Educação Infantil* de Eliane Debus. (2006, p.80)



durabilidade, que se tenha a clareza de que o livro, como outros bens de consumo, entre eles o brinquedo, desmancha-se, suja-se, rasga-se. Com isso não queremos dizer que devemos ensinar as crianças a destruírem o livro, mas que possam lidar com essa perda no ambiente na educação Infantil. (DEBUS, 2006, p.86)

A intenção de não se preocupar com a “destruição” do livro, é que a criança possa desfrutar do livro. A criança neste período realiza a leitura sensorial. De acordo com Debus (2006)¹³³, o leitor aproxima-se do livro estimulado pelos cinco sentidos; a visão, instigada pelas cores e ilustrações; o tato, para explorar as diferentes texturas; o olfato, para sentir o cheiro do livro; a audição, para escutar o som das páginas, ou dos livros que emitem sons; e por fim, o paladar, quando a criança leva a boca realizando o seu “exercício experimental”.

Essa aproximação é um direito da criança, e o adequado seria que elas tivessem este contato com o livro, até mesmo para que possam aprender a manusear e cuidar dos mesmos. Portanto, mais importante do que vetar este direito da criança é torná-lo freqüente para que aprendam a cuidar e utilizar para sua real função.

Sendo assim, as profissionais resolveram colocar à disposição das crianças nos momentos de roda e nos finais de semana quando enviados para a casa junto a “caixoteca”, seus próprios acervos, sendo todos livros de literatura infantil. Durante o projeto, foram trabalhados em torno de 20 livros de literatura infantil.

Os principais livros utilizados foram: *A casa sonolenta*, de Audrey Wood; *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, de Don e Audrey Wood; *Lino*, de André Neves; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *Adivinha quanto eu te amo*, de Sam MC Bratney; *A festa no céu: Um conto do nosso folclore*, de Angela Lago e *Poesia na varanda* de Sonia Junqueira. É importante destacar que a maioria destes livros faz parte do projeto “Leia para uma criança #issomudaomundo” do Itaú cultural¹³⁴. Os demais livros trabalhados eram acervo da instituição, no entanto, não eram enviados para a casa das crianças, devido ao cuidado que as profissionais deveriam ter.

As crianças respondiam com suas atitudes, e o interesse delas era claro diante dos livros expostos, preferiam estar sempre com os livros de literatura. Quando as professoras esqueciam seus livros em um balcão, as crianças logo os pegavam e sentavam-se para lê-los. É nesses momentos que se pode perceber os indicativos que as crianças apresentam, e que auxiliam na construção das propostas. Por vezes, elas alcançavam os livros e entregavam para as professoras, para que pudessem ler. Para

¹³³ Ao referir-se a leitura sensorial Debus (2006), dialoga com os estudiosos Roger Chartier e Maria Helena Martins.

¹³⁴ Com o lema “Leia para uma criança #issomudaomundo”, o Itaú distribui livros gratuitos para os interessados e muda sua coleção de tempos em tempos. Cada uma das coleções tem entre 3 a 4 livros de literatura infantil.



Britto, na educação infantil “[...] ler com os ouvidos e escrever com a boca [...] é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos” (2005, p.18).

A criança lê com os ouvidos, quando toma emprestada a voz da mãe, da professora, do adulto, e escreve com a boca, quando conta sua interpretação do texto ou suas próprias histórias. “Ao ler com os ouvidos, [...] Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Nesse sentido, as crianças são capazes de ouvir histórias longas, mas interessantes que esses textos de frases soltas”. (BRITTO, 2005, p.18). Portanto, devemos considerar o letramento uma condição essencial na educação infantil.

A segunda ação do projeto foi a confecção da “caixoteca”, uma caixa em que as crianças revezavam para levar para casa, com um livro escolhido por elas e um caderno para o registro de como foi essa visita em casa. As crianças fizeram parte de todo o processo de confecção da caixa. A caixoteca ficou colorida e atrativa para as crianças que não queriam largá-la nem por um minuto, era uma disputa para ver quem a levaria para casa primeiro.

Com a proposta das profissionais de enviar os livros para a casa das crianças, dentro da “caixoteca”, os familiares ficaram por dentro do projeto trabalhado com seus filhos, podendo participar ativamente do mesmo, contribuindo e complementando o trabalho das profissionais, auxiliando no desenvolvimento dos pequenos sujeitos.

Ficou claro em alguns dos registros a satisfação dos pais diante do trabalho das profissionais. Algumas escritas dos pais chamaram atenção quanto à ideia que eles tinham sobre a relação de seus filhos com os livros. Percebeu-se diante de alguns registros que no início os pais “duidavam” da capacidade de leitura de seus filhos. Neste caso, a leitura sensorial, suas falas demonstraram que a compreensão que têm de leitura é somente aquela realizada pelo código gráfico ou ainda uma leitura “inteira”, sem tropeços na compreensão da narrativa. Todavia, outros pais descrevem seus filhos como leitores e destacam a importância do projeto.

Alguns pais perceberam a interação de seus filhos com o livro, seus protocolos de leitura, e principalmente compreenderam que seus filhos também sabiam ler, dando crédito ao projeto e sua realização. O registro que mais se destacou foi de uma mãe que compreendeu o real objetivo do projeto: aguçar nas crianças o interesse pela leitura: “[...] Foi muito bom, espero que continue para que ele tenha interesse pela leitura” (Registro de uma mãe 16/08/2013).

No início do projeto se constatou que nem todas as crianças apresentavam um cuidado com os livros e, por vezes, os livros expostos no cantinho da leitura apareciam rasgados. Em uma das atividades propostas pelas profissionais, as crianças ajudaram a colar os livros com “fita durex” para que elas percebessem que devemos cuidar dos livros. Aos poucos, as crianças foram compreendendo a importância de cuidar dos livros e não rasgá-los, e quando esqueciam, logo vinha um colega que lhe explicava que o livro era para ler e não para rasgar. Esse processo foi longo, no entanto, apresentou muito resultado.

Durante o desenvolvimento do projeto, quase todos os dias ocorriam rodas de conversa e contações de história. As contações, na maioria das vezes, traziam elementos que contribuíam para aguçar a ludicidade e fantasia das crianças. As professoras se fantasiavam, utilizavam objetos, caixa surpresa e figuras eram trazidas para complementar as histórias. As crianças também puderam criar e contar suas histórias, constatando-se o potencial narrativo das crianças, que criaram histórias interessantes e criativas. Um destaque foi a história contada por Joaquim, *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood, sua versão ficou assim:

- A Casa Sonolenta, o macaco. (Joaquim lendo o título da história).
- Todo dia a vó *domia*. O cachorro sonhando, *quebô* a cama, *quebô*, *quebô*. *Quebô* a cama da vovó e um dia....
- Aqui o gato, o rato, a pulga, a pulga, a pulga danada. *Tá ressenado*. Ela *pico* o *minino*. *Renô*, *renô*. (continua Joaquim)
- Eu *vô mosta ó aqui ó, qué vê??* Aqui a cama. É tão *domindo*. (mostra o livro para os amigos apontando para a cama)
- Não ta *acodado*. – Fala Nicolas
- *Renô*.
- Ressonou? Tava Ressonando? – Pergunta Thamirys
- É ressono. – Responde Joaquim finalizando sua historia. (Registro Thamirys Frigo Furtado 12/08/2013)

Como podemos constatar, Joaquim tentou reproduzir a história contada pelas professoras e principalmente a forma como é contada pelo adulto. Ao iniciar, fez a leitura do “título” do livro e no decorrer da história virou o livro para mostrar aos seus colegas. Ele faz associações com a história que escutou anteriormente, e destaca alguns dos seus personagens. Pode-se perceber o quanto a criança desenvolve neste seu momento de leitura, tanto sua imaginação e criatividade, como também sua memória, associação e até mesmo apropriação de novas palavras e um o grau de letramento.

Por vezes, em momentos de “brincadeira livre”, encontrávamos crianças em seu cantinho com um livro na mão, concentradas em suas leituras, ou grupinhos de crianças, em que um lia para o outro. Todos queriam ler e muitas crianças criavam a sua própria versão da história.

Com o passar do tempo, novos elementos foram sendo criados para uma melhor organização do espaço, favorecendo os gostos das crianças (seus interesses, motivações e indicações). Desta forma, com a intenção de deixar o espaço da sala mais aconchegante, as profissionais construíram o espaço juntamente com as crianças e além, do “cantinho da leitura”, foi construído também o “Cantinho da casinha”. Neste espaço, foi construído com e para as crianças um sofá, e seu revestimento eram tiras de histórias em quadrinho. No primeiro momento, as professoras, não perceberam o quanto iria influenciar na brincadeira das crianças. Porém, as crianças deitavam e sentavam no chão para conseguir ler as histórias coladas no sofá e, apesar de um pouco embaralhadas, elas “perdiam” muito tempo diante daquele sofá e suas histórias.

O projeto não foi concluído da forma planejada, pois algumas propostas não foram realizadas, devido ao tempo de trabalho, sendo que em alguns casos a rotina tomava conta (alimentação, higiene, projetos coletivos da instituição, etc.). No entanto, trouxe muito aprendizado para todos, tanto para as crianças como também para os profissionais e famílias que, por muitas vezes, mencionavam que suas crianças não sabiam ler. Foi através de todas as propostas destacadas que as crianças demonstraram seu gosto pela leitura e conseqüentemente sua aproximação com os livros e cultura letrada.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto foi de grande importância para as profissionais da sala de referência e também para as demais da instituição, que acreditavam não ser possível desenvolver este projeto com crianças tão pequenas. A visão que algumas profissionais tinham, é de que se estaria alfabetizando antecipadamente, estas crianças. Aos poucos, esta ideia foi se modificando e as profissionais foram internalizando quão importante é esse trabalho com crianças pequenas.

Quanto às crianças, foi perceptível como se envolveram no projeto e apresentaram um grande desenvolvimento cognitivo, algo que podemos perceber através dos registros do início do ano e os registro do fim do ano. As crianças mostraram-se mais rápidas em seu pensamento e raciocínio, associando situações diárias, músicas e histórias; apresentaram melhora na linguagem; crianças que iniciaram o ano sem saber falar, já estavam falando tudo ao fim do ano. A criatividade diante das contações de histórias e até mesmo a atenção às propostas, algo que se tinha dificuldade de conquistar no início do projeto, a atenção das crianças.

O livro literário foi muito bem recebido pelas crianças que destacavam suas preferências, deixando de lado o livro infantil quando tinham a opção de escolha. No decorrer do projeto várias ideias e indicativos das crianças iam surgindo, o que motivava tanto as profissionais, como as próprias crianças, a continuarem nessa viagem da literatura. As leituras e escritas realizadas pelas crianças eram ricas em detalhes e associações. As crianças exploraram todo o espaço organizado pelas professoras, dando indicativos do que ainda faltava naquele espaço e agregando novas opções. E ao fim do projeto já era possível perceber como elas cuidavam dos livros e guardavam em seu lugar.

Relembrando que os livros da instituição não eram de livre acesso às crianças, por este fator, as professoras trouxeram os próprios acervos para a realização do projeto. No entanto, sem perceber, continuou-se repetindo o erro de deixar as crianças utilizá-los apenas nos momentos planejados. Isso, porém, não impediu as crianças de pegá-los em momentos de distração das professoras.



A “caixoteca” trouxe retorno não só das crianças, que disputavam para ver quem levava para casa primeiro, mas também dos pais que puderam participar do projeto e colaborar com o desenvolvimento de seus filhos. Desta forma, o projeto também foi de grande importância para as famílias, que mudaram seus pensamentos quanto à leitura de seus filhos, percebendo, sim, que eles também sabem ler. Como já dito anteriormente, de forma diferenciada da convencional, mas que desenvolvem-se a cada dia através de suas leituras.

Diante de todo o processo realizado, as professoras atuaram como mediadoras, neste caso, exercendo sua principal tarefa como professoras. Portanto, concluímos que atuar como mediador, ou seja, atuando na zona de desenvolvimento proximal¹³⁵ da criança, é que se atinge o seu desenvolvimento real, sua aprendizagem. Neste caso, para propor um trabalho com o letramento literário é de extrema importância que o professor esteja envolvido, interessado, estimulado e que, principalmente, seja leitor para ensiná-los a ser futuros leitores. Buscando entender mais sobre a literatura e sua importância, mergulhando nesta fantasia literária junto com as crianças, mostrando quão gostoso é aprender brincando e quantos benefícios ela pode trazer para todos nós, que estamos continuamente desenvolvendo um grau de letramento.

Referências

- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: A leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- PANFLETO ITAÚ. **Leia para uma criança # Isso muda um mundo**. S.D.
- PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som a literatura**: livros para bebês e crianças. Belo horizonte: RHJ, 2012.
- VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; A. R. LURIA; A. NA LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. P 103-117.

¹³⁵ Vigotski (1998), define ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento potencial da criança.

ÍNDICE DE AUTORES

- Ademilde Silveira Sartori, 540
 Adriana Carolina Hipólito de Assis, 15
 Alice Atsuko Matsuda, 431, 690
 Aílicia Santana de Castro, 273
 Aline Effting, 11, 658
 Aline Escobar Magalhães Ribeiro, 26
 Aline Helena Mafra, 36
 Amanda Noronha, 664
 Amanda Valiengo, 669
 Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado, 47
 Ana Cristina N. G. Müller, 187
 Ana Margarida Ramos, 9, 11
 Ana Maria Alves de Souza, 56
 Ana Paula Cecato de Oliveira, 66
 Andréa de Vargas Rodrigues, 676
 Andrea Vargas, 11
 Ângela Andréia Rolinski, 77
 Ângela Balça, 11
 Angélica Fabiana Linhares Saldanha, 169
 Anne Marie Tribess Onesti, 589
 Arlyse Silva Ditter, 90
 Bruna Woczinski, 101
 Celia Abicalil Belmiro, 141
 Celia Maria Escanfella, 114
 Celso Sisto, 11
 Charlene Pereira Santos Lima, 456
 Chirley Domingues, 3, 4, 11, 124
 Christianne Marciano Reis, 597
 Claudete da Mata, 131, 134, 139
 Cristiano Camilo Lopes, 11
 Cristiene Galvão, 141
 Cynthia Valente, 157
 Cyntia Graziella Simões Guizelim Giroto, 26
 Dagmar Maria Gomes da Silva, 162
 Daniela Bunn, 178
 Daniela Maria Segabinazi, 169, 173
 Daniela Martins, 12, 658
 Dayenne Bassut, 664
 Deglaucy Jorge Teixeira, 187
 Diana Navas, 198
 Dilma Beatriz Rocha Juliano, 3, 11, 211
 Diógenes Buenos Aires, 11
 Dirce Waltrick Amarantes, 11
 Dulce Márcia Cruz, 187
 Eduarda da Silva, 601
 Eli Neuza Soares da Silva, 218
 Eliana Cristina Buffon, 228
 Eliane Debus, 3, 4, 10, 11, 652, 653, 654, 655, 658, 659, 660, 661, 662, 679, 680, 709, 714, 715
 Eliane Santana Dias Debus, 4, 503
 Eliette Aparecida Aleixo, 239
 Elieuzza Aparecida de Lima, 253, 260
 Elika Silva, 607
 Fábio José Rauen, 4
 Fabrícia Vellasquez, 273, 612
 Fernanda Gonçalves, 263, 620
 Flávia Brocchetto Ramos, 228, 561
 Franciele F. Baccon, 485
 Gabriela Pereira Jorge, 12
 Gisele Gonçalves, 620
 Gisele Maria Costa Souza, 273
 Giselli de Oliveira da Silveira, 12, 652, 658
 Gislene Camargo, 285
 Gizelle KaminskiCorso, 293
 Hanne Rafaella Turek Lucio, 431
 Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg, 300
 Inês Astreia Almeida Marques, 309
 Ingobert Vargas, 320
 Isadora Franco Felício dos Santos, 644, 646
 Ivonete Segala, 334
 Jacqueline de Almeida, 343
 Jacy Alice Soledade, 352, 463
 Janete de Fátima Ferreira Caldas, 628
 Jeniffer de Arruda, 253
 Jilvania Lima dos Santos Bazzo, 362
 Joana Célia dos Passos, 11
 Joana Marques Ribeiro, 371, 636

- João Carlos Biella, 382
 João Nilson Pereira de Alencar, 11
 Jope Leão Lobo, 431
 José Augusto da Silva Neto, 389
 José Carlos dos Santos Debus, 12
 José Nicolau Gregorin Filho, 11
 Josiane A. P. Soares, 669
 Juliana Pádua Silva Medeiros, 400, 636, 644
 Jully Fortunato Buendgens, 412
 Larissa Goedert Cabral, 12, 652
 Lilane Maria de Moura Chagas, 11
 Lilian Agg Garcia, 422, 428
 Luana Teixeira, 612
 Luzinete Carpin Niedzieluk, 445, 449
 Marcus Vinícius Rodrigues Martins, 456
 Maria Aparecida Rita Moreira, 11
 Maria Izabel Hentz, 11
 Maria Laura Pozzobon Spengler, 3, 4, 12
 Maria Letícia Naime Muza, 362
 Maria Zélia Versiani Machado, 239
 Marília Lima Nunes Gouvêia, 636, 638, 642
 Marina Siqueira Drey, 601
 Marta Chaves, 573, 574, 581
 Mayara Saad Fadel, 431
 Mônica Correia Baptista, 456, 664
 Nájela Tavares, 77, 101
 Natália dos Santos Pereira, 669
 Natália Schleder Rigo, 131
 Nelita Bortolotto, 3, 4, 10, 11
 Nina Balconi, 12
 Nina Bernal Balconi, 676
 Rachel Pantalena Leal, 90
 Rafaela Stopa, 300
 Raiolanda Camargo, 352, 463
 Regina Michelli, 11, 474
 Renata Junqueira, 11
 Rivanildo do Nascimento Almeida, 371
 Rosana Figueiredo, 612
 Rosane Cardoso, 485
 Roseli Vergopolan, 494
 Rosilene F. Koscianski da Silveira, 503
 Sandra Trabucco Valenzuela, 513
 Silvana Gili, 523
 Simone Cintra, 3, 4, 10, 11, 658, 659, 660, 661, 676
 Simone R.B. Andre, 528
 Simoni Conceição Rodrigues Claudino, 683
 Sofia Bocca, 690
 Solange Goulart de Souza, 540
 Sônia Regina Biscaia Veiga, 697
 Stéfanny Barranco Nascimento, 551
 Tatiana Valentin Mina Bernardes, 705
 Thamirys Frigo Furtado, 714, 718
 Vania Barbosa Flauzino Machado, 573
 Vania Marta Espeiorin, 561
 Zila Letícia Pereira Rêgo, 597