

organizadores

Rosemar Eurico Coenga

Fabiano Tadeu Grazioli

Leitura e literatura infantil e juvenil

travessias e atravessamentos

organizadores

Rosemar Eurico Coenga

Fabiano Tadeu Grazioli

Leitura e literatura infantil e juvenil

travessias e atravessamentos

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.



Elisiane Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Emanuel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
Gabriella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Katia Bruginski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Leo Mozdzenski, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.



Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Midierison Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Monicore/Pixabay; Pressfoto/Freepik

Editora executiva Patricia Biegging

Revisão Os autores e as autoras

Organizadores Rosemar Eurico Coenga
Fabiano Tadeu Grazioli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L533 Leitura e literatura infantil e juvenil: travessias e atravessamentos.
Rosemar Eurico Coenga, Fabiano Tadeu Grazioli -
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 291p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-86371-33-8

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Ensino. 4. Crianças. 5. Jovens.
I. Coenga, Rosemar Eurico. II. Grazioli, Fabiano Tadeu. III. Título.

CDU: 028
CDD: 028

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

SUMÁRIO

Apresentação..... 9

*Rosemar Eurico Coenga
Fabiano Tadeu Grazioli*

Capítulo 1

***Os dentes do jacaré*, de Sérgio Capparelli**

no livro didático: reflexões sobre
uma maneira recorrente da utilização
do gênero lírico em materiais
didáticos para a infância **11**

*Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga*

Capítulo 2

Ana Maria Machado: literatura
infantojuvenil como testemunho histórico **25**

*Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa
Túlio César de Arruda Ferreira Diogo*

Capítulo 3

Entre os muros da escola: leituras
“proibidas”, “clandestinas” e “perigosas”
na formação do leitor **46**

*Marcos Aparecido Pereira
Epaminondas de Matos Magalhães*

Capítulo 4

**As práticas discursivas de (novas)
comunidades disciplinares sobre
leitura:** identidade, crise e disputas **66**

Geniana Santos



Capítulo 5

- Decifra-me ou te devoro:**
sobre jovens e leitura literária 85

José Nicolau Gregorin Filho

Capítulo 6

- A personagem no conto popular
brasileiro:** uma leitura de *A afilhada
da dona do vestido preto* 103

Deisi Luzia Zanatta

Capítulo 7

- Da mirada interna:** o “espiar
pra dentro” e a literatura infantil 123

Marisa Martins Gama-Khalil

Lilliân Alves Borges

Capítulo 8

- Pesquisa escolar sobre contos
de fadas como intertextos
em publicidades impressas** 147

Jaqueline Mendes Martins

Wagner Rodrigues Silva

Capítulo 9

- A importância da biografia na construção
da representatividade feminina
na literatura infantil e juvenil** 178

Adriana Lins Precioso

Helenice Joivano Roque-Fari



Capítulo 10

Produção literária juvenil de autoria feminina:

reflexões acerca da função social do fantástico

em *Alice no espelho*, de Laura Bergallo..... 192

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Capítulo 11

Projeto bebeteca: implantação

de espaço de leitura à primeira infância

no CMEI – creche e lar espírita Hilda Vilela..... 214

Géssica Gomes dos Santos

Vanessa Gomes Franca

Capítulo 12

Retalhos de velhice: imagens

da memória na literatura infantil..... 234

Alexsandra de Melo Araújo

Márcia Tavares

Risoneide Ribeiro do Nascimento

Capítulo 13

Letramento literário: considerações

sobre o trabalho com poesia na escola..... 257

Gleiciany Francisca dos Santos

Edilson Alves de Souza

Sobre os(as) organizadores(as) 278

Sobre os autores e as autoras 280

Índice remissivo..... 288



sumário

APRESENTAÇÃO

Os textos aqui reunidos abrangem olhares em torno das seguintes temáticas: literatura infantil e juvenil, leitura e ensino e tem como objetivo compartilhar pesquisa, conhecimentos e resultados.

Trata-se, portanto, de artigos de pesquisadores de diversas instituições cujo objeto de pesquisa tem sido a literatura destinada a crianças e jovens, assim como estudos voltados a práticas de leitura na escola e em outros espaços sociais. Reunimos nesta coletânea uma mostra significativa de estudos sobre a temática em questão. Convidamos colegas e parceiros que há anos dialogam conosco. Os (as) autores (a) pertencem às áreas de Letras, Educação e História, o que propicia a articulação de diferentes pontos de vista sobre os temas aqui discutidos e apresentação de resultados de suas pesquisas, estudos e experiências pedagógicas.

Todos os textos aqui apresentados contemplam uma discussão densa e apurada. Cada um a seu modo provoca reflexões sobre a leitura e a literatura infantil e juvenil considerando os pontos de vista histórico, literário e pedagógico. Em seu conjunto, oferecem uma contribuição significativa para o aprofundamento do debate e sua compreensão.

Trata-se, portanto, de uma obra de referência voltada a professores que dedicam a estudos dessa natureza, além de professores que atuam no ensino fundamental e médio. O foco encontra-se voltado para diferentes abordagens e recortes temporais, de modo a dar relevo à literatura infantil e juvenil, leitura e ensino. Em torno desse tripé reside nosso interesse e entusiasmo. A coletânea *Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: travessias e atravessamentos* é um especial e caloroso lugar de encontro. É disto também que a obra nos fala: da amizade, do

sumário

diálogo, do compromisso com a pesquisa e dos múltiplos sentidos que nela se entrecruzam.

Assim, ao divulgarmos trabalhos de grande relevância e qualidade, esperamos que os debates aqui reunidos possam servir de referência e de novas possibilidades de pensar o trabalho com a leitura literária na escola.

Boa leitura!

Os Organizadores



1

*Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga*

***OS DENTES DO JACARÉ,
DE SÉRGIO CAPPARELLI
NO LIVRO DIDÁTICO:
REFLEXÕES SOBRE UMA
MANEIRA RECORRENTE
DA UTILIZAÇÃO DO GÊNERO
LÍRICO EM MATERIAIS
DIDÁTICOS PARA A INFÂNCIA***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.11-24

sumário

Resumo:

O presente trabalho busca contribuir para uma reflexão crítica sobre a presença e configuração do material didático no processo de ensino-aprendizagem, considerando, como um dos desdobramentos deste, a formação do leitor. O livro didático é o principal instrumento utilizado para o aprendizado em sala de aula, tendo em vista que determina o itinerário de trabalho do professor, propondo as atividades realizadas pelos alunos no âmbito escolar e fora dele. Reconhecido como elemento centralizador da ação pedagógica, é também atribuída ao livro didático a oferta de textos aos leitores no contexto escolar. É através dele que o aluno conhece e comunga com os diversos tipos de texto, entre os quais, os literários, e entre esses, os poemas. Através da análise de uma unidade do livro XXXXX, conforme o código que lhe atribuímos, que traz como texto principal o poema *Os dentes do jacaré*, de Sérgio Capparelli, inferimos que o material analisado viabiliza uma recepção equivocada da poesia infantil, haja visto que em nenhuma sessão da unidade ela é explorada minimamente em sua potencialidade, ou seja, nenhum exercício propõe uma atividade satisfatória em relação a sua propriedade lúdica e a sua musicalidade. Além disso, o poema serviu de pretexto para a aplicação de conteúdos diversos, entre os quais, higiene bucal. A leitura da poesia, no contexto escolar ou fora dele, deve ser encarada como um momento rico e intenso, que está diretamente ligado à formação do leitor, o qual, através dela, interage com a sensibilidade do escritor por meio da linguagem metafórica e artística. O material analisado, que sabemos, representa um formato similar à maioria dos livros didáticos adotados no país, ignora essa perspectiva, e viabilizando a anulação da propriedade poética do texto de Capparelli frente aos exercícios propostos, presta um desserviço ao texto e ao leitor.

Palavras-chave:

Livro didático; poesia infantil; leitura.

sumário

Atualmente, muitas são as discussões que envolvem aspectos relacionados à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem em sala de aula, ressaltando o processo interacional, o qual entende a criança como sujeito de seu texto, bem como imersa em um contexto de linguagem. No entanto, as observações referentes ao cotidiano da sala de aula apontam para outro patamar: o livro didático é utilizado como principal instrumento de aprendizado em classe, constituindo um roteiro de trabalho para o professor, uma espécie de rol de conteúdos e atividades a serem seguidas; deixa-se de lado a perspectiva interacionista (mesmo quando esta está na “ponta da língua” dos discursos docentes) para seguir o roteiro proposto pelo livro adotado, muitas vezes descontextualizado das vivências das crianças.

Corroborando com estas ideias, podemos afirmar que o livro didático faz parte do dia-a-dia das escolas, públicas ou privadas, bem como é o instrumento que media a relação professor-aluno no trabalho educacional. Essa tendência assegurou a expansão de um mercado consumidor de materiais didáticos, o qual nem sempre assegura em seus “produtos” uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação e uso social, como muitas vezes defende em seu discurso.

Neste sentido, o que mais preocupa é o fato de que os diferentes materiais didáticos, empenhados no trabalho com a linguagem, em geral apresentam estruturas semelhantes que privilegiam conteúdos ortográficos, como manda a boa gramática tradicional, seguindo estruturas e fórmulas baseadas em um padrão de língua fictício (que muitas vezes chega a ser irreal para a criança). Esta constatação nos leva a refletir: será que o trabalho realizado acerca da linguagem é o suficiente para que o aluno demonstre competência comunicativa? Serve para que a criança consiga refletir sobre o uso e o funcionamento da linguagem?

sumário

As apresentações, nos manuais didáticos, procuram ser convincentes ao abordar que é por meio da linguagem que o ser humano se comunica com seus semelhantes e com o mundo que o rodeia; é por meio dela que ele se constitui num sujeito crítico, sensível e criativo. Dessa forma, é nítida a preocupação com a sistematização da aprendizagem: texto, estudo do vocabulário, atividades ortográficas, leituras suplementares e produção textual.

Partindo destas premissas, percebemos que a leitura dos textos trabalhados no livro didático muitas vezes é tratada como pretexto para o trabalho gramatical a se realizar posteriormente (conforme roteiro também proposto pelo livro); a ficção, elemento que desperta a criatividade na criança, muitas vezes é relegada ao segundo plano, com excertos de textos literários que possibilitam apenas uma leitura fragmentada e nem sempre conseguem despertar uma experiência positiva quanto ao trabalho com a linguagem. Conforme Bamberger, “se conseguirmos fazer com que a criança tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem [...], estaremos promovendo o seu desenvolvimento como ser humano”. (1987, p. 11).

Neste sentido, pode-se ressaltar que é no ambiente escolar que acontece o contato da criança com livro didático, sendo que este é uma política adotada e expandida no Brasil nas últimas décadas, que movimenta uma quantia considerável de recursos financeiros governamentais (no caso das escolas públicas) e dos pais (como nas escolas particulares que adotam livros ou apostilas didáticas). No entanto, entende-se que “o mercado está abarrotado de cartilhas sem nenhuma sustentação filosófica e teórica” (SILVA, 1986, p.115), o que ocasiona textos demasiadamente condensados, com propostas metodológicas voltadas a um aluno passivo, as quais pouco (ou nada) estimulam a imaginação do aluno, quanto menos o gosto pela leitura.

Por estes e outros pressupostos, acredita-se que no livro didático não há um espaço destinado ao texto literário, que o trabalhe

sumário

de maneira adequada e que valorize a importância que um texto de ficção possui para a construção do imaginário infantil e, em especial, para a formação de leitores. Sabendo que a leitura do material trazido pelo livro didático é a única possibilitada a uma grande parcela de alunos, vale discutir a necessidade de valorização do caráter estético dos textos literários (sejam eles de prosa ou poesia). Segundo Souza,

o caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados. (SOUZA, 2004, p.64).

O que se observa é que, no material didático, a preocupação não é com a interação entre a criação, a organização e a informação em uma atividade constitutiva, e sim, com o ensino prescrito, pois localizamos nele os conceitos genéricos antecedendo as atividades, sem a reflexão para a prática pedagógica da língua materna, aponte ela para os textos literários ou não. Quanto ao estudo do vocabulário, geralmente ele se apresenta restrito a situações, na grande maioria, descontextualizadas, que não instrumentalizam para o enriquecimento do léxico, pois exercícios de copiar e ligar palavras não propiciam a reflexão sobre a prática desenvolvida: é puramente mecânico. A compreensão textual, de forma genérica, restringe-se a um enfoque superficial do conteúdo. Ela certamente é desenvolvida nos materiais didáticos, muito embora o problema esteja no fato de que ela é desenvolvida de maneira desordenada, ou seja, se volta muito mais para as já citadas atividades de cópias de dados explícitos no texto do que à análise textual propriamente dita.

Pelas características inerentes à poesia infantil, esta pode ser o gênero escolhido para dar início à tarefa de despertar o gosto pela leitura. Através de parlendas e cantigas a criança inicia seu vínculo com

sumário

o texto poético, em especial se nos primeiros anos de escolarização o professor souber explorar este trabalho oral e mnemônico através da linguagem (SOUZA, 2004. p. 64). O trabalho da poesia infantil é um trabalho lúdico pois envolve o jogo com as palavras, com os sons, com os sentidos que podem emergir do contato com a linguagem poética. Isto está atrelado ao trabalho que o professor realiza em sala e de seu conhecimento sobre o caráter estético de um poema.

Souza (2000), destaca que há pouco uso do texto poético nas séries iniciais, e quando ocorre este trabalho, muitas vezes é permeado por equívocos didáticos. Segundo a mesma autora, “entre os equívocos citados encontramos: professores inseguros, mal preparados, desconhecedores de concepções e modos de análise de poemas, utilizadores de manuais didáticos metodologicamente equivocados e de textos poéticos com conotação estritamente pedagógica.” (SOUZA, 2004, p.65-66).

Diante destes delineamentos teóricos, Gebara, define quatro momentos que deveriam fazer parte da rotina da sala de aula, almejando o trabalho com a linguagem poética:

o primeiro momento é o da leitura contemplativa, quando o leitor é sensibilizado pelas impressões e emoções estéticas do texto (fruição- prazer). Em seguida, como *segundo momento*, sugere que os alunos elaborem uma paráfrase, o que os ajudará a localizar indícios que serão importantes para a análise. Depois o professor deveria situar o autor e a obra, discutindo os aspectos pragmáticos do texto, explicitadores do movimento social da criação. *O terceiro momento (...)* é o da análise, ou seja, da decomposição final do sentido total e unitário do poema em diversos níveis:

1. visual: da composição do poema no espaço;
2. fônico: da organização dos sons (assonâncias, aliterações, etc);
3. léxico: dos termos usados (técnicos, neologismos, etc.), do nível de linguagem, etc.;

sumário

4. morfossintático: das classes de palavras e de suas combinações(predomínio de substantivos, adjetivos, etc.);

O *quarto momento* é definido pela autora por síntese. Nessa atividade prevê-se que os professores e alunos discutam todos os constituintes do poema para chegarem a uma interpretação crítica finalizadora do ato da leitura. (GEBARA *apud* SOUZA, 2004, p.68).

Cientes do trabalho que deveria ser desenvolvido com a poesia infantil, para que dela se possa usufruir de toda sua potencialidade estética e poética para a construção do imaginário dos alunos, em especial das séries iniciais, propomos uma breve análise e discussão acerca do trabalho que encontramos nos livros didáticos presentes nas salas de aula de nossas escolas.

Neste sentido, vale ainda ressaltar que quando pensamos um material que servirá como base para o trabalho realizado com linguagem em sala de aula, é interessante observarmos a seguinte colocação que é apresentada pelo *Guia de livros didáticos do MEC*, ainda do ano de ano de 2000/2001:

Como instrumento e reflexo da instituição escolar e do desenvolvimento do educando, o livro didático precisa atender a uma dupla exigência: de um lado, os procedimentos, informações e conceitos propostos nos manuais escolares devem ser corretos do ponto de vista das áreas do conhecimento a que se vinculam. De outro lado, além de corretos, tais procedimentos, informações e conceitos devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que servem. Em decorrência, necessitam atender ao consenso dos diferentes especialistas e agentes educacionais quanto aos conteúdos mínimos a serem contemplados e às estratégias legítimas para a apropriação destes conteúdos. Na medida em que os currículos são a expressão mais acabada desse consenso, é imprescindível que os livros didáticos considerem as recomendações comuns às diferentes propostas curriculares estaduais e municipais em vigor. (2000).

sumário

Dando ênfase aos procedimentos, informações e conceitos apresentados pelo material didático que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica, bem como já instruíam os professores um documento que pode ser considerado antigo enquanto orientação aos professores do início dos anos 2000, surge-nos a imagem de pensadores criativos. E, ao associarmos o pensamento criativo a um amadurecimento intelectual que provém da leitura dos textos literários, nos perguntamos: em que medida o livro didático contribui para uma recepção eficaz dos textos literários, especificamente da poesia infantil? De que forma os textos poéticos figuram no material didático? Quais são as atividades que são vinculadas a eles? No próximo item analisaremos um caso que responde a essas perguntas.

A POESIA¹ INFANTIL NO MATERIAL DIDÁTICO

Pretendendo realizar uma análise da configuração da poesia infantil no material didático, escolhemos um livro referente ao terceiro ano do Ensino Fundamental, aqui designado XXXX, conforme o nome de código que lhe atribuímos. Na unidade dez desse livro, encontramos como texto principal o poema *Os dentes do jacaré*, do autor gaúcho Sérgio Capparelli. Antecedendo a poesia, temos a seguinte introdução: "Muitas crianças perdem os dentes ou ficam com cáries por que não os escovam direito. E o jacaré? Será que ele gosta de escovar os dentes?" Em seguida, ao lado de uma ilustração que apresenta um jacaré com uma grande escova, o seguinte poema:

Os dentes do jacaré

De manhã até a noite,
Jacaré escova os dentes,

1 Não nos importa, nesta escrita, a diferenciação que comumente percebemos entre poesia e poema. Na elaboração do referido capítulo, as expressões são usadas como sinônimas.

sumário

Escova com muito esmero
Os do meio e dos da frente

- E os dentes de trás, jacaré?

De manhã escova os da frente
E de tarde os dentes do meio
Quando vai escovar os de trás
Quase morre de receio.

- E os dentes de trás, jacaré?

Desejava visitar
Seu compadre crocodilo,
Mas morria de cansaço
Que bocejos! Que cochilos!

- E os dentes de trás, jacaré?

Foi a pergunta que ouviu
Num sonho que então sonhou
Caiu da cama assustado
E escovou, escovou, escovou.

Já encontramos um equívoco na introdução da unidade, pois a leitura do poema é associada à higiene bucal, e a poesia parece ser um pretexto para se chegar a esse conteúdo. A poesia de Capparelli, primando pelo lúdico, pouco tem a ver com a higiene bucal, por isso consideramos essa associação forçada, resultante da tentativa de adequar o instrumento didático às grades curriculares das escolas, conforme observamos anteriormente. Assim a poesia é mal introduzida, deslocada do ambiente lúdico que lhe é próprio, figurando na unidade como um texto que se relaciona forçadamente a uma temática que convém ser tratada, e não pelas possibilidades criativas de exploração que o poema apresenta.

A principal qualidade literária da poesia em questão é a ideia inusitada que a mesma apresenta: um jacaré que escova os dentes. Essa ideia aponta para um certo estranhamento, mas que é coerente

sumário

com o mundo do faz-de-conta, próprio da criança. Além disso, trata-se de um jacaré preguiçoso, que não escova os dentes de trás, o que reforça o aspecto criativo do poema. A musicalidade é criada a partir da associação de sons que não constituem um esquema de rima fixo, mas que é bastante eficiente, ao rimar sons idênticos como *dente e frente, meio e receio, sonhou e escovou*. Além disso, entre as estrofes há uma pergunta, o que altera entonação no momento da leitura oralizada ou declamada. As particularidades do texto poético se fazem presentes: períodos que constituem versos, sonoridade, metrificação (sete sílabas poéticas) e a presença de uma imagem que foge à objetividade, ao pragmatismo, que valoriza os aspectos lúdicos que devem permear os produtos culturais dirigidos à infância, principalmente os poemas para os pequenos.

Quanto à unidade, ela é dividida em cinco sessões, cada qual contempla um aspecto do estudo da língua materna:

Como é fácil conhecer palavras novas!	Vocabulário
Como é fácil entender poesia!	Compreensão textual
Como é fácil aprender gramática!	Estudo da gramática
Como é fácil ortografia!	Estudo da ortografia
Como é fácil conversar e escrever!	Produção textual (oral e escrita)

Esboçaremos brevemente como cada sessão é organizada e de que forma a poesia que figura como texto base da unidade é aproveitada nas mesmas.

Na primeira sessão são apresentadas palavras que podem ser desconhecidas para as crianças. Não há uma introdução ou qualquer outro encaminhamento, após o título da sessão, temos somente as palavras julgadas desconhecidas e o seu significado. O aproveitamento da poesia aqui é restrito ao estudo de palavras desconhecidas. Sabemos que o enriquecimento do repertório vocabular da criança é

sumário

muito importante, mas isso não é explorado de forma satisfatória, pois no mais significativo dos trabalhos, o aluno será convidado a ler as palavras e seus significados. Ignorou-se, dentre tantas possibilidades de trabalhar com a significação a partir da poesia de Capparelli, a possibilidade, por exemplo, de explorar o jogo de sentidos que as palavras *manhã / noite, meio / frente / trás* constroem no decorrer da poesia, dentre outras possibilidade que se tornariam interessantes para a criança.

Na segunda sessão, o título parece apontar para um estudo do texto enquanto gênero lírico: “Como é fácil entender poesia!” Mas isso não ocorre, pois a palavra poesia, neste título tem valor de um texto qualquer, não de poema, geralmente sinônimo de poesia nos estudos literários. O texto não é aproveitado no sentido de se desenvolver considerações sobre as características do texto poético. Acreditamos, por se tratar de um terceiro ano, que nem é o momento de se estudar o gênero lírico, no que se refere diretamente a sua teoria, estrutura e conteúdo. Mas é possível criar jogos rítmicos a partir da sonoridade do texto, explorando a rima e a metrficação, explorando de forma lúdica e prazerosa aspectos próprios do texto poético.

O principal exercício dessa sessão tem como “comando” a seguinte expressão: “Responda com frases completas.” Em seguida são apresentadas seis perguntas, que segundo Marcuschi (1996), contemplam a tipologia *cópia*, conforme podemos observar neste exemplo: “Quais são os dentes que o jacaré escova?” O aluno provavelmente nem precisará retornar ao texto para responder, pois lembrará da resposta, já que ela constitui uma ideia recorrente no poema. Mas se retornar deverá *copiar* o quarto verso da primeira estrofe: “Os do meio e os da frente.”

Constatamos também nesse exercício que as questões são colocadas aos alunos numa ordem que visa mapear o texto do início ao fim, ou seja, a primeira questão refere-se ao título, a segunda à

sumário

primeira estrofe, a terceira à pergunta que intercala a primeira e a segunda estrofes, e assim sucessivamente. Quanto ao poema *Os dentes do jacaré* e suas particularidades, tanto formais quanto de significação, ele é totalmente ignorado, e serve de pretexto para um estudo mecânico, que está muito longe de ser criativo ou reflexivo.

A sessão seguinte, destinada ao estudo da gramática, apresenta um esquema simples referente ao estudo do acento agudo e circunflexo. Para exemplificar o primeiro caso, é utilizada a palavra *jacaré*, substantivo que designa o personagem principal do texto da unidade. Neste caso o poema teve a função de indicar uma palavra para o estudo da acentuação. Sobre os aspectos gramaticais, acreditamos que não é o momento de se teorizar sobre acentos, e sim de explorar a sonoridade das palavras, através de jogos, cantigas, jograis, levando a criança a perceber que cada palavra possui uma sílaba que na oralização é pronunciada com mais ênfase. O material em questão promove a acentuação lançando mão de regras gramaticais, objetivando que o educando as decore e as aplique diretamente nas palavras, como nos mostram os exercícios que são apresentados na sequência da sessão.

Na sessão de ortografia são apresentados casos do uso de *s* e *ss*, e depois alguns exercícios para praticar o uso desses fonemas. Mais uma vez a regra é citada e o aluno é levado a treiná-la em exercícios que exigem no máximo a observação, como por exemplo: escrever as palavras (que contemplam os casos estudados) em ordem alfabética. Quanto às propriedades poéticas do texto, elas não são evocadas em nenhum momento da sessão.

Na última sessão confirmamos uma ideia lançada quando nos referimos à introdução da unidade: o poema de Capparelli foi escolhido por que a ele se relaciona a outro conteúdo: a higiene bucal. O primeiro exercício da seção propõe também a expressão oral: “traga de casa uma escova de dente, mostre explique a maneira correta de escovar

sumário

os dentes.” O segundo propõe a produção de uma pequena história a partir de uma sequência de desenhos que demonstram uma menina com dor de dentes, a mesma menina consultando com o dentista e depois escovando os dentes. O terceiro exercício propõem um trabalho em grupo: a criação de um cartaz com desenhos e gravuras dos diversos hábitos de higiene. Nenhum dos exercícios faz referência ao poema, o que confirma a utilização da poesia como *pretexto* para o ensino de outros conteúdos, que se relacionam forçadamente a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que não abordamos o tema eficientemente para fazermos uma reflexão na dimensão que ele exige, mas a tentativa de refletir sobre a configuração do poema ou da linguagem poética no material didático permite chegar a algumas constatações.

Uma primeira é que, no material analisado, em nenhum momento o poema é utilizado para se falar dos aspectos que, de fato, constituem o gênero lírico e suas especificidades, nenhum exercício propõem uma atividade satisfatória em relação ao conteúdo e a estrutura do poema, ignorando as particularidades do gênero em questão e atribuindo a ele características de um texto informativo, escolhido por questões que não contemplam a reflexão sobre o lirismo.

Uma segunda, é que além de não ser explorada minimamente em sua potencialidade, o poema serviu de pretexto para a aplicação de outros conteúdos, a saber: ensino de vocabulário, gramática, ortografia e higiene bucal.

Uma terceira é que, a leitura do poema, no contexto escolar ou fora dele, deve ser encarado como um momento rico e intenso, que está diretamente ligado à formação do leitor, principalmente por

sumário

se tratar da recepção de uma linguagem tão peculiar, que expõem diretamente ao leitor a sensibilidade do escritor através da linguagem poética, lúdica e artística. Quando se pretende formar leitores na perspectiva ampla que a palavra “leitura” pode evocar, é preciso fazer da sala de aulas um lugar que privilegie o contato e a integração das diversas linguagens, dos diversos textos, dos diversos gêneros, uma vez que a competência leitora do aluno é resultado das diversas linguagens com que entra em interação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Plano Nacional do Livro Didático- PNLD 2000/2001. *Guia de livros didáticos*. MEC. Brasília: CENPEC, 2000.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *Cadernos do I Colóquio de Leitura e do Centro-Oeste*, Goiânia, UFGO, 1996.

NEVES, Iara C. B. *et alli*. (Orgs.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In: SOUZA, R. J. (Org). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

2

Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa
Túlio César de Arruda Ferreira Diogo

**ANA MARIA
MACHADO:**
LITERATURA
INFANTOJUVENIL
COMO TESTEMUNHO
HISTÓRICO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.25-45

sumário

Resumo:

Analizamos o livro infantojuvenil *Não se mata na mata: lembranças de Rondon* (2008), de Ana Maria Machado, publicado pela editora Mercuryo Jovem. A obra de literatura infantojuvenil de Machado aqui proposta discorre sobre a figura de Cândido Mariano da Silva Rondon e sua atuação junto aos povos indígenas, a historicizar o momento vivido pelo engenheiro militar, desde sua infância. Nesse percurso, fazemos uso das discussões de Chalhoub e Pereira (1998) para verificar sua assertiva de que romancistas são, à sua maneira, historiadores. A formulação de nossa proposição leva-nos também a percorrer os caminhos trilhados por Miceli (1994), Bolognesi e Puntoni (2012), com a finalidade de discutir a escrita da história como um discurso de poder que se inscreve na memória coletiva de um país como um testemunho histórico, refletida na literatura infantojuvenil de Ana Maria Machado.

Palavras-chave:

Ana Maria Machado; Literatura infantojuvenil; Cândido Mariano da Silva Rondon; Testemunho histórico.

sumário

INTRODUÇÃO

Propomos historicizar a obra literária *Não se mata na mata: lembranças de Rondon* (2008), de Ana Maria Machado, publicado pela editora Mercuryo Jovem. Nossa escolha dá-se principalmente porque queremos festejar os 50 anos de carreira da escritora carioca do bairro de Santa Teresa; por ter no conjunto de sua obra mais três livros infantojuvenis que contemplam os povos indígenas no Brasil, nossa área de estudos e pesquisas: *De olho nas penas* (1981), ganhador de prêmios ofertados pelas instituições Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Associação Paulista de Críticos de Arte e Casa de las Américas, Cuba; *O menino Poti* (1988); *Uma arara e sete papagaios* (1988).

Ana Maria Machado, que desde 2003 ocupa a cadeira nº 1 da Academia Brasileira de Letras, é consagração mundial da literatura infantil e juvenil. Reúne um número inigualável de prêmios. Apontamos o lugar ocupado pela escritora reflete-se na necessidade de legitimação do papel da educação literária voltada à infância e à adolescência nos espaços em que é submetida à apreciação do estudo da literatura. Isso porque a literatura destinada às crianças e aos adolescentes é, até agora, por alguns, posta em lugar ou ordem subalterna em meio aos estudos literários. Contrariamente, entendemos que obras produzidas para o público infantil e juvenil, mesmo que sua adoção persevera ainda como meros complementos textuais ou ilustrativos aos livros didáticos, apresentam um fecundo potencial construtivo na formação do leitor.

Ainda se notam visões que diferenciam qualitativamente livros infantis e juvenis daqueles destinados ao público adulto. Acreditamos que ao submeter a literatura infantojuvenil ao interrogatório sobre suas redes de interlocução social, ao colocá-la no movimento da sociedade traremos contribuições para o fortalecimento de seu estatuto.

sumário

Na busca de uma lógica social do texto, como propõem os historiadores Chalhoub e Pereira (1998, p. 8), tem-se como resultado a inserção “de autores e obras literárias específicas em processos históricos determinados”, ainda que aqui tratemos de livros ofertados a um público diferenciado daqueles dos historiadores. Neste percurso teórico-conceitual, nossa abordagem não se preocupa em apresentar um texto biográfico sobre Cândido Mariano da Silva Rondon, mas demonstrar que *Não se mata na mata: lembranças de Rondon* alinha-se à perspectiva dos autores citados.

Ao lembrarmos, por exemplo, da programação da 15ª Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), de 2017, na mesa *Foras de série*, mediada por Lilia Moritz Schwarcz, os escritores Ana Miranda e João José Reis conversaram sobre História e Literatura. Para a pertinência desta abordagem, destacamos as fronteiras entre *ficção* e História, que culminaram em trocas profícuas entre o historiador e a romancista no emprego de fontes históricas para escrever romances e biografias. Na acalorada tarde, Reis, ao trazer à memória que até o século XIX a História era vista como Literatura, citou Marguerite Yourcenar por sua frase “todo romance é histórico na medida em que faz a recuperação de um tempo perdido”. (O GLOBO CULTURA, 2017).

O trilhar teórico-conceitual de Chalhoub e Pereira (1998) e o debate da mesa *Foras de série* trouxeram a nós a imagem de Rondon diante à necessidade de as sociedades, desde muito tempo, em eleger seus heróis. Paulo Miceli, em *O mito do herói nacional* (1994), e Luiz Bolognesi e Pedro Puntoni com *Meus heróis não viraram estátua* (2012) contribuem de maneira ímpar para entender porque homens e mulheres, estas em menor número, são indicados ao pedestal da História do Brasil. Para além e elencar fatos, personagens e datas, *Meus heróis não viraram estátua* conduz o leitor a entender criticamente a história do Brasil e, assim, fazer sua escolha quanto aos seus heróis. (BOLOGNESI; PUNTONI, 2012). Ao alcançarem esse lugar, saltam de

sumário

seu tempo para revelar seus tristes destinos e a dar exemplos de ética e civismo para salvar gerações posteriores. Suas ações são entendidas como lições de vida que devem ser apreendidas.

A História, como um discurso capazes de desenhar a nossa memória coletiva, é também um instrumento de poder. Nela, predomina o relato do ponto de vista daqueles que venceram. Esses grupos dominantes acabam (mesmo inconscientemente), contando uma História de acordo com seus próprios interesses. (BOLOGNESI; PUNTONI, 2012, p. 11).

Por último, esta abordagem trata especificamente do livro *Não se mata na mata: lembranças de Rondon*, de Ana Maria Machado, momento em que toda a discussão se encontra presente sobre alguns pontos na análise do livro da escritora. Com o intuito de propor subsídios ao debate em sala de aula, buscamos também uma reversão de estigmas e estereótipos que ainda operam no imaginário da sociedade brasileira.

UMA NAÇÃO PRECISA DE HERÓIS?

Parece ser uma questão indiscutível: regimes políticos criam galerias de heróis, para exaltar personagens que sirvam de exemplo aos seus países. Observa-se que a mudança de regime político em um mesmo país apresenta substituições em relação à escolha de seus heróis. No caso do Brasil, por exemplo, a figura de Joaquim José da Silva Xavier, mais conhecido por Tiradentes, de traidor, no tempo do Império do Brasil, passou a ser herói, na instauração da República Federativa do Brasil. A historiografia recente discute a figura de Tiradentes, de sua fisionomia ao seu papel na Conjuração Mineira, ocorrida na capitania de Minas Gerais contra a execução da derrama e do domínio português, abortada em 1789 pela Coroa portuguesa. Nesse caminho, Lenin pode ser citado. O revolucionário

sumário

comunista, chefe de governo da República Russa (1917-1918), da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (1918 a 1922) e da União Soviética (1922 a 1924), assim como Tiradentes, também teve seus momentos de herói e vilão. O corpo embalsamado, colocado em sarcófago e acomodado em pomposo mausoléu, por pouco não perdeu seu lugar de honra na praça Vermelha, em Moscou. Boris Iéltsin, presidente russo (1991-1999), apoiado pela Igreja Ortodoxa, tentou fechar o sepulcro suntuoso e enterrar Lenin. Personagens da história de inúmeros países aumentariam consubstancialmente essa lista.

Ainda que os regimes de governos sejam os principais responsáveis pela escolha de seus heróis, cabe ao cidadão examinar cuidadosamente quem são esses homens e mulheres que estão na ordem do dia, a chamar à atenção sobre si. No Brasil, entre os feriados nacionais (a terça-feira de Carnaval é caracterizada como data comemorativa), três são destinados a homenagear heróis/fatos históricos: 21 de Abril, que exalta a figura de Tiradentes, 7 de Setembro, Independência do Brasil, e 15 de Novembro, Proclamação da República. O historiador Paulo Miceli publicou, em 1994, o resultado de uma pesquisa realizada com 267 estudantes, do 6º ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, quando foi verificada entre os entrevistados a popularidade de Tiradentes, que desde 1870 já havia um interesse dos republicanos em colocá-lo em lugar de destaque. Para Miceli (1994, p. 9), isso se deve ao fato de Tiradentes ser:

[...] o herói brasileiro por excelência, mais até do que Macunaíma, esse protótipo insuperável. Nele não parece haver qualquer coincidência entre consciência histórica, ação e resultados dessa ação. Tiradentes era pobre, feio, desprezado pelos poderosos e colecionador de fracassos profissionais. É só sair à rua para ver a infinita multidão de 'tiradentes' que desfilam, carregando no pescoço o laço invisível da condenação social.

sumário

Para a pergunta lançada – Uma nação precisa de heróis? – opiniões são divergentes. Em Brasília, na praça dos Três Poderes, Oscar Niemeyer projetou o Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, um memorial cívico fúnebre para homenagear brasileiros e brasileiras que contribuíram para o engrandecimento do Brasil, recebendo o título de *herói nacional*. Dos heróis nacionais registrados no *Livro de Aço*, o que recebe maior destaque é Tiradentes, por sua imagem estar ligada aos ideais republicanos.

Contudo, se para o dramaturgo alemão Bertolt Brecht “infeliz a nação que precisa de heróis”, para os cantores brasileiros Cazuza e Frejat, seus “heróis morreram de overdose”, confessaram em *Ideologia*, composição musical de 1988. Mas, a resposta, certamente, é positiva, pois, brasileiros buscam pessoas para homenagear, ainda que não haja unanimidade nas escolhas.

Em Cuiabá, estátuas estão por seus quatro cantos, ainda que esquecidas, quase invisíveis aos olhos dos transeuntes. Vão desde pessoas que ocuparam lugares privilegiados na história do Brasil àquelas que não exerceram cargos na ordem política brasileira, como, por exemplo, Maria Taquara². O fato de as pessoas necessitarem de heróis ou heroínas para homenagear ou se inspirar não faz parte da condição humana. Isso porque é algo que foi criado e incorporado por desejo ou imposição. Bertolt Brecht, Paulo Miceli, Bolognesi e Puntoni, Cazuza e Frejat têm visões específicas da adoção ou não de heróis para estar à frente de uma nação e de quem ser homenageado.

Em Brasília, a construção cenotáfia, batizada de Tancredo Neves, primeiro presidente civil eleito por voto indireto, depois de vinte e um anos de regime militar, está localizada na Praça dos Três Poderes,

2 Maria Taquara é o nome de um monumento criado pelo artista plástico Haroldo Tenuta. Localizada na confluência das avenidas Generoso Ponce e Prainha, em Cuiabá, faz uma homenagem a uma mulher negra, “controvertida e irreverente no meio cuiabano na década de 1940” (FERREIRA, 2014, p. 366).

sumário

inaugurada na presidência de José Sarney, em 7 de setembro de 1986, data cívica que comemora a Independência do Brasil. Com o intuito de homenagear aqueles que se destacaram em prol da pátria brasileira, os nomes dos homenageados constam no Livro de Aço, também chamado de Livro dos Heróis da Pátria, ou seja, os heróis nacionais. O nome do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon encontra-se inscrito no Livro de Aço, pelo Projeto de Lei n. 562/2003, de autoria de Elimar Máximo Damasceno que, pela morosidade do Congresso Nacional, foi aprovado somente em 2015. Na justificação pode-se ler: *Morrer se preciso for, matar nunca*. Esse lema imortalizou na história do país a figura ímpar de um homem que dedicou grande parte da sua vida à defesa dos direitos indígenas.

No Brasil, dentre as inúmeras homenagens, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) concedeu-lhe o título de Civilizador do Sertão e na passagem de Território para Estado, o Guaporé muda sua denominação para Rondônia. Para além do território brasileiro, por Albert Einstein, o nome de Cândido Mariano da Silva Rondon foi indicado ao comitê do prêmio Nobel da Paz. Seu nome também aparece com letras de ouro nas páginas do Livro da Sociedade de Geografia Americana como explorador que percorreu mais profundamente em terras tropicais. Mas, e o alunado dos Ensino Fundamental e Médio do Brasil, conhece o herói Rondon e seus feitos?

Desde a infância, especialmente no espaço escolar, diversas figuras humanas são apresentadas aos alunos pelos livros didáticos ou pelas datas cívicas como heróis nacionais, sem ao menos explicar as razões dessas escolhas. Nos dizeres de Paulo Miceli (1994, p. 18), a escola vem a ser “um viveiro de heróis”. Então, o que resta fazer? Cabe aos educadores e à família trazer à tona a vivência desses personagens e exercitar as crianças e adolescentes a fazer (ou não) suas próprias escolhas. O que vale é criar elementos que possibilitem ao aluno saber quem é a personagem, em que época viveu, quais interesses atendeu e, então, compreender o que o tornou um herói nacional.

sumário

Dentre os critérios adotados pelo Brasil, Cândido Mariano da Silva Rondon é um herói nacional. Justificativas existem de sobra e são extremamente convincentes, especialmente no que diz respeito a sua atuação com os povos indígenas, quando preocupou-se em estabelecer uma política indigenista no país, em um momento em que se prognosticava o extermínio dos povos indígenas diante o avanço de frentes expansionistas. Em 5 de Maio celebra-se o Dia Nacional das Comunicações, em homenagem ao nascimento de Marechal Rondon, uma das principais figuras da difusão dos sistemas de comunicação no Brasil. Na análise de Oliveira Filho (1995, p. 65),

Rondon criticou ferozmente as práticas de extermínio bem como de uma assimilação dirigida e acelerada (como faziam algumas missões religiosas), defendendo ao contrário um tratamento humanitário aos silvícolas, que lhes permitisse no curso de algumas gerações ascender dos “princípios fetichistas” ao “pensamento científico”. Em uma perspectiva geopolítica, os índios eram pensados como os guardiães das fronteiras políticas da nação, pois, embora fossem os habitantes dos rincões mais afastados do país, eram conceituados como “os primeiros brasileiros” e viviam sob uma tutela direta do Estado.

Como trabalham as escolas sobre seus heróis nacionais? E se professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pedissem aos seus alunos para escrever uma lista de heróis nacionais, Rondon seria lembrado? Nossos alunos conhecem a história de Rondon? São sabedores de sua contribuição ao Brasil? Não se tem dúvidas de que a proposta do livro literário de Ana Maria Machado tem fundamento, ainda que falte mais historicidade, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, bem como o ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a ser trabalhado.

Uma nação precisa de heróis? *Coringa* (Joker, 2019), dirigido por Todd Phillips, se passa em 1981, em Gotham City, cidade fictícia de histórias em quadrinhos, que deveria estar na cartografia da imaginação, “infinitamente mais vasta do que a do mundo material.”

sumário

(MANGUEL; GUADALUPI, 2013, p. xii). Para além do debate acirrado de que o filme pode incitar a violência, Arthur Fleck encarna o palhaço Coringa, um anti-herói na pele de um comediante fracassado que sofre de distúrbios mentais. *Coringa* tem como cenário uma Gotham City decadente diante ao acúmulo de lixo em consequência da greve de coletores de lixo. Pelos grevistas e simpatizantes do movimento, o *palhaço do crime* é alçado de vilão a herói, em um universo em que as condições de desigualdade social gritam pelos quatro cantos da cidade.

OLHARES SOBRE ALGUNS PONTOS RECÔNDITOS DA OBRA *NÃO SE MATA NA MATA: LEMBRANÇAS DE RONDON*

Não se mata na mata: lembranças de Rondon, conto literário para o universo infantojuvenil, de Ana Maria Machado, com ilustrações da arquiteta e urbanista Maria Inês Martins, figura adornado com uma linguagem romântica. Ao mesmo tempo, está enredada com algumas provocações como, por exemplo, expressada no próprio título, fruto desse, em virtude do contato com estudos de Roland Barthes.

No exemplar de Machado (2008), a elaboração da narrativa se estabelece pelos caminhos da *ficção* literária e tem como pano de fundo vestígios da interdisciplinaridade que obrigatoriamente se passa em uma realidade social, tendo ações e transformações promovidas pelo homem e pela mulher no tempo e no espaço. Todo esse deslinde do fazer humano pode ser compreendido quando da contribuição com outras disciplinas e, neste caso, é que se manifesta no texto de Machado as marcas da História.

sumário

Voltando na linha do tempo, a obra em questão se passa no Brasil em fins do século XIX e início do XX, marcados por profundas transformações na conjuntura nacional que envolveram a capital Rio de Janeiro, Mato Grosso e Amazônia. Não apenas isso, figurava a queda da monarquia e os anos iniciais da República, proclamada pelos militares positivistas na manhã do dia 15 de novembro de 1889.

Outro dado a ser destacado do referido período, ainda que em andamento: a elaboração de um projeto de nação para a construção da identidade brasileira, de uma cultura dita popular e erudita e, por fim, da modernização, cuja construção ficaria sob a incumbência da elite intelectual, patriarcal de homens brancos e, principalmente, pela participação efetiva do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A construção da nação, em conjunto ao processo de modernização, se perpetuou no imaginário da burguesia, seja urbana ou rural, durante a Primeira República.

Nessa conexão, Machado pontua de forma romântica e idealizada sobre um personagem indígena, que se tornou uma figura emblemática, um símbolo nacional, ou melhor, de acordo com a proposição do antropólogo André Luiz Lopes Borges de Mattos (2011, p. 214) “[...] um humanista, por sinal, visto que se preocupava com o bem estar das sociedades indígenas, vindo a inspirar o antropólogo Darcy Ribeiro”. Trata-se, pois, de Cândido Mariano da Rodrigues, nascido em 5 de maio de 1865, que mais tarde alterou o nome para Cândido Mariano Silva Rondon, em homenagem ao seu tio, quem muito contribuiu para sua formação intelectual. Natural de Mimoso, interior de Mato Grosso, de origem indígena, com o apoio do tio, ingressou na Escola Militar do Rio de Janeiro, em março de 1883, quando aprovado no exame de admissão. Tempos depois, formou-se em engenharia militar e tornou-se oficial da Escola Superior de Guerra (ESG) (MACHADO, 2008).

Foi no reduto da ESG que o mato-grossense teve formação de cunho positivista, influência direta de seu professor, Benjamin

sumário

Constant (MACHADO, 2008). Desse contato, recebeu a missão do que se pode qualificar do fenômeno da “integração nacional” e da “formação de patrimônio” nacional, conforme os estudos Pedro Libâneo e José Ribamar Bessa Freire (2011, p. 170 e 176). A tarefa de perscrutar e integrar a nação tinha como fio condutor a Comissão de Linhas Telegráficas, que objetivou “[...] ligar, via fio telegráfico, a capital federal - na época o Rio de Janeiro - ao norte do país” (LIBÂNEO e FREIRE, 2011, p. 172).

Por seu turno, já com conexões internacionais, quando a linguista traz sua primeira provocação ao pontuar no título da obra que *Não se mata na mata: lembranças de Rondon*, faz-nos evocar o pensamento hegemônico da civilização ocidental vigente no mundo científico da época, o positivismo de Augusto Comte. Não olvidando sobre os modelos evolucionistas e darwinistas que, de acordo com Lilia Moritz Schwarcz (1993), tinham como propósito promover a *hierarquia das raças*. O homem branco tornou-se superior ao negro, ao indígena e aos mestiços, sintoma do preconceito racial, na dicotomia entre civilizado e selvagem, termos antagônicos bastante utilizados à época e hoje, ainda que haja um conjunto considerável de estudos que combatem essa polaridade, fortemente presente no pressuposto do Positivismo.

Se o Oriente é para o Ocidente o lugar da alteridade, o selvagem é o lugar da inferioridade. O selvagem é a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é sequer plenamente humano. A sua diferença é a medida da sua inferioridade. Por isso, longe de constituir uma ameaça civilizacional, é tão só a ameaça do irracional. O seu valor é o valor da sua utilidade. Só merece a pena confrontá-lo na medida em que ele é um recurso ou a via de acesso a um recurso. A incondicionalidade dos fins – a acumulação dos metais preciosos, a expansão da fé – justificam o total pragmatismo dos meios: escravidão, genocídio, apropriação, conversão, assimilação (SANTOS, 1999, p. 185-196).

sumário

Todavia, indaga-se o que seria o modelo de pensamento positivista? Para Machado (2008), a corrente de pensamento positivista, que estava em voga, foi assim descrita no conto literário:

[...] seguia umas ideias que estavam muito em moda naquele tempo. Achava que o país precisava de um governo forte para de desenvolver de forma racional, baseando-se na ciência para buscar uma espécie de ordem natural na sociedade. Quando a República foi proclamada, um ano depois da formatura de Cândido Rondon, a bandeira da jovem nação foi uma sugestão dos positivistas. Por isso e que nela está escrito o lema “Ordem e Progresso” (MACHADO, 2008, p. 10).

O historiador José D’Assunção Barros (2014) esclarece:

Com seu discurso de “ordem e progresso”, o Positivismo passaria de fato a constituir zelosamente uma das estratégias discursivas mais favoráveis aos novos objetivos da burguesia dominante. Pregava-se aqui a “conciliação de classes”, na verdade a submissão da massa de trabalhadores aos industriais que deveriam ser os responsáveis em encaminhar o bem ordenado progresso positivista. A Educação das massas no estado positivista, de acordo com Augusto Comte, deveria preparar os proletários para “respeitarem, e mesmo reforçarem, as leis naturais da concentração do poder e da riqueza nas mãos dos industriais (LÖWY, 1994, p. 59, *apud* BARROS, 2014, p. 95).

Entretanto, o que de fato figura de provocativo no título *Não se mata na mata: lembranças de Rondon* tendo em mente as citações anteriores? Sabe-se que estava em curso no Brasil um projeto da construção da nação, vinculado com o ideário positivista, ou seja, o de submissão da massa. Para tanto, era preciso também submeter os indígenas, integrando-os à sociedade, projeto que não havia nada de novo, uma vez que podemos ver essa medida no período colonial. Em consonância ao pensamento de Maria Regina Celestino de Almeida (2012), os europeus, na ânsia da colonização do imaginário, impunham aos nativos seus hábitos e costumes e os qualificavam de *mansos* e

sumário

hostis. Conforme a análise da autora, para os *mansos*, se concedia os *cuidados* da igreja, como no caso, o da catequese forçada, logo, o da *civilização*; já para as sociedades avaliadas como *hostis*, o que lhes esperavam eram as guerras injustas e a escravização.

Para tanto, com o advento da Primeira República e tempos depois, com a fundação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), inaugurado em 7 de setembro de 1910, dia da independência do Brasil, o interesse maior era o de romper com o poder da igreja Católica que durante muito tempo se beneficiou com o processo da catequização dos índios (GAGLIARD, 1989, p. 253, *apud* COSTA, 2011, p. 373). Competia, destarte, ao Estado promover medidas de políticas públicas para a proteção dos indígenas.

Uma outra informação, de suma importância, figura, de acordo com o pensamento de Antônio Carlos de Souza Lima (1995), que era preciso utilizar a mão de obra dos nativos dentro da economia. Nessa mesma conexão, Pedro Libânio e José Ribamar Bessa Freire (2011, p. 170) pontuam que o Estado era desejoso por incorporar “[...] as populações indígenas ao país, torná-las produtivas”. Não apenas isso, o título da obra de Machado está em perfeita sintonia com os estudos de Antônio Carlos de Souza Lima (2011), ao escrever que

[...] no projeto daquele momento, o que se pretendia era transformar os indígenas em trabalhadores rurais e não matá-los: tratava-se de um doce etnocídio e não de um cruento genocídio, como de fato era comum no Brasil daquele momento. Até hoje massacres indígenas não são realidades banidas da realidade brasileira (LIMA, 2011, p. 210).

Desse modo, não precisava matar o índio, mas inseri-lo como trabalhador. E a contribuição dos indígenas para o sucesso da missão telegráfica de Rondon ocorreu. Entretanto, logo foram descartados e maltratados quando ofereciam resistência frente ao processo de integração. Todavia, de que forma esses dados se apresentam na obra de Machado? Em uma das ilustrações.

sumário

As imagens têm um texto embutido que precisa ser decodificado, lido e compreendido, cuja mensagem é bem mais abrangente do que os inequívocos discursos científicos conforme Maria de Fátima Costa e Pablo Diener (2012). Para tanto, quando se vê na página 11 da obra de Machado, por exemplo, uma imagem que cabe-nos a tarefa de decifrar o signo expressivo nela posto e qual o objetivo artístico está inscrito e que produz um sentido, conforme os estudos Barthes (1984), publicado em *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. No referido desenho há uma denotação de uma menina indígena, possivelmente da etnia Nambiquara. Esse dado se comprova, tendo em vista o formato do corte de cabelo das meninas e das mulheres, as pinturas corporais, o colar, as pulseiras e os adornos nos cabelos que são características deste povo.

A índia está sentada em um tronco de uma árvore caído ao chão. Esta iconografia, de fina criticidade, faz uma dura denúncia, isso porque o registro da superfície lisa do solo, cumulado com a queda do tronco ocorreram em virtude da derrubada das árvores, pela qual dava passagem às linhas telegráficas da Comissão Rondon. A expedição adentrou no ancestral território dos Nambiquara em 1907.

Os Nambiquara entraram na literatura de forma mais elucidativa quando a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, mais tarde denominada Comissão Rondon, adentrou seus territórios em 1907. Sob o comando de Cândido Mariano da Silva Rondon, a comissão estabeleceu Estações Telegráficas construídas em seus domínios de ocupação tradicional: em Mato Grosso, Utiariti, Juruena, Nambikuara; em Rondônia, Vilhena, José Bonifácio e Barão de Melgaço. Estiveram em constantes conflitos índios Nambiquara e integrantes da Linha Telegráfica, esta constituída de regionais e índios Paresi, seus inimigos que passaram a ser recrutados como guarda-fios e telegrafistas, todos com porte de arma de fogo (COSTA, 2014, p. 23).

sumário

A autóctone está descalça e segura nas mãos, com apoio entre as pernas, um mastro de madeira, todo pintado em sua extremidade com alternações das cores branco e vermelho com a nova bandeira da República do Brasil, com o lema *Ordem e Progresso*. Este elemento se refere à ideia positivista, cuja mensagem era a de submeter as sociedades indígenas aos interesses do Estado e de integrá-los ao meio social capitalista. Todavia, ao observar o semblante da Nambiquara nessa composição visual, nota-se uma aguda crítica: em seu olhar está tomado metaforicamente pelo sintoma da tristeza, os lábios, por exemplo, aparecem um pouco serrados e contidos. Nesta leitura, percebe-se também outro sentido no desenho: a expressão facial de um profundo descontentamento e, possivelmente, um nítido sintoma de resistência indígena, pois, o corpo figura meio que lânguido. Em sua perna esquerda, na visão do leitor, temos a denotação de uma ave silvestre, o papagaio. Ao fundo, tons de verde para darem sentidos aos vestígios da floresta.

Mas, por qual motivo, a presença metafórica da tristeza no semblante da pequena índia da etnia Nambiquara? Primeiro, trata-se, axioma, ao sintoma da resistência dessa nação indígena frente ao processo da integração nacional empreendida pelo governo brasileiro e dirigentes do SPI, tendo como “[...] o primeiro diretor o Rondon” (MACHADO, 2008, p. 18), que em nada tinham de ferozes ou selvagens. Tudo que não se enquadrava na visão ocidental de civilização, na ortodoxia do positivismo, era denominado como selvagem; um ledor engano. E, segundo e último, essa sociedade indígena, de acordo com Costa (2011), sofreu com inúmeros maus tratos, violências e com expedições punitivas por parte dos membros do SPI, qualificada como desastrosa a atuação desse órgão indigenista junto aos Nambiquara.

Machado pontua também sobre a transformação do SPI para a atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa transformação ocorreu com a extinção do SPI no ano de 1967, em plena vigência da ditadura

sumário

“empresarial-militar” (DREIFUSS, 1986), em virtude das inúmeras denúncias de violação de direitos humanos contra os indígenas e por se tornar uma instituição envolta na corrupção.

Eram recorrentes as práticas de corrupção no SPI, em principal, quando da abertura em 3 de novembro de 1967, do Relatório Figueiredo, pelo então Procurador Geral da República, Jader Figueiredo Correa, ao constatar que, o “[...] Serviço de Proteção aos Índios - SPI degenerou a ponto de persegui-los até ao extermínio” (MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1967, p. 6). Os militares, desse modo, na tentativa de amenizar a imagem do Brasil no exterior, fecharam o SPI em novembro de 1967 e, no mês seguinte, em 5 de dezembro de 1967, criaram a FUNAI, por meio do Decreto nº. 5.371.

Os dados aqui apresentados e examinados, sobre alguns pontos da obra *Não se mata na mata: lembranças de Rondon*, corroboram que o referido conto é rico em detalhes e gerador de “[...] uma contribuição genuína para o conhecimento” (GOODMAN, 2006, p. 63). Nesse passo, o termo *ficção* literária não tem nada de ficção. Pelo contrário, nela traz à baila aspectos do fazer humano no tempo e no espaço com os estudos da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, com sua composição verbal proposta por Machado (2008), ilustrada por Maria Inês Martins, nos possibilita uma compreensão do circunscrito Brasil (Rio de Janeiro, Mato Grosso e Amazônia) na figura do grande morto, o herói Cândido Mariano da Silva Rondon, de origem indígena e natural de Mimoso, Mato Grosso. A autora também dá visibilidade às questões indígenas, assim como da conjuntura brasileira em conexão com o pensamento positivista em voga nos fins do século XIX e início do XX.

sumário

A literatura, nada tem de subalterno para com a produção do conhecimento, que por meio de uma linguagem estética e poética para o universo infantojuvenil traz um legado de informações mais abrangentes do que os densos artigos científicos. Nesse passo, fica retida na tela mental que a construção do herói nacional, ou melhor, o importante morto nacional, trata-se de uma construção feita por determinada oligarquia, como uma necessidade que se propaga de acordo com o paladar político vigente a cada período. Uma exposição de poder que tem como propósito insculpir e colonizar no imaginário popular a eternidade da personagem, mas que continua vivo e cheio de suas virtudes plasmados nos livros, monumentos etc.

Nessa percepção, é necessário indagar e passar pelo crivo do conhecimento, problematizando por qual motivo precisamos da figura do herói. Não apenas isso, deve-se também examinar cuidadosamente em qual contexto foi construída a figura do conspícuo, como no caso do Rondon, contemplando quem é o personagem, a época em que se passa o fenômeno humano, o local e, precipuamente, o feito realizado; a transformação que se deu no tempo e no espaço da realidade, seja local, regional ou nacional, como uma prática social.

Por fim, a obra de cunho literário, faz uma aguda crítica no que se refere às formas de tratamento dada aos Nambiquara, por dirigentes do SPI, quando adentraram em seu ancestral território, local pela qual se deu a passagem das linhas telegráficas da Comissão Rondon, que visava ligar a capital Rio de Janeiro ao Norte do país. Não olvidando, que em uma das composições visuais de Machado (2008) figura o registro dos efeitos e o sintoma de resistência desses autóctones, frente ao projeto de poder, que tinha por objetivo a construção da identidade da nação, com o lema *Ordem e Progresso*, desejoso em integrá-los como trabalhadores na sociedade capitalista. *Não se mata na mata*, mas mata-se com o emprego do trabalho forçado.

sumário

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*. In: *Revista História Hoje*, São Paulo, v.1, nº 2, 2012, p.21-39.

BARROS, José de D'Assunção. *Teoria da História, volume II*. Os primeiros paradigmas: Positivismo e Historicismo. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOLOGNESI, Luiz; PUNTONI, Pedro. *Meus heróis não viraram estátua*. São Paulo: Ática, 2012.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (org.). Apresentação. In: *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 15-33.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. *Nambiquara da Serra do Norte*. Aldeia Sowantê: sangue escorrendo pela folha seca. Relatório de Estágio de Pós-doutorado do Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais. Pós-doutorado do Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, dez. 2014.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. "Como formigas": os Nambiquara na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

COSTA, Maria de Fátima; DIENER, Pablo (Orgs.). *Um Brasil para Martius*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

COSTA, Maria de Fátima; DIENER. *Bastidores da Expedição Langsdorff*. Cuiabá: Entrelinhas, 2014.

DREIFUSS, René Armand. *1964 A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

FERREIRA, João Carlos Vicente. *Enciclopédia ilustrada de Mato Grosso*. Cuiabá: Integrar; Defanti Editora, 2014.

GOODMAN, Nelson. *Linguagens da arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva, 2006.

sumário

LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar e indianidade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Reconsiderando poder tutelar e formação o Estado no Brasil: notas a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011.

LIBÂNIO, Pedro; FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rondon, o Brasil dos sertões e o projeto de nação*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011.

MACHADO, Ana Maria. *De olho nas penas*. 10^a. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.

MACHADO, Ana Maria. *Uma arara e sete papagaios*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1988. (Coleção Mico Maneco III).

MACHADO, Ana Maria. *Menino Poti*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1988 (Coleção Mico Maneco I).

MACHADO, Ana Maria. *Não se mata na mata*. Lembranças de Rondon. São Paulo: Mercúrio Jovem, 2008.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. *Dicionário de lugares imaginários*. Tradução Carlos Vaz Marques e Ana Falcão Bastos. Lisboa: Tinta da China, 2013.

MATTOS, André Luís Lopes Borges de. *Darcy Ribeiro e o Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011.

MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. 4^a ed. São Paulo: Contexto (Repensando a História).

MINISTÉRIO DO INTERIOR. *Relatório Figueiredo*. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/institucional/grupos-de-trabalho/gt_crimes_ditadura/relatorio-figueiredo. Acesso em: 17.01.2014.

O GLOBO CULTURA. Em mesa que uniu passado e presente, historiadores falam em 'pesadelo' do Brasil atual. In: *Globo Cultura*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/em-mesa-que-uniu-passado-presente-historiadores-falam-em-pesadelo-do-brasil-atual-21646424>. Acesso em: 09.09.2019.

sumário

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: MEC; MARI; UNESCO, 1995, p. 61-86.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



3

*Marcos Aparecido Pereira
Epaminondas de Matos Magalhães*

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: LEITURAS "PROIBIDAS", "CLANDESTINAS" E "PERIGOSAS" NA FORMAÇÃO DO LEITOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.46-65



sumário

Resumo:

A escola deveria ser um espaço de descoberta do mundo da leitura literária, de experimentação de obras e seus rituais de leitura, entretanto, infelizmente, a prática de trabalho com a leitura literária na escola está, ainda, muito longe disso: impõe obras e autores considerados legítimos e pauta-se pelo estudo da historiografia de autores com viés pragmático. Não fosse isso, assistimos, recentemente, a uma volta da censura, do recolhimento de obras e de cerceamento (ou da tentativa dele) de discussões de determinados temas considerados, ainda no século XXI, polêmicos. Desta forma, intentamos tecer algumas reflexões sobre a leitura literária destinada aos jovens leitores, especialmente no que se refere às leituras que aparecem como clandestinas na escola e, também, àquelas que têm sido taxadas de perigosas, devendo, na visão de alguns grupos, ser proibidas em nome do bem, da moral, de Deus e/ou dos bons costumes. Encerramos este trabalho reafirmando o poder, a força e a necessidade da literatura como elemento transformador de pessoas e de sociedades, sobretudo em épocas de obscuridade.

Palavras-chave:

Escola; Leitura; Censura; Sociedade.

sumário

INTRODUÇÃO

Se Antonio Candido (2011) afirma que é impossível viver sem a literatura, tendo em vista que ela é a manifestação universal de *todos os homens em todos os tempos*, perguntamo-nos por que há leituras legítimas e há leituras rejeitadas pela escola? Por que ainda vivemos um espaço em que alguns dizem que tais livros não devem entrar no espaço da escola? Estamos diante de “leituras proibidas”? Há uma infinidade de autores, obras, estilos e/ou gêneros, que foram (e são) desvalorizados, vistos com desdém e, por sua vez, excluídos das discussões, recomendações da crítica literária e, por sua vez, da escola. Algumas temáticas ainda chocam, apesar da modernidade que tanto falamos e as obras que ousam tocar em determinados tabus ainda são censuradas pelo governo e por parte da população.

Neste mar de excluídos estão, por exemplo, a literatura infantil e juvenil, e uma infinidade de obras designadas literatura de massa (SODRÉ, 1978): narrativas de crime e mistério, ficção científica, enredos românticos-sensuais e etc. São obras que, comumente, têm alta recepção entre os jovens, mas que a escola, principalmente no ensino médio, ignora. Uma prática que, por sua vez, tem sérias consequências na formação de leitores literários, pois age como se fosse possível medir as ideias, os sonhos ou quantificar as criações artísticas e, principalmente, cria verdades únicas e absolutas (de valor) que desconsideram o efeito que essas obras produzem nos jovens. Fato que, por sua vez, contribui para um movimento de rejeição de muitos estudantes pelo ato da leitura, um quadro que dificilmente é revertido na vida adulta.

Desta forma, no decorrer deste trabalho buscaremos refletir sobre a literatura, especialmente em suas versões “clandestinas” e/ou “proibidas”, uma vez que a escola tende a preocupar-se apenas

sumário

com a legitimada pela crítica. Essa dicotomia (autêntica e clandestina/proibida), sob uma áurea de preconceitos, separação e visão unilateral, afugenta o jovem leitor em processo de formação da leitura literária, haja vista que a escola acaba *lendo sobre* as obras literárias e, quase nunca, lendo e degustando as obras em si e os sentidos que podem ser tecidos em suas linhas.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: LEITURAS “PROIBIDAS”, “CLANDESTINAS” E “PERIGOSAS” NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Fazem parte da definição de literatura, “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176). Suas raízes estão nas manifestações orais, no ato de contar histórias dentro do clã familiar (GOÉS, 1991), que, por sua vez, funda-se na necessidade que o ser humano tem de fantasiar (CANDIDO, 2011). Logo, a literatura está intimamente conectada à própria natureza humana na capacidade de ouvir e de falar, fazer narrativas. Ela nasce com o homem e, de acordo com as vivências de cada cultura, em cada época, ganha seus próprios contornos, pois é dentro de cada sociedade que as pessoas inventam maneiras de transformar as palavras em criação literária, em expressão artística. Conscientes dessa perspectiva, é imperativo afirmar que, “estudar literatura não é só ler os textos consagrados pela tradição da história da literatura brasileira, por exemplo” (CHIAPPINI, 2005, p. 115).

Entretanto, toda esta definição cai por terra quando observamos a prática de trabalho com a literatura, especialmente no ensino médio. Teoria e prática, neste caso, estratificam-se de maneiras muito distintas

sumário

na maior parte das escolas brasileiras onde a literatura e o uso dela são padronizados em medidas pragmáticas.

Sem entrarmos no delito do uso do texto como pretexto para ensino de gramática, como já havia destacado Lajolo (1986), temos, na maioria das vezes, historiografia de autores e obras divididos por escolas literárias definidas por características de produção estética associadas aos contextos históricos, econômicos e culturais da época. Assim, o aluno é levado a conhecer trechos das obras selecionados pelo livro didático e, a partir desses fragmentos, reconhecer os predicados que fazem com que aquela obra se encaixe em determinada categoria. Parcas exceções fogem a essa prática, levando o aluno a ler, na íntegra, alguma obra que, por sua vez, será cobrada em instrumento de avaliação, extraindo personagens, enredo, características, contexto histórico, etc. Ou seja, as manifestações literárias passam a ser quase que única e exclusivamente obras legitimadas e com finalidade didática pré-definida: memorização de informações.

Neste cenário de uso do texto literário com função pragmática parece impossível que haja um frutífero contato com a literatura e, sobretudo, que essa possa cumprir suas três funções destacadas por Candido (2011): psicológica, formadora e social; ou seja, a literatura é capaz de atuar diretamente no nosso subconsciente, levando-nos a sonhar acordados e a refletir sobre nós mesmos e sobre nossas interações sociais, o que, por sua vez, está intrinsecamente relacionado com a nossa formação (e transformação) humana. Neste viés, Coenga (2010) destaca que a literatura tem razão de estar e de permanecer no currículo do ensino médio por fazer parte do processo de formação dos indivíduos. Formação essa que “é contínua, incessante e até mesmo interminável, ou seja, pelo texto literário tem-se uma dinâmica infinita envolvida e que se movimenta conforme as mutações e as contradições históricas, políticas e sociais” (COENGA, 2010, p. 60).

sumário

Desta forma, considerando, de um lado, a relevância e, de outro, as práticas ineficazes presentes em muitas salas de aula, é necessário que o trabalho com literatura na escola seja revisto, reprogramado, repensado e reconstruído, a fim de fazer com que a leitura literária na escola e fora dela passe de fria e automática para livre e autônoma (AGUIAR; BORDINI, 1988). Um processo que, acreditamos, passa pelas obras que são discutidas em sala de aula e as pelas finalidades dessas leituras e discussões.

Geraldi (2008) defende uma leitura prazerosa, desvinculada da obrigatoriedade de preenchimento de exercícios de interpretação, fichas de leitura, etc. Fundamentados em Pennac (1998, p. 121), acreditamos que não pedir nada em troca é uma maneira de recompor a relação jovem-leitura, afinal “se quisermos [...] que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos” (PENNAC, 1998, p. 140).

É sabido que o jovem lê, não fosse isso tantas obras juvenis não figurariam no *ranking* de *best-sellers* todos os anos. Fazem parte desse cenário livros como: *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *A culpa é das estrelas*, *As crônicas de fogo e gelo*, *A rainha vermelha*, *O conto da Aia*, *Como eu era antes de você*, *A garota do lago*, *Agora e para sempre*, *Extraordinário*, *As vantagens de ser invisível*, etc. Porém, essas são obras que, comumente, não cruzam os muros da escola e, se cruzam, são como se fossem “clandestinas”: é possível percebê-las entre os jovens, ouvi-los falando sobre elas uns com os outros, mas são raros os casos em que elas entram em pauta nas aulas.

A imagem do muro é bastante representativa nesse contexto, uma vez que a escola levanta muros e com eles, muitas vezes, determina o que fica dentro e o que fica fora do ambiente escolar. Nesta conjuntura, a escola se fecha para as experiências do aluno, não sendo capaz de articular sua prática numa perspectiva de formação que vá além da sala de aula, uma formação que reconheça os saberes

sumário

oriundos da sociedade e que, ao mesmo tempo, forme para a vida, ou seja, para fora da sala de aula.

Segundo Zilberman (2008), historicamente, os livros literários foram, primeiramente, tratados como sendo importantes para desenvolver atributos desejáveis nos indivíduos em formação, em seguida, a preocupação central passou a ser com o aprimoramento dos aspectos linguísticos da norma culta pelos jovens. Este cenário pouco mudou pelo que é possível perceber na vivência escolar dos alunos de ontem e de hoje, uma vez que são eleitas obras e, sobretudo, práticas que cumpram este papel pré-definido do uso utilitário da literatura em sala de aula. Não há espaço para leituras livres, “desinteressadas”, pelo prazer e simplesmente pelo diálogo com a literatura.

Obras juvenis, como as citadas anteriormente, são encaradas pela escola como mero entretenimento e, por isso, são mantidas apartadas do processo de formação, como se não tivessem nada para discutir e/ou contribuir com a formação dos jovens. O que transmite a ideia de que prazer e escola não devem (ou não estão) ligados. Há um mundo de divertimento, de prazer, de coisas interessantes a se fazer, conversar, ler e praticar e há a escola com seus ritos, dogmas e manuais que devem ser seguidos porque têm estatuto de obrigação. Um juízo que está completamente equivocado, mas que, infelizmente, faz parte de nosso modelo de educação.

“A Literatura Infantil e Juvenil não é, e nem pode ser, mero *entretenimento*” (COELHO, 1997, p. 55, grifo da autora), pois auxilia o leitor a desenvolver suas potencialidades naturais, contribuindo nas várias etapas de amadurecimento do sujeito até a fase adulta. Llosa (2016) e Todorov (2009) corroboram com este pensamento ao falar da literatura como um todo e acrescentam: ela cumpre sua tarefa de humanizar por meio do processo de representação mimética e, também, ajuda a viver melhor, já que, embeleza e dá sentido ao mundo (TODOROV, 2009).

sumário

Além disso, Abreu (2004) explica que as listas de livros canônicos não levam em conta um padrão estético universalmente aceito, portanto, se o cânone não é fixo e nem universal também não deveria ser tomado como verdade única e absoluta. Logo, a escola, o professor e o aluno têm a liberdade (ou deveriam tê-la) de divertir-se e refletir com obras dos mais diferentes gêneros e épocas, afinal, as transformações sociais e culturais abalam as certezas, evidenciam e engavetam obras (e autores). Portanto, o *best-seller* de hoje pode ser o clássico de amanhã, pois “a literatura é [...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2000, p. 68).

Isso sem contar que “os *best-sellers* permitem ‘desenferrujar os olhos’ e há alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras” (PETIT, 2013, p. 175, grifo da autora). Logo, para descobrir e desfrutar dos benefícios que eles podem proporcionar, é preciso *experimental*, *ler*, *arriscar-se* com a curiosidade de quem se lança numa aventura. Já que “o campo da ficção é rico e notavelmente amplo e nós todos temos nossos pratos favoritos” (JAMES, 2012, p. 141).

Os jovens são receptivos a essas experimentações por fatores de identificação com a época, personagens ou dramas constantes nas narrativas ficcionais da chamada literatura de massa. Zilberman (1984) explica que a literatura de massa, “trivial”, e a literatura erudita, consagrada pela crítica, se completam e se espelham mutuamente num processo de integração recíproca dessas duas partes. Contudo, a escola e seus professores muitas vezes não têm essa mesma compreensão, talvez por uma mentalidade e uma prática socialmente estabelecida de que a escola deve se preocupar com os clássicos, com a erudição dos jovens e sua preparação para uma vida útil no mercado de trabalho.

sumário

De acordo com Jauss (1994), a qualidade de uma obra está no efeito estético, e nos critérios de recepção do público leitor. Assim sendo, vale acrescentar que os jovens são atraídos tanto pela construção estética da obra (que busca essa identificação do público leitor) quanto pela relação delas com outras formas de expressão artística, neste caso, o cinema ou as séries televisivas, uma vez que não é raro que obras de grande procura do público jovem se transformem em filmes ou séries. O que, por seu turno, faz engrossar ainda mais a circulação dos livros entre os jovens.

Desta forma, é preciso destacar que as obras que os jovens leem e que movimentam o mercado literário na faixa etária da adolescência são leituras literárias que fazem querer mais. Nas palavras de Barthes (1987, p. 21-22), este é “texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”. Por proporcionarem prazer e por impulsionarem a novas leituras, esses textos teriam motivo suficiente para estarem na escola.

Uma constatação simples acerca da importância desses textos de prazer pode ser obtida através do reconhecimento que apaixonados (de hoje) pela leitura literária tiveram por obras que tinham enorme popularidade no final do século XX: a série Vaga-lume, a chamada literatura cor-de-rosa (*Sabrina, Júlia e Bianca*), *best-sellers* como Sidney Sheldon, Daniele Steel, dentre outros.

Fruição, de acordo com Barthes (2004), abala o mundo do leitor, suas certezas, suas crenças, suas bases históricas, culturais e psicológicas. E esta definição muitas vezes é usada para separar os livros que são legítimos na escola: textos que proporcionariam muito mais que o “simples” prazer. Contudo, o que se tem percebido é que este movimento só tem conseguido afastar ainda mais o jovem do mundo da leitura. Afinal, toda vez que tentam ensinar o que dá prazer e o que faz fruir, as receitas falham.

sumário

Prazer e fruição são particulares, individualizados, assim o que dá fruição ao leitor-professor pode muitas vezes ser sinônimo de tédio ao jovem e vice-versa. Não cabe ao professor *ensinar o prazer*, cabe a ele mediar o contato a fim de que o aluno possa experimentar e descobrir os prazeres que o texto pode proporcionar. E, esse processo de mediação e descoberta só é possível pela troca de experiências, pelo diálogo e pela livre experimentação e discussão de obras literárias de diferentes gêneros e estilos.

Obviamente “é diferente automatizar a condução de um carro e a fruição da leitura” (YUNES, 2014, p. 28), porém, é também óbvio que a escola, como corresponsável pela formação do indivíduo, não pode negar-lhe uma experimentação literária adequada, que seja capaz tocar-lhe (emocionalmente e intelectualmente), abrir-lhe os olhos e mover-lhe em direção ao saber. Sendo que, a “sabedoria se dá com a experiência” (YUNES, 2014, p. 29) e a leitura proporciona infindáveis experiências.

Todo o texto, [...] independente do seu grau de realização artística, seja ele consagrado ou não, pode ser objeto de aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com os padrões estéticos e ideológicos de seu tempo. (AGUIAR; BORDINI, 1988. p. 40).

Logo, é preciso que o prazer e/ou a fruição do texto seja descoberto por cada um, que a escola seja capaz de respeitar a diferenças e a diversidade de leitores e a partir dessas diferenças servir de mediador do mundo da leitura. Afinal, de acordo com Paes (1990), obras consideradas de entretenimento são estimuladoras do gosto e do hábito da leitura, contribuindo para um alargamento e aprofundamento de nossas percepções e de nossa compreensão leitora.

sumário

Neste sentido, é notório reafirmar a necessidade de libertação da leitura literária na escola. Primeiramente libertá-la dos exercícios mecânicos de gramática e de estudo da historiografia do texto. O que, obviamente, passa pela formação continuada dos professores, haja vista que é comum que esses cobrem dos alunos os livros que eles tiveram que ler em seus cursos de graduação, como destaca Aguiar (2001). Logo, se o docente não lê ou não gosta de ler, como vai guiar o estudante pelos vastos caminhos da leitura?

O texto literário é *para ser lido*, sentido, discutido, amado, odiado em seus múltiplos sentidos. E isso só pode ser ensinado por quem, realmente, conhece as veredas e os rituais de leitura, afinal, cada tipo de texto pede um ritual diferente, destaca Carneiro (2014). Em segundo lugar, é preciso libertar a literatura das definições pré-fabricadas de boa e má literatura, de literatura que contribui e de literatura que não contribui na formação do jovem, de literatura sagrada e profana. Afinal, algumas vezes, uma obra “clandestina” pode proporcionar mais prazer e/ou fruição ao jovem que uma dita canônica, por diferentes fatores. E, evidentemente, se o jovem encontra prazer em determinada leitura, ele procurará outras, um movimento que contribui mais que as receitas escolares dos benefícios da leitura.

A obra é, na verdade, um bosque (ECO, 1994) e dentro dela haverá mistérios, segredos, aventuras e desafios próprios para todas as idades, e se o jovem conseguir perceber este fato, será bem mais fácil passar para a descoberta do prazer íntimo que deve reger essa relação obra-leitor, sobretudo no que se refere a esses leitores em formação. Não há como descobrir o deleite de um passeio pelo bosque sem liberdade, sem possibilidades e variedades de escolha e, sobretudo, sem diálogo (entre aluno e professor e entre alunos, principalmente). Por meio da conversa é possível conhecer as histórias de vida (e de leitura) das pessoas e seus possíveis gostos literários, de forma a perceber quais pactos de leitura elas estão mais dispostas a aceitar (num primeiro momento).

sumário

Se tomarmos a metáfora de Eco (1994) que compara a obra literária com um bosque, é possível pensar, também, que a escola e, conseqüentemente, o professor, muitas vezes cercam determinados bosques por considerarem que as experiências ali presentes são infrutíferas, menores ou frívolas. Entretanto, é sabido que as várias experiências de leitura se transformam ao longo da vida em repertório de leitura, afinal, a leitura é um processo que se constrói, e, não se constrói a partir do nada.

Jauss (1994) menciona que a primeira recepção de uma obra pelo leitor se dá pela avaliação e comparação com outras obras lidas anteriormente. Assim, “qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (GOULEMOT, 2011, p. 112). Ou seja, abrir espaços para diferentes gêneros e autores dentro do espaço escolar é construir espaços de aprendizagem, de troca de saberes e experiências que contribuem para a legitimação de obras e, principalmente para a formação do leitor literário.

Assim, se a escola não age com liberdade e respeito às diferenças, ela cala a quem deveria oferecer voz, afasta as experiências novas (ou desconhecidas) junto com seus portadores e mingua o gosto por descobrir e redescobrir, próprios da literatura. Fato que afasta da leitura literária e priva o homem, durante seu processo de formação, do direito inalienável à literatura, como defende Candido (2011).

LEITURAS PROIBIDAS NO SÉCULO XXI: NOVOS TEMPOS, VELHAS PRÁTICAS DE CENSURA

Desde a Grécia Antiga a arte literária já era vista como perigosa. Platão (2012, p. 68), por meio das palavras de Sócrates, já tinha dito que “[...] devemos vigiar os autores de fábulas e selecionar as

sumário

que forem boas, proscrevendo as más.” Isso porque afirmava que deveriam rezear a literatura por sua capacidade de “corromper, mesmo as pessoas mais honestas” (PLATÃO, 2012, p. 267).

Roger Chartier (2009) em seu livro *A aventura do livro: do leitor ao navegador* explica que por causa das punições impostas pelo governo e/ou pela igreja a determinados textos, iam parar na fogueira as obras consideradas subversivas e, muitas vezes, também, seus autores. Há várias ficções inspiradas nessa realidade: em *O nome da Rosa*, de Umberto Eco, o livro proibido tem veneno em suas folhas e, por isso, mata seus leitores; em *Fahrenheit 451*, romance distópico do escritor Ray Bradbury, o governo queima todos os livros por considerá-los uma ameaça ao controle do pensamento da sociedade.

Já fora das linhas da ficção, durante a ditadura militar no Brasil, por exemplo, muitos artistas, compositores e escritores chegaram a ser condenados à prisão e tiveram seus trabalhos censurados: Cassandra Rios, Geraldo Vandré, Glauber Rocha, Joaquim Pedro de Almeida, Chico Buarque, etc. Obras como *O Bandido da Luz Vermelha* e até a novela *Roque Santeiro* não puderam ser exibidas por causa de perseguição a temas como sexo, nudez, homossexualidade, comunismo e quaisquer outros que os governantes julgassem inadequados.

A literatura é “uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais”, afirma Candido (2011, p. 178). E Petit (2013, p. 147) acrescenta: “[a leitura] como toda experiência implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam”. Afinal, um “texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único” (BARTHES, 2004, p. 62), o que dá autonomia ao leitor nessa busca de sentidos. Logo, a intenção do autor presente na obra se modifica diante dos olhos de seus receptores gerando novos e perigosos sentidos. Por isso, Llosa (2016), Petit (2013) e também Manguel (1997) destacam que aqueles regimes (militar e/ou religioso) que querem controlar totalmente a vida

sumário

das pessoas desconfiam e censuram a literatura, afinal, não há como prever o efeito do encontro do leitor com a obra.

Um passado que, infelizmente, ainda não foi superado. Inegavelmente a literatura nos proporciona acesso a novos pontos de vista (diferentes olhares), à experimentação de novas vidas, experiências e sensações diversas, transporta-nos no espaço e no tempo de forma totalmente livre e, sobretudo, transforma-nos. Pois, segundo Llosa (2016), quando deixamos de ser nós mesmos nas ilusões da ficção, deixamos também a condição de “escravos” de uma única existência e passamos a experimentar o gosto e o risco da liberdade. Risco, porque quem experimenta a liberdade nunca mais volta a ser o que era antes, transfigura-se num novo ser humano. Assim, ao adentrarmos no universo de uma obra literária, jamais saímos os mesmos. De acordo com Candido (2011), não somos corrompidos e nem edificados nesse processo, uma vez que a literatura nos humaniza, na complexidade e na contrariedade do termo.

Certamente é por essa força que, apesar de estarmos no século XXI, ainda vemos práticas de “inquisição” de temas, obras e, muitas vezes, também de seus autores. Tudo em nome do bem, da moral, de Deus e/ou dos bons costumes. Neste contexto a escola tem sido a primeira a ser afetada, seja por agentes internos ou externos.

O conto *A triste história de Eredegalda*, da coletânea *Enquanto o sono não vem*, de José Mauro Brant, obra que fazia parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi recolhido por causa da alusão ao incesto. Não entrando no mérito da polêmica a respeito de suas possíveis interpretações e sentidos e/ou da adequação ou não do público a que se destinava, temos o fato de que a obra teve que ser retirada das escolas pelo Ministério da Educação após indignação de professores das redes municipais de ensino em diversas escolas do país. Essa não seria uma boa oportunidade para trabalhar esse tipo de texto com os docentes

sumário

e, a partir do debate em torno dessa obra, buscar metodologia de abordagem dessa temática em sala?

Mais recentemente, a polêmica envolveu o governador do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella e uma história em quadrinhos. *Vingadores, a Cruzada das Crianças*, HQ publicado pela Marvel, conta a história de jovens super-heróis e em uma das cenas há um casal de homens se beijando. Esse fato serviu de mote para que o prefeito pedisse para que a Bienal do Livro naquela cidade recolhesse a publicação. O chefe do executivo municipal sugeriu, ainda, que aquele tipo de conteúdo fosse colocado em saco preto e lacrado com indicativo de conteúdo sexual.

Esse tipo de prática que envolve censura e confisco tem afetado também livros didáticos, como foi o caso dos livros de ciências do oitavo ano, que Jorge Doria, governador do estado de São Paulo, mandou recolher por que falavam sobre diversidade sexual.

Aparentemente, ao contrário do que se poderia imaginar, o mundo tem apresentado cada vez mais comportamentos tradicionalistas e moralistas. Os discursos de ódio, de rejeição do outro e de suas escolhas rodeiam-nos todos os dias, sobretudo por trás do falso anonimato das redes social. O mundo virtual, talvez pela distância física das pessoas ao exprimir opiniões, tem ressuscitado falas preconceituosas que acreditávamos mortas num passado vergonhoso de nossa história.

Neste viés acreditamos que, mais do que nunca, precisamos da literatura, precisamos que os temas sejam discutidos e debatidos na escola, carecemos que a ficção nos proporcione novos olhares e novas perspectivas de encarar o mundo a fim de que, talvez, esse cenário se transforme. Com certeza não será como num passe de mágica dos contos de fadas, mas será com trabalho árduo de demolição de muros, muros que prejudicam a formação de pessoas mais esclarecidas, com pensamento mais aberto ao novo, ou seja, mais humanizadas.

sumário

A literatura transforma não só o leitor, mas também aquele que está a sua volta, logo, precisamos criar uma comunidade de leitores, pessoas que leiam com prazer e fruição e discutam abertamente as representações humanas nas linhas da literatura. Desta forma, a escola estará contribuindo numa formação humana integral e íntegra de um ser humano que não excluirá seu semelhante por sua religião, opção sexual, etnia, cor ou classe social, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES

A leitura literária vai se tornando cada vez mais “fechada” para o aluno conforme ele caminha em direção ao ensino médio. Há menos lugar e tempo para escolhas livres, externas às indicativas do livro didático e/ou manuais de orientações pedagógicas que têm em vista o ensino de obras consagradas nas escolas literárias. Diante dessa problemática, que afasta o jovem da leitura literária, acreditamos que é preciso dar voz aos professores e, principalmente, aos alunos quando o quesito é o que ler e por que ler em sala de aula. Pois, apenas com a união, de um lado, da experiência (de formação e de leitura) do docente e de outro, das preferências de leitura do jovem, num diálogo franco e sincero quebrar-se-á o caráter de obrigação e distanciamento da leitura literária que, infelizmente, pode ser encontrado na maior parte das escolas brasileiras.

É preciso discutir como o trabalho com a literatura na escola é amplo, complexo e imprescindível, tanto dentro do processo de ensino-aprendizagem que se desenrola no ambiente escolar quanto naquele que se multiplica pelos espaços sociais. Assim sendo, faz-se necessário, também, refletir por que algumas obras ainda aparecem como “clandestinas” ou simplesmente “proibidas” para o ambiente escolar.

sumário

Os motivos que levam à rejeição de determinadas obras, geralmente pautam-se num discurso de que é para o bem da formação do aluno. Contudo, ano a ano um grande número de jovens deixa o ensino médico sem ter desenvolvido qualquer gosto estético pela leitura. Na contramão do que deveria ser feito, a escola nega aos estudantes o direito inalienável da literatura, ou pior, vende-lhes uma imagem torta (e tosca) de literatura ligada à obrigação e formalidade, o que, obviamente distancia do prazer, do encantamento e da busca curiosa e natural, como aquela que uma criança sente por um brinquedo novo. Ao transformar a leitura literária em mais um dos ritos escolares acorrentados em verdades únicas e absolutas do que é e do que não é bom para a formação do aluno, a escola faz justamente o inverso do que deveria fazer: impõe uma leitura salvadora, de benefícios diversos, que não interessam ao aluno.

Livros polêmicos, por sua vez, são campo fértil de discussão tanto na sala de aula com alunos quanto entre os próprios professores, em momentos de formação continuada. Afinal, obviamente, o preconceito quanto a leitura das temáticas presentes nessas produções está nos adultos e não nos jovens. É preciso, portanto, estudar o efeito desse tipo de obra, os motivos que levam à essas polêmicas e, consequentemente, discutir maneiras de se trabalhar alguns temas caros à formação social em nosso tempo. Esse é um movimento que, acreditamos, pode auxiliar na diminuição de muitos preconceitos que nossa sociedade já deveria ter superado.

Quando assistimos ao retorno de velhas práticas de censura e recolhimento de obras, percebemos que estamos no caminho errado, que a sociedade não evoluiu como poderia ter evoluído e que algumas questões ainda são tabus sociais que as pessoas preferem, infelizmente, ocultar a discutir e buscar soluções.

Nessa perspectiva, é preciso reafirmar a importância da leitura literária como elemento potencializador de transformação

sumário

do pensamento individual e coletivo. Assim, a escola tem papel imprescindível na formação de leitores literários que possam, a partir das experiências vividas no mundo da ficção, discutir a si mesmos e à sociedade como um todo. No entanto, para que isso aconteça é preciso, primeiramente, romper com a visão unilateral com relação ao que ler, como ler e por que ler na escola, abrir espaço para obras não canônicas, mas que têm efeito sobre os jovens e, por fim, proporcionar momentos de franca discussão entre estudantes e, também, formadores, acerca de temáticas que ainda sofrem com práticas inquisitoriais em pleno século XXI.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. In: _____. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, Editora UNESP, 2009.

CARNEIRO, Flávio Martins. Leitura e linguagens. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2014.

CHIAPPINI, Lúcia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

sumário

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 1997.

COENGA, Rosemar. *Literatura e letramento literário: diálogo*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

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

GERALDI, João Wanderley, et al. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2008.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

JAMES, P. D. *Segredos do romance policial: história das histórias de detetives*. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. (Org.) *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Livro digital. Alfaguara, 2016.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

PAES, José Paulo. *A aventura literária, ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PLATÃO. *A República*. Brasília: Kiron, 2012.

SODRÉ, Muniz. *Teoria da literatura de massa*. São Paulo: Ática, 1978.

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

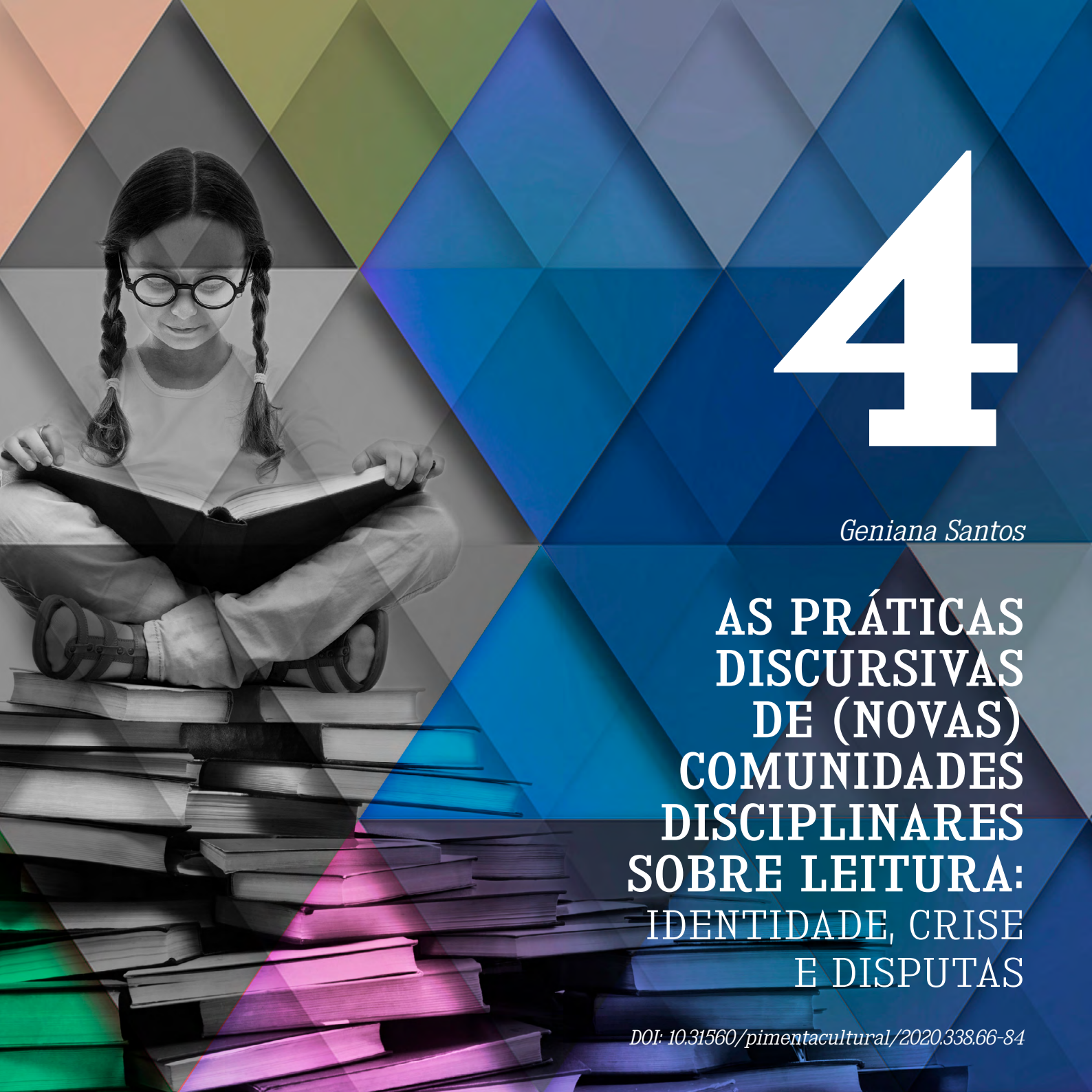
YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2014.

sumário

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, Lúcia (Org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo: Nobel, 1984.





4

Geniana Santos

**AS PRÁTICAS
DISCURSIVAS
DE (NOVAS)
COMUNIDADES
DISCIPLINARES
SOBRE LEITURA:
IDENTIDADE, CRISE
E DISPUTAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.66-84

sumário

Resumo

Este trabalho está circunscrito no campo das políticas curriculares voltadas à leitura, sustenta-se na compreensão de currículo como política cultural e focaliza significações produzidas por comunidades disciplinares acerca da formação de leitores no âmbito da escola. Insta a problematização acerca das disputas por projetos de formação de leitores nos tempos da infância e da juventude, destacando novas comunidades que acenam para ampliação das redes discursivas sobre a leitura e seu ensino. Trata-se de uma reflexão realizada a partir do levantamento e da revisão bibliográfica de 97 teses dispostas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em um intervalo de dez anos. O trabalho sinaliza as contingências que circunscrevem as significações sobre leitura de forma a evidenciar uma estrutura de crise sobre a apropriação da leitura, destacando que projetos de formação de leitores entram em disputa em outros âmbitos enunciativos como o da saúde e da tecnologia.

Palavras chave:

Leitura; Currículo; Crise; Negociação; Comunidades Disciplinares.

sumário

INTRODUÇÃO

Este texto discute as práticas discursivas de comunidades disciplinares sobre a formação de leitores, para tal, assume o currículo enquanto produção política-cultural mediada pela linguagem (LOPES, 2013; MACEDO, 2006). No que tange à política de leitura isso pode ser evidenciado na maneira como alguns “modelos” organizam a ação pedagógica de ensino da leitura, modificando a condição de possibilidade na inscrição discursiva relativa a determinados objetos em disputa (GOODSON, 1997).

O que é ler? O que deve ser lido na escola? Que objetivo possui a formação leitora de crianças e jovens?

As práticas discursivas em torno desses questionamentos perpassam o currículo, os sujeitos e a cultura escolar, expressam conhecimentos de “comunidades educacionais e científicas” que cumprem o papel difícil de estabilizar conceitos educacionais, bem como de ressignificar o entendido como básico e tradicional em um campo disciplinar (GOODSON, 1997).

A formalização de um discurso sobre a necessidade de regulação das formas de ler e a criação de “novas categorias de leitores” é devedora de tal dificuldade. Segundo estudiosos da história da leitura, o mercado de trabalho e sua reconfiguração foram fatores decisivos à estabilização do discurso em prol da formação leitora, algo que ajudou a desencadear os processos de escolarização da época, muitos deles relacionados a métodos do ensino da leitura por meio da memorização. Nesse sentido, a leitura e a sua popularização eram reguladas pelo trabalho, possuíam fins pragmáticos e fundamentais para o bom andamento das atividades laborais (HÉBRARD, 1999; ABREU e SCHAPOCHNIK, 2005; ABREU, 2003; MOLLIER, 2008).

sumário

Na transição entre o último século e o presente, a prática discursiva que associa crise leitora/crise de aprendizagem tem sido reiteradamente apresentada para justificar os problemas mais gerais da educação brasileira. No país, ela se intensifica a partir dos processos de redemocratização nacional, em um momento em que discursos de superação das desigualdades sociais são reativados e direcionados à escola. A crise tem sido significada como fenômeno que barra a formação cidadã e, por isso, personifica um inimigo a ser vencido, aglutinando diferentes estruturas discursivas presentes no âmbito educacional e, por vezes, fora dele.

A mudança de práticas discursivas é pontuada por Pacheco (2009) como um fenômeno ligado a novas formas de entender o mundo, o homem e, por conseguinte, a sua formação. Para o autor, que ainda contrapõe teorias da instrução às teorias críticas no âmbito do currículo, problematizando a centralidade do conhecimento, o humanismo passa a ser focalizado enquanto meio de tornar a educação mais igualitária.

Tal reflexão permite compreender que, de alguma forma, as teorias existentes no campo da Psicologia da Leitura coadunaram tais pressupostos, a saber, a leitura como procedimento automático, mecânico, neutro e objetivo e a leitura como meio de viabilizar (por meio da aquisição do conhecimento/que desliza em alguns momentos pela expressão significativa de bens simbólicos) objetivos educacionais democráticos.

A partir dessas reflexões, este trabalho questiona quais são as comunidades disciplinares a fundamentar e projetar sentidos para a formação leitora no contexto da escola?

sumário

CURRÍCULO E CAMPO DISCIPLINAR: PRODUÇÕES QUE IMPACTAM A FORMAÇÃO LEITORA

O Brasil possui forte tradição disciplinar, ainda que por meio de políticas educacionais tenha tentado dar enfoque a organização curricular por área de conhecimento, a partir do agrupamento disciplinar, essa organização não tem ultrapassado a artificialidade do planejamento anual dos professores, que procuram integrar os conhecimentos dando identidade a sua área de conhecimento (BRASIL, 1996; LOPES, 2008).

A leitura, entretanto, mostra-se um objeto transcendente as lógicas de organização curricular dispostas à escola. Isso já tem sido compreendido por muitos espaços escolares brasileiros em que há real partilha sobre a responsabilidade de formar leitores, não só nas aulas de português, não só em dias festivos ou datas comemorativas, não só quando há tempo ocioso entre as atividades ou conteúdos privilegiados no currículo.

CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* E PRODUÇÃO DE SENTIDO SOBRE AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES ESTUDADAS

Para esta discussão destaco 97 teses produzidas entre (2004-2014), dispostas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionadas por meio das palavras chave: leitura e infância; leitura no ensino fundamental. A partir de tal exercício, busca-se

sumário

evidenciar as práticas discursivas de comunidades disciplinares que produzem diagnósticos, projetam ideias, identidades e formas de conceber e ensinar a leitora na escola.

Os trabalhos foram desenvolvidos, em sua maioria, em instituições de ensino localizados nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, esta, com trabalhos centralizados na pós-graduação em Educação. Quanto às comunidades disciplinares, há destaque para Letras, Educação, Psicologia, Geografia, História e Ciências Sociais, algo que evidencia a transcendência da temática enquanto tema de uma comunidade disciplinar tradicional.

Nesse procedimento foi possível identificar multiplicidade de autores e vertentes teóricas, sendo a Psicologia, sociointeracionista, construtivista e ambiental, utilizada para subsidiar/fundamentar diferentes enfoques sobre a leitura. Nesse sentido, os trabalhos operam com a sociabilidade entre leitura e escrita, de forma a considerar leitura um processo mais amplo que o manuseio do texto escrito, ainda que haja grande valorização do material literário escrito como forma de viabilizar o trabalho da leitura (QUEIROZ, 2006; VASQUEZ, 2008; SALES, 2009; FARIAS, 2010; SILVA, 2012; SICCHERINO, 2013).

Outra defesa comum nos trabalhos diz respeito ao caráter cognitivo da leitura, esta vista como um processamento oportunizado pela percepção e pela memória, ressaltando os estudos em Psicolinguística realizados a partir de 1960. Como exemplo, Farias (2010), que destaca os esquemas mentais que viabilizam o sucesso desse processamento. Desse modo, os estudos salientam estratégias realizadas pela escola em parceria com a família, mobilizando, para tal, a teorização de Vygotsky e centralizando, portanto, os processos de mediação. Ainda no contexto da Psicologia, a Psicanálise se evidencia como forma de compreensão e intervenção escolar. Em alguns estudos ela é relacionada à possibilidade de estruturar a ação pedagógica do

sumário

professor em face de contextos de exclusão social, seja por condições econômicas ou necessidades específicas da criança.

Outros trabalhos se apoiam nos pressupostos da Linguística articulando-a com a Psicanálise lacaniana, apostando na ideia de discurso como laço social e procurando compreender como se dá a apreensão do simbólico no contexto de interação entre a criança dessa faixa etária e o adulto. A psicanálise subsidia ainda outros estudos que focalizam a psicose infantil e a inclusão social de crianças com necessidades específicas (VASQUEZ, 2008; BARBOZA, 2010, CARVALHO, 2011).

Aspectos da inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola são destacados de forma a explicitar que a diferença não representa impossibilidade de formação leitora. Para além da deficiência, os estudos discutem o fracasso escolar. A significação de leitura enquanto descoberta e invenção e a dimensão do afeto como potente para superação das dificuldades (VASQUEZ, 2008; SALES, 2009; BRITO, 2011; CARVALHO, 2011).

A base teórica dos trabalhos que abordam a literatura infantil é composta por autores de diferentes enfoques analíticos, como Bettelheim, Coelho e Amarilha, Iser e Jauss, Luria, Candido, Lajolo, Zilberman, Rocha e Leonardo Arroyo, Jouve e Chartier. Como resultados, destaca-se a leitura como elemento de mediação para o desenvolvimento infantil e a leitura como uma vivência importante para este (BRITO, 2011; MENNA, 2012).

Alguns estudos privilegiam o arcabouço teórico da história cultural, baseando-se especialmente em Chartier, Lajolo e Zilberman. Nesse sentido, salientam-se as normatizações do processo de ler, das questões de gênero e, atualmente, das crises da educação e da aprendizagem, mediante os dados socializados no contexto educacional, destacando o trabalho com textos diversos, como

sumário

quadrinhos e contos de fadas para a superação das problemáticas enunciadas (SILVA, 2013; SILVA, 2014; FRONCKOWIAK, 2013).

A partir da Antropologia da Infância, as linguagens veiculadas no cenário infantil ganham centralidade. A linguagem associada ao brincar assume um caráter lúdico. Além disso, os trabalhos realçam o papel das narrativas como formadoras de memórias infantis, uma vez que estruturam o campo simbólico apreendido pela criança (FARIAS, 2010; FRIEDMANN, 2011; SILVA, 2012),

As políticas de leitura do livro e de formação leitora são destacadas de forma a tentar evidenciar o acervo da escola e as atividades de leitura realizadas. Como resultados, assevera-se que, a presença do material de leitura não garante a promoção da leitura na escola. Nesse entender, além de apresentar as nuances da política de leitura em questão e a sobreposição das políticas federais, estaduais e municipais, expressas como divergentes, destaca-se a necessidade de formação de mediadores de leitura para que haja efetivação da política de formação leitora (PEREIRA 2013; SAMPAIO 2014).

Trabalhos no âmbito de outros campos disciplinares se destacam nesse contexto discursivo, seja na Geografia ou na História, os estudos apontam para a leitura do espaço público. Como lente teórica, as investigações trazem os sentidos para a percepção tanto na Psicologia quanto na Filosofia, ressaltando, desta última, autores como Merleau-Ponty, Bachelard, Husserl e Heidegger (GUIMARÃES, 2009; SILVA, 2013).

A produção de textos destinados à criança no âmbito das disciplinas de História e de Geografia similarmente é tematizada nos estudos. Sendo embasada na história cultural. Essa discussão, embora focalize a produção de textos e não especificamente a recepção dos mesmos, considera a produção de leitura de forma a contribuir para

sumário

a discussão acerca da leitura como pressuposto da aprendizagem (GUIMARÃES, 2009; FERNANDES, 2009).

A relação entre família e escola para a formação da competência leitora é tratada como elemento fundamental para a aquisição da leitura-escrita. Assim, as estratégias possíveis e o impacto delas na formação da criança são abordados a partir do conceito de alfabetização, associando-o ao de letramento (FARIAS, 2010; BARBOZA, 2010).

No ensino fundamental, a existência de um cenário de crise condensado pelo significativo analfabetismo funcional surge como algo a ser destacado. Desse modo, ressalta-se a importância da literatura para a mudança do quadro esboçado, associando o conceito de letramento como oportuno para a resolução das problemáticas educacionais.

Como resultados, os estudos apontam para a necessidade de atividades/metodologias inovadoras, conciliando a emoção estética e a capacidade produtiva em que, as crianças se expressem a partir de diferentes modos, sendo a leitura e a escrita alguns deles. Desse modo, escuta e oralidades passam a ser clamadas a participarem desse novo contexto de formação de leitores (FRONCKOWIAK, 2013; SILVA, 2014).

Os trabalhos defendem o uso sistemático da literatura infantil, devido ao seu potencial enriquecedor para a formação humana, sendo a escolha das *boas obras* de literatura uma atividade fundante ao trabalho do professor, que nem sempre possui formação para tal. A literatura infantil é entendida enquanto objeto cultural e artístico que possibilita a aquisição da leitura pela criança, bem como a ampliação do acervo literário (SILVA, 2013; SILVA, 2014).

No tocante ao perfil teórico assumido para o ensino da leitura é estrutural a noção de letramento literário de Zilberman.

sumário

Sendo também comum referências a Paulino e Cosson, Candido e Coelho, Silva e Lajolo, Harvey e Goudvis, e proposições traduzidas e difundidas por Solé e Kleiman no contexto educacional brasileiro (SILVA, 2014). Nos estudos estruturados a partir desses autores há maior focalização no currículo por competências, na ideia de conhecimento prévio, conexões, visualização e inferência. Há na produção das comunidades disciplinares expressado antagonismo ao ensino tradicional, ao uso exclusivo do livro didático, aos significados da leitura como fruto da escuta (como produção sonora) e, especialmente, ao sentido de leitura como decodificação (FRONCKOWIAK, 2013; SILVA, 2013; SILVA, 2014).

CONDENSAÇÕES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE LEITURA

A respeito das práticas discursivas levantadas foi possível identificar articulação entre diferentes demandas para a política curricular de leitura, sempre partindo da ideia de crise de leitura/crise de aprendizagem, relacionada ao evidente problema no currículo, a insuficiente formação do professor e a mediação fracassada da escola. Tais projeções sustentadas por índices de insuficiência de leitura e de aprendizagem, sintetizados por avaliações de larga escala, sem que haja questionamento dos resultados de tais avaliações.

A ideia de crise de leitura agrega expressões como “fracasso escolar”, “crise de aprendizagem”, “dificuldade de aprendizagem” e “analfabetismo”. Torna-se comum aos estudos o levantamento de problemas relacionados à aprendizagem da leitura, significada ainda pela inadequação dos métodos utilizados pelo professor em sala de aula (CLARAS, 2011).

sumário

Enquanto perspectiva curricular adotada, a produção curricular no cotidiano da escola mostra-se elemento básico para discussão, combinado, às vezes, com análise de material didático e revisão de estudos. Nesse sentido, o relato de experiências de leitura realizadas em sala de aula, após período de observação e diagnóstico, torna-se algo comum nas pesquisas ora destacadas. Tal entendimento posiciona o leitor como proficiente ou como sujeito que fracassa.

As pesquisas ora problematizadas, ao apontarem as deficiências do ensino da leitura mediante práticas tradicionais, demandam a presença da vertente sociocultural, que passa a ser entendida como necessária para o enfrentamento da crise da leitura. Tal crise, nessa perspectiva, seria causada pela compreensão da leitura como prática de decodificação.

As referidas investigações apontam para a escassez de estudos ancorados em Bakhtin e Vygotsky (e nos pressupostos da interação e mediação). Entretanto, no levantamento realizado foi possível identificar que esses são os autores mais citados no recorte temporal do estudo, não existindo assim, a escassez mencionada.

Já entre os brasileiros, os mais referenciados são Wandeley Geraldi e Magda Soares, como reflexão sobre as metodologias utilizadas em sala de aula para o ensino da leitura/escrita, sobre as quais há intensa disputa principalmente entre os campos disciplinares distintos Pedagogia, Letras (Ensino da Língua e Ensino da Literatura).

O significante “letramento” é enunciado enquanto um termo que, além de superar a noção de alfabetização, coaduna posicionamentos diferenciados sobre a leitura tanto na área da Educação quanto na área da Linguagem. Tal significante surge em um contexto em que se torna necessário ensinar o professor para que ele consiga ensinar leitura a seus alunos. Nesse contexto, leitura passa a ser entendida como um conhecimento que não só compõe, mas é central ao currículo escolar.

sumário

Sobre o docente, os estudos afirmam existir uma defasagem de leitura e uma defasagem teórica, as quais impossibilitam o trabalho crítico do profissional da educação, bem como processos de identificação entre alunos e professores (não) leitores. São significantes comuns a tal registro “fracasso escolar”, “insucesso escolar”, “leitura eficaz” e “aprendizagem de conteúdo”. A partir desse diagnóstico, modelos de intervenção são apresentados como solução ao problema.

Citando Magda Soares, alguns dos estudos defendem a existência de três formas de leitura: a funcional, que estaria mais relacionada aos fins pedagógicos; a de entretenimento, que aponta para a leitura como atividade prazerosa; e a literária, que cumpriria o papel da *formação humana*, expressão lida como significante vazio para diferentes comunidades disciplinares, pois pode abrigar toda e qualquer intencionalidade educativa.

Letramento literário, como extensão do letramento, aparece nos estudos como algo fundamental à aprendizagem da leitura, por meio da literatura e das noções de usos sociais da língua. Assim, a literatura infantil pode ser um meio de a criança aprender a desenvolver a leitura como fonte de prazer. A articulação dessa noção com a Sociologia da Leitura procura destacar que o letramento preconiza a democratização da leitura e, desse modo, da aprendizagem/do conhecimento (CÉ LUFT, 2014).

Na perspectiva de letramento literário, Zilberman e Candido são referenciados, geralmente para a construção de uma enunciação sobre o direito à literatura como bem cultural e como possibilidade de formação humana. A literatura infantil seria capaz, nesse registro, de formar as crianças moralmente e afetivamente. Quando problematizados, os contos de fadas aparecem como gênero privilegiado, embora os gibis e textos de ação se mostrem em situações de ensino da leitura.

sumário

A relação do aluno com a leitura ainda é significada pela aproximação da criança ao livro e, nesse complexo discursivo, termos como “paixão pela leitura”, “ler como aventura”, como “forma de amadurecimento”, de “viabilização da autonomia” e a “independência” são reativados, perdendo o caráter lúdico a medida que a criança progride no ensino fundamental, espaço em que a literatura ganha outras funcionalidades. Nesse sentido, a produção da autonomia está mais vinculada às ações do professor que à criança.

A Teoria Cognitiva da linguagem estrutura alguns dos trabalhos, embora em menor número, na Letras e na Educação, aparecendo como principal referência nas áreas de Informática, Psicologia e Medicina, novos campos de estudo, inseridos em pós-graduação nas áreas mencionadas anteriormente neste trabalho. A esse respeito cabe mencionar que a Psicologia e a Medicina, embora novas enquanto comunidades disciplinares a enunciarem sobre a leitura mantêm estruturação discursiva que utiliza como argumento a ideia de um processamento em que decodificação, compreensão e interpretação são destacadas de forma linear e etapista (LIMA, 2006). Nesse sentido, as práticas discursivas dessas áreas, ainda que inseridas na educação, caracterizam-se como formações discursivas ligadas à saúde, que tentam intervir na crise de leitura a partir da mensuração do problema cognitivo e sua possível resolução (GOMES, 2008; GUIDETTI, 2013; NUNES, 2009).

Essa organização discursiva mostra-se pouco potente para a formação de leitores na escola, sejam crianças, adolescentes ou para os próprios professores, pois, ao resgatarem discursos já superados na área do ensino da leitura, apresentam formas de intervenção a partir de diagnósticos e culpabilização dos sujeitos em formação no espaço educativo que é a escola, sem real possibilidade de negociação acerca das experiências de leitura e dos processos de identificação necessários para a formação de efetivos leitores.

sumário

O campo disciplinar da Informática é outro que, reagindo às acusações de que a tecnologia ameaça a identidade leitora, posiciona-se na cadeia de significação articulando suas demandas aos teóricos da Psicologia Cognitiva. As Práticas discursivas sobre a crise de leitura e aprendizagem associadas à patologização do aluno-leitor propiciam tal articulação e negociação de sentidos, bem como as enunciações sobre a função da escola e do professor. A importância de uma escola lúdica e a efetiva participação da família na construção da identidade leitora da criança também são aspectos mencionados, algo potente para a compreensão sobre a participação desses sujeitos na formação de leitores infanto-juvenis (GUIDETTI, 2013).

A luta pela significação da escola como lugar de acesso e de direito ao conhecimento parece promover a ampliação das comunidades a enunciar sobre sua efetividade, bem como propor projetos de intervenção para sua efetividade. Nesse sentido, há referência às contribuições da Psicologia Construtivista nas formas de repensar o processo de construção do conhecimento, questionando especialmente teorias que visam garantir a alfabetização por meio de métodos tradicionais (CARLETO, 2014; PICOLLI, 2009; QUEIROZ, 2006; SOUZA, 2006).

Nessa luta por significação, elementos da teoria desenvolvimentista ainda que latentes, articulam suas diferenças aos elementos da teoria sociocultural, tendo em vista o discurso de crise da leitura e da aprendizagem, projetando nessa produção de disputa, identidade e projetos de formação leitora na escola, seja da criança, com uma leitura que subsidiará a aprendizagem futura ou de uma leitura que solucionará os problemas condensados pela ideia de fracasso escolar.

sumário

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Da maneira correta de ler: leituras das belas letras do Brasil colonial. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

_____. Em busca do leitor: estudos dos registros dos censores. In: ABREU, M.; SHAPOCHNIK, N. *Cultura Letrada no Brasil* (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura no Brasil do Brasil (ALB), 2005.

_____. Letras, belas-letras, boas-letras. In: Carmen Zink Bolognini. (Org.). *História da Literatura: o discurso fundador*. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 2003.

_____. *Os caminhos dos Livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs.). *Cultura Letrada No Brasil: Objetos E Práticas* Campinas, Sp: Mercado Das Letras, Associação De Leitura Do Brasil (Alb)/ São Paulo: Fapesp, 2005.

BAKHITIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOZA, Andressa C. C. *Narrativas orais infantis*: da tarefa solicitada às saídas criativas. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2010.

BRITO, Nazineide. *A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24 (9), p. 803-809, set. 1972.

CARLETO, Eliana Aparecida. *Literatura infantil como experiência de formação*: um estudo com obras de Ruth Rocha. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARVALHO, Maria A. de S. *Escrita, Repetição e Elaboração*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

sumário

CÉ LUFT, Gabriela Fernanda. *Retrato de uma disciplina ameaçada*: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 2011.

CLARAS, S. M. *Semiótica, leitura, análise linguística*: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FARIAS, Maria C. Q. *Família e Escola*: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

FERNANDES, José R. O. *O Brasil contado às crianças*: Viriato Corrêa e a Literatura escolar para o ensino de história (1934-1961). Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2009.

FERNANDES, Vilmária S. *Afetividade de crianças em situação de fracasso e de suas professoras*: dimensões do aprender a ler em dois contextos culturais. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. *Paisagens Infantis*: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FRONCKOWIAK, A. C. *Com a palavra a palavra*: escutar crianças e adultos em convívio poético. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. *Compreensão autorregulada em leitura*: procedimentos de intervenção. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

sumário

GOODSON, I. A *Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GUIDETTI, Andréia Arruda. *Desempenho escolar e percepção infantil da motivação e suporte familiar*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUIMARÃES, Jussara M. C. *A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público: a praça Dr. Chaves Montes Claros (MG)*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

HÉBRARD, J. Três Figuras de Jovens Leitores: Alfabetização e Escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. *Discurso nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-39>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

_____. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. In: *Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil*, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

_____. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, p. 337-357, abr./jun. 2014.

_____. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Sheila Oliveira. *Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, mai./ago. 2006.

sumário

MENNA, Lígia R. M. C. *A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português o Senhor e da revista brasileira o Tico-Tico*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Comparados de Literatura e de Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2012.

MOLLIER, J. Y. A inatingível biblioteca do povo. In: MOLLIER, J. Y. *A leitura e seu público no mundo contemporâneo: ensaios sobre história cultural*. Trad. Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Leitura, Literatura e escola: sobre a formação do Gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: GOODSON, I. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

PACHECO, José A. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago. 2009.

PEREIRA, Rosane B. *O leitor através do espelho – e o que ele ainda não encontrou por lá!* Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. *A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SAMPAIO, Lenise O. L. *Corpos encarnados: análise das narrativas escritas para crianças acervo do PNBE/2012*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SICCHERINO, Luciene A. F. *Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Ana Cristina Barbosa da. *Softwares educativos: critérios de avaliação a partir dos recursos da interface, da esfera comunicativa e do objeto de ensino*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Ana L. R. da. *Leitura na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

sumário

SILVA, Antônio Rodrigues da Silva. *Referencialidade e Poesia: uma análise das práticas de leitura no ensino médio*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, UFRGS Porto Alegre, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

SILVA, Greice F. da. *O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

SILVA, Joice R. M. da. *O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta de livros de literatura infantil*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

SILVA, Marta P. S. *Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: é uma história "escorridinha"*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SILVA, Vera Regina Silva da. *Um estudo com crianças de 3ª série do ensino fundamental sobre compreensão de histórias infantis, procedimentos de leitura e nível de satisfação: uma interface psicolinguística e literatura*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. *A mediação pedagógica da professora: o erro em sala de aula*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VASQUEZ, Carla K. *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.



5

José Nicolau Gregorin Filho

**DECIFRA-ME
OU TE DEVORO:
SOBRE JOVENS
E LEITURA
LITERÁRIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.85-102

sumário

Resumo:

Este texto não pretende esgotar o tema da leitura literária de textos voltados a crianças e jovens, o que ele pretende é lançar discussões acerca de algumas posturas que rondam o ensino e as pesquisas sobre essa modalidade de textos, bem como lançar questionamentos acerca do possível afastamento de algumas práticas adotadas na formação de novos leitores literários. Desse modo, o texto procura investigar fatores que têm consolidado o distanciamento de crianças e jovens, principalmente esses últimos, do mundo da leitura literária. É este breve texto apenas uma proposta de debate para que realmente se consiga avançar nos estudos sobre esse tema sem que antigos (pre)conceitos continuem sendo um entrave para a construção do conhecimento e do gosto pela literatura e, para isso, utilizam-se de dois exemplos de poemas dessa mesma modalidade de literatura para este debate que, espera-se, sempre tenha continuidade.

Palavras-chave:

leitura, adolescência, literatura juvenil.

sumário

INTRODUÇÃO

É lugar comum falar sobre o descaso principalmente dos jovens com a leitura literária. Há tempos discutem-se novas estratégias para o trabalho com a literatura em sala de aula. A sociedade já viveu quase que um quarto do século XXI e ainda são publicadas várias obras dispostas a investigar um provável novo leitor que se forma na e pelas tecnologias da informação cada vez mais aprimoradas, isso sem saber exatamente o futuro que essa mesma tecnologia terá, já que ela avança todos os dias de modo frenético. Muito se fala que o jovem não lê, esquecendo o senso comum de que esse verbo não é intransitivo, pois quem lê, lê alguma coisa e as pessoas nunca leram tanto e em todos os lugares, inclusive os jovens. Usa-se o termo adolescência de modo muitas vezes leviano, cristalizando concepções sobre essa fase do amadurecimento às vezes incorretas, nomeando até um momento anterior a essa fase: a pré-adolescência, também de modo displicente, sem reflexão sobre o que exatamente esses termos significariam no contexto social, numa cultura.

Partindo da breve análise de algumas concepções sobre a juventude como uma etapa importante da vida humana, apresentam-se algumas propostas de debate sobre o estudo e o trabalho com a formação do leitor no ambiente escolar. Pretende-se, com isso, uma aproximação dos estudos acadêmicos sobre a literatura para crianças e jovens com a realidade enfrentada pelos professores em sala de aula nesses tempos em que as redes sociais tem promovido uma série de ataques infundados a autores e obras, numa espécie de caça voraz a supostas bruxas que habitam o universo escolar e são capazes de transmitir ideologias de modo a contaminar a índole dos jovens. Como sua proposta é a promoção de discussões, em sua forma este texto procura ser o mais próximo possível do leitor comum, despreocupando-se em trazer grande número de citações, expediente comum em textos

sumário

de cunho acadêmico, mas procurando trazer algumas reflexões que se consideram absolutamente necessárias para um debate sobre o tema.

INFÂNCIAS E JUVENTUDES

Se a humanidade sente alguma dificuldade de viver este início de século XXI devido às profundas transformações tecnológicas que repercutem nas relações humanas e no mercado de trabalho, é importante imaginar como teria sido a vida na segunda metade do século XIX, pois vários paradigmas eram substituídos e um novo modelo de sociedade surgia com uma burguesia que tomava lugar das poderosas nobrezas e impunha novos valores e modos de viver em sociedade. mesmo o pequeno universo familiar estava se modificando à luz desses novos olhares sobre o mundo.

Evidente que alguns séculos antes, pensava-se na educação das novas gerações, já se convivia com a criança e suas necessidades mais básicas, mas os anos finais dos oitocentos viram a consolidação dos padrões burgueses de família e, no seu bojo, a infância surgia com novas necessidades, com novo olhar sobre essa criança. Começa-se a pensar nesse universo, que passa a necessitar de uma escola diferenciada, de temas adequados e mais ainda, começa-se a esboçar uma arte para essa fase do indivíduo, arte essa feita pela palavra e responsável também por um novo tipo de educação, pois valores eram passados na e por esta forma artística de modo a cativar essa criança e trazer ensinamentos por meio das personagens que passam a habitar as páginas da agora chamada literatura infantil.

Essa infância propaga-se da burguesia europeia para o resto do mundo, levada junto com novas maneiras de pensar a educação e até mesmo a indumentária, já que passam a existir nas vitrines das grandes

sumário

idades roupas específicas para a infância. Uma etapa da vida em que se confinam os indivíduos nas escolas para fazerem a transição para a outra etapa da vida, a idade adulta. Pessoas e ambientes apartavam as crianças de determinados assuntos, de determinadas vivências de uma etapa que viria depois. Ainda não se considerava a adolescência como se conhece hoje, essa viria depois, em outras circunstâncias.

No período que compreende a transição para a maturidade, diferentes áreas do conhecimento utilizam-se de diferentes termos, já que cada uma observa esta fase de modo diverso³. A concepção de puberdade tem origem nas ciências da saúde e dizem respeito à fase de mudanças no organismo do indivíduo para a maturidade; a sociologia trabalha com o termo juventude, pois analisa as funções sociais nesse período entre a infância e a idade adulta; o termo adolescência, cunhados pela psicologia e pela psicanálise dizem respeito às mudanças no comportamento e na personalidade dos indivíduos no período de transição para a fase adulta.

Percebe-se que a escola, de relação mais estreita com a área da psicologia, utiliza-se com maior frequência esse último termo, sem muitas vezes refletir sobre sua origem e real significado e o mesmo acontece com a própria sociedade que, atrelada ao consumo e à cultura midiática propaga comportamentos já padronizados para indivíduos nessa etapa da vida, fato esse que favorece a criação de uma identidade largamente utilizada para o mercado de consumo, criando até outros nichos, tais como a pré-adolescência.

No que tange especificamente à questão da adolescência, vários estudos psicanalíticos dão conta de que tal comportamento é bastante propagado nas sociedades de consumo ocidentais, já que se pode constatar que sociedades indígenas tradicionais adotam rituais

3 Tomam-se, aqui, parafraseados pelo autor, os estudos de GROPPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

sumário

de passagem para esse período, promovendo o ingresso do indivíduo no mundo adulto de modo mais direto e sem o longo período que se verifica na maioria das comunidades após a revolução industrial.

Quando se discute a adolescência, é comum aparecer uma palavra muito utilizada e talvez já desgastada pelo seu uso: identidade. Apesar de gasto, esse termo tem uma relação estreita com a fase da adolescência, pois é nesse período que o indivíduo começa a moldar uma visão de si e do outro e começa a reunir-se com aqueles com quem possui mais afinidade de pensamento, de gosto, de atitude. A identidade em si mesma é uma ideia abstrata e só se torna perceptível em escolhas materiais, tais como a roupa ou mesmo o corte de cabelo. Então a identidade não existe sem que se traduza em materialidade e, nesse ponto, a sociedade de consumo cria uma infinidade de produtos para fazer parecer esta ou aquela identidade, ao mesmo tempo em que, nos tempos atuais, todas essas formas de manifestação de identidade são submetidas ao crivo das redes sociais e, qual arena romana, há aceitação ou negação. E obter um *like* no universo virtual significa o mesmo do que ser salvo dos leões na antiga civilização romana, pois esse é um passaporte virtual necessário para a sobrevivência no mundo real, na vida cotidiana.

É nesse emaranhado de conceitos e preconceitos que a escola procura buscar alternativas para a formação de leitores, não apenas a escola básica vive esse dilema, mesmo entre os pesquisadores muito ainda se utilizam termos equivocados e um bom exemplo é o termo literatura infantojuvenil. Adjetivando de maneira genérica duas etapas da vida tão diferentes, seja do ponto de vista de questões relacionadas ao seu corpo, seja pela relação que estabelecem com o mundo que os rodeia, misturam-se características de etapas muito diferentes. Há necessidade de pensar nesse qualificativo pois seu uso impensado pode sim estabelecer visões distorcidas sobre esses indivíduos que, em última análise, são os leitores para quem se

sumário

escreve, são os verdadeiros objetivos de todas as pesquisas que visam a formação de novos leitores.

JUVENTUDES E LEITURAS

Se para a infância há muitas pesquisas e criação de estratégias muitas vezes bem sucedidas para a formação de leitores, já que a área de educação tem trabalhos diversos e reconhecidos em quantidade e qualidade, o mesmo não se pode dizer do jovem que se situa no chamado Ensino Fundamental II, tarefa essa que seria especificamente dos cursos de Letras e dos programas de pós-graduação que desenvolvem pesquisas nessa área e ainda precisam lutar com preconceito dos próprios pares, pois muitos, ainda presos aos cânones, tomam esse conjunto de textos como marginais, já que estão à margem do cânone adotado no universo acadêmico e da chamada grande crítica.

Nota-se que, nessa fase, as estruturas curriculares também não privilegiam o contato com a leitura literária na sua plenitude e pode-se dizer com toda a tranquilidade que nem mesmo conhecem as necessidades do indivíduo nesta fase pois vivem de repetir que o jovem não gosta de ler mesmo nos tempos atuais. Tempos em que o jovem não tira os olhos dos *smatphones*, *tablets* e computadores.

Como atrair esses mesmos olhos sedentos por informações capazes de ficar grande parte do dia envolvidos com os famosos *games*? Ainda vale a pena pensar como TODOROV (2009:22): *A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes.*

sumário

Se a adolescência é moldada como um produto dessa sociedade sedenta de novidades e de consumo cada vez mais desenfreado, como a escola tem se comportado para dialogar com os jovens que buscam se afirmar nessa mesma sociedade em que o visual e o “ter” possuem um poder desmesurado?

A afetividade que se tinha com o objeto livro não existe mais, já que as páginas de papel foram substituídas por telas que são atualizadas a cada dia e seus fabricantes promovem um descarte de tudo aquilo que se torna obsoleto e, portanto, não adequado para os indivíduos mostrarem ao seu grupo, principalmente os jovens. Daí a necessidade de refletir o sucesso de grupos que, para obtenção de sucesso, buscam o apagamento de traços culturais específicos das sociedades para impor um consumismo brutal e, nesse ponto, os jovens são os indivíduos mais vulneráveis, já que buscam sua afirmação pelo nível do parecer e ainda não tem em mente aquilo que realmente são ou virão a ser.

Talvez todos aqueles envolvidos com a formação de leitores literários precisem (re)conhecer essas fronteiras citadas por Todorov. O jovem está na fronteira entre a criança que foi e o adulto que ainda não tomou seu lugar, a literatura que se busca para esse jovem também está numa fronteira, pois deve ter características de texto literário mas deve dizer a ele das suas emoções, dos sentimentos que nascem nesse período de interstício, de mudanças profundas na maneira de pensar e de se relacionar com o outro, com o mundo.

Por outro lado, escolher um texto literário para o jovem não é tarefa fácil, pois aquele que está no trabalho direto com o jovem, nas salas de Ensino Fundamental, muitas vezes vê-se pressionado a adotar este ou aquele livro em razão de ele tradicionalmente ser utilizado como livro de leitura naquele período e mesmo em razão de a temática por ele abordada fazer parte de algum projeto mais amplo da escola e

sumário

mesmo por desconhecer como escolher um livro para os jovens, quais critérios utilizar e mais do que isso, ter a liberdade da escolha. Então:

A tendência a considerar a literatura infantil e/ou juvenil basicamente pelo que tem de infantil ou de juvenil é um perigo, uma vez que parte de ideias preconcebidas sobre o que é uma criança e um jovem e contribui para formar um gueto de autores reconhecidos, às vezes até mesmo consagrados, que não têm valor suficiente para serem lidos por leitores tão somente (ANDRUETTO, 2012, p. 60).

Por outro lado, pesquisadores muitas vezes também acabam por criar um cânone de autores desse tipo específico de literatura já reconhecidos pela crítica e de circulação já aceita no ambiente acadêmico como sendo uma boa literatura e o fazem sem muitas vezes perceber que a divulgação de interpretações e resenhas críticas sobre essas obras não tem qualquer impacto na formação de novos leitores literários.

Tal afirmação é válida em virtude de se verificar que muitos dos ganhadores de prêmios literários não fazem parte daquele rol de textos efetivamente lidos pelos jovens na escola e nem dialogam de maneira direta com as necessidades de temas do cotidiano desses indivíduos e nem mesmo pelo sua maneira de pensar a arte, ou seja, uma coisa é um cânone de autores reconhecidos pela crítica e outra coisa muito diferente é um livro de literatura que seja capaz de despertar o gosto pela leitura, de trazer os jovens para o universo da leitura literária. Outro fator a ser discutido é o esquecimento de clássicos em grande parte dessas escolhas.

Um fator importante e já muito propagado por grandes pesquisadores da área é a questão da escolarização da literatura. Sabe-se que a função da escola é trazer às novas gerações o conhecimento produzido na e pela humanidade, bem como conduzir

sumário

crianças e jovens do seu universo imediato de relações a níveis outros de conhecimento e de convívio inclusive da arte.

Então, não haveria problema de se escolarizar a literatura, já que outras artes também estão presentes em currículos escolares, mas a maneira como se faz tal ação, não deixando que em nome de um fazer supostamente pedagógico exista o apagamento da arte, exista o esvaziamento do literário em detrimento desta ou daquela questão a ser discutida, em função de classificações de gênero e período.

O jovem precisa viver a literatura e a arte, pode e deve ter o direito de revelar sua impressão sobre as obras e, por outro lado, o professor também pode e deve ter o direito de conhecer seus alunos e seus gostos antes de escolher um livro, ação essa geralmente efetuada antes do início do ano letivo. Geralmente não se sabe quem é o aluno que será obrigado – e a palavra é essa - a ler um livro, mas a lista de obras já está à disposição nas melhores livrarias.

E a escola continua suas escolhas arbitrárias, desconhecendo quais temas serão relevantes para o jovem num determinado momento, o que realmente será prioritário nas suas rodas de conversa, mas os temas já foram devidamente escolhidos em função de um projeto maior: o da escola. Então, sem que o leitor de determinado texto seja ouvido e tenha voz antes da leitura, tudo está programado em nome de um currículo a ser seguido. Não só antes, mais raramente se ouve o aluno depois da leitura, pois há várias atividades já programadas a serem aplicadas na sequência, geralmente para aferir, mesmo que informalmente, aquilo já preconizado nas propostas e bases curriculares. Desse modo, a leitura literária se perde entre outras atividades pedagógico-burocráticas da instituição escolar.

Em meio às tecnologias da informação, há sempre uma ou outra atividade a ser realizada num laboratório de informática ou mesmo utilizando-se de atividades e recursos muitas vezes dissociados

sumário

daquela prática cotidiana que o jovem já possui, acostumado que é com o universo hipermediático.

A questão está exatamente no tipo de leitor que a sociedade criou, um leitor acostumado a lidar com a onipresença dos textos em vários suportes e o leitor que a escola deseja, aquele que contemple as páginas de um livro no silêncio das bibliotecas. Então, o que fazer? Talvez inserir textos e atividades que possam mostrar, pela proximidade de linguagem e pela temática abordada o poder de representação e mudança que a literatura tem na vida social.

Apenas como exemplo e sem aprofundar a análise, toma-se como exemplo que um texto que se considera importante para aproximar os novos leitores da literatura:

PÉZIM DE VIOLÊNCIA

Ou foi por falta de ideia
Ou falta de inteligência
Só sei que o cara plantou
No jardim da própria casa
Um pézim de violência

Não só plantou, mas cuidou
Não só cuidou, protegeu
Cercou, adubou, regou
E o tal pézim cresceu

Cresceu e foi se alastrando
Pegando de qualquer jeito
Brotando por todo lado
Germinando, florescendo
Na casa do tal sujeito

De uma semente de nada
Brotou briga e discussão
Nasceu discórdia e disputa
Deu inveja, deu maldade
Covardia e traição

sumário

E saiu soco e sopapo
Deu tapa, murro e pancada
Cacetada, cusparada
Facada, tiro pedrada

E no jardim deu despeito
Injustiça, omissão
Ingratidão, desrespeito
Tortura, crime, ameaça
Falsidade e humilhação

E veio a dor e a mágoa
Do ódio nasceu vingança
Floresceu raiva e rancor
Ressentimento e revolta
Um não pra toda esperança

Certo dia, o tal sujeito
No jardim que tinha feito
Encontrou a sua sorte:
Da flor vermelha de sangue
Ele enfim colheu a morte

(AZEVEDO, Ricardo. 2005, p. 43).

Apesar de o texto pertencer a um dos grandes escritores da chamada literatura infantil e juvenil da contemporaneidade, o escritor geralmente não figura no chamado cânone literário ensinado nos cursos de letras, talvez justamente pelo preconceito de escrever para crianças e jovens, como se o exemplo aqui colocado não tivesse lugar entre leitores adultos e mesmo mais intelectualizados.

Com referência especificamente ao texto, pode-se perceber que ele não segue, no campo do léxico, aquilo que se preconiza como sendo a alta literatura, nem mesmo as milícias digitais agora bastante em moda poderiam aprovar como sendo um texto a ser lido no ambiente escolar, entendendo que a escola é uma instituição das mais conservadoras na sociedade. Apesar disso, o texto trata

sumário

de uma temática bastante importante a ser discutida em todos os tempos: a violência.

Perceba-se que o texto não trata de uma violência específica, determinada postura social tida como contravenção ou mesmo de um crime específico. Ao contrário, o texto vai representar a gênese da violência, representado pelo *pézin*. Nesse terreno poético onde a planta se desenvolve há descrições de ações e reações no contexto social maior em que a planta se desenvolve. Nesse ponto, o texto é bastante tradicional, pois traz um fechamento com uma sanção negativa ao fato, mostrando que a violência aumenta à medida em que se alimenta essa mesma violência, o “eu” poético ainda frisa desconhecer como nasceu e nem sabe porque um determinado sujeito inicia esse processo que culmina com sua própria morte.

Já com essas breves palavras, percebem-se os dois pontos de articulação necessários para a existência de literariedade, isto é, características que fazem de um texto ser um texto literário: os dois pontos de articulação: o intrínseco e o extrínseco. O primeiro é o responsável pela organização dos elementos internos ao texto, ou seja, desde o plantio até a colheita, são inseridas figuras que se relacionam entre si, criando uma atmosfera de veracidade. O outro ponto de articulação, extrínseco, refere-se aos contextos de produção, isto é, a escritura propriamente dita parte de uma experiência existencial-social-cultural do autor que, por sua vez instaura um “eu” que dialoga com contextos externos de recepção e, desse modo e em razão do tema humano do texto, consegue estabelecer uma representação da realidade social-cultural de seus leitores. Poder-se-ia dizer do caráter atemporal do texto não apenas numa relação direta com o tempo atual, onde proliferam violências de todas as formas.

Ressalte-se que a organização textual busca o ritmo como forma de manifestar a gradação da violência que cresce e o ritmo é um dos fatores já adotados não só em expressões artísticas da cultura popular,

sumário

como as cantigas e os cordéis, mas também entre os jovens, com as batalhas de *slam* bastante frequentados principalmente nos grandes centros urbanos.

No caso específico do jovem leitor, o texto aqui tomado como exemplo é largamente aceito e apreciado, talvez em virtude vivenciar uma época do amadurecimento em que se sofrem várias violências e pouco se tem de recursos para reagir. Na atualidade, a violência geralmente nasce de uma semente plantada no terreno virtual, nas redes ditas sociais, espaços esses em que preconceitos e discriminações ocorrem em número incalculável dado o suposto anonimato que tais ferramentas proporcionam.

Tomou-se este exemplo em razão da brevidade de espaço dessa proposta de discussão e em razão de ser o poema um gênero muitas vezes desprezado nas atividades de leitura literária e por isso mesmo proporcionar rodas de discussão mais proveitosas sobre o texto, sua forma e sua temática e, desse modo, fazer com que o jovem leitor reflita sobre o texto lido diferenciando-o de outros textos que circulam na sociedade com outras formas e outros propósitos. Não que se vá reduzir sua leitura à questão do gênero textual, mas no sentido de que o jovem perceba o poder da arte nas transformações sociais e em última análise possa vivenciar a cultura na qual se insere na e pela arte, pois:

A cultura é tornada visível pelo choque cultural, pelo ato de submeter-se a situações que excedem a competência interpessoal ordinária e de objetivar a discrepância como entidade – ela é delineada por meio de uma concretização inventiva dessa entidade após a experiência inicial (WAGNER: 2011, p. 37).

Há, então, a necessidade de o jovem vivenciar choques culturais para que ele consiga organizar e assumir sua identidade nessa arena de vozes que é a sociedade. É por meio desses confrontos com o diverso que o jovem consegue, aos poucos, descobrindo seu lugar e como atuar no seu grupo social.

sumário

DECIFRA-ME OU TE DEVORO

Ao contrário do que se pensa, a esfinge dos tempos atuais não está impassível num pedestal, ela está muito viva e atuando de modo frenético, principalmente com os jovens que encaram um mundo de contraditórios e procuram a todo custo saber quem são e o seu papel nessa arena de vozes.

Então, como atuar de forma segura na formação de leitores literários nos tempos de hoje?

Primeiro, conhecer quem são esses jovens que se pretende formar para a leitura literária. Procurando dialogar com seu universo cultural, suas expectativas com a vida e mesmo as frustrações que já experimentaram. Verificar quais as competências de leitura que esses possuem e como vêem a arte de um modo geral, não apenas a literatura, mas o teatro o cinema, a dança. É comum os jovens participarem de atividades culturais, de gostarem de representar. Talvez por isso uma das atividades mais realizadas na escola seja a dramatização, mas nem todos os textos devem terminar com dramatização. Afinal, não se está formando uma legião de adaptadores para o teatro ou o cinema.

Escola, professores e pais precisam estabelecer um diálogo sobre o planejamento e a formação de leitores literários, sem preconceitos ou com a ideia que a literatura serve apenas para ensinar ou doutrinar as pessoas, como se propaga hoje em dia. É muito difícil formar leitores literários sem a presença atuante dos pais, sem o exemplo da leitura em casa. Leitura é hábito e como tal é preciso que não seja vista apenas como uma atividade escolar. Desse modo, a promoção de rodas de conversa sobre literatura envolvendo toda a comunidade escolar pode dar resultados surpreendentes.

sumário

Além da leitura realizada nas disciplinas curriculares, é importante que a escola possua uma sala ou um espaço reservado à leitura, com um acervo que contemple vários gêneros, autores e obras e mesmo textos não literários. Nesse espaço, os alunos perceberão que a leitura pode ser compartilhada de maneira mais livre, perceberão que podem escolher os livros que querem ler e quando ler, sem que a leitura se desdobre em atividades para uma avaliação capaz de distanciar cada vez mais da real vivência da leitura. Trazer a família para esse espaço é fundamental, pois cria-se uma rede de leitura e as redes sociais podem contribuir muito nessa divulgação com *posts* e até pequenos vídeos sobre obras, autores, temas e experiências leitoras, tudo de maneira informal e espontânea, como acontece na vida social, pois para o leitor não basta ler, ele precisa discutir o que leu, só assim o ato de leitura se completa, torna-se pleno.

Já que a instituição escolar não conseguiu formar leitores como desejava pelos meios curriculares, escolarizando todas as etapas da leitura e misturando com outros conteúdos e tornando tudo apenas componentes curriculares, talvez a saída seja buscar a promoção de atividades não curriculares visando à formação do gosto pela leitura literária e para isso, basta os educadores e os pais estarem abertos para viverem essa experiência junto com os jovens e ouvi-los cada vez mais, informalmente, sem a necessidade de desgastar uma experiência talvez muito boa de leitura com avaliações que reduzem a arte.

Há muita preocupação de se formar um leitor da alta literatura, mas o objetivo é formar um leitor crítico, isto é, o leitor de vários textos, de vários gêneros, o leitor do outro e isso só se consegue com muita experimentação, mediatizada pela arte, por meio das representações da sociedade, sem preconceitos e não somente com o que se instaurou como cânone. Outro exemplo de Ricardo Azevedo pode dar pistas sobre o que é leitura, como é ampla essa atividade e como é fundamental para a vida humana:

sumário

AULA DE LEITURA

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração

(AZEVEDO, Ricardo, 1999)

sumário

Então, impossível dissociar leitura de sensibilidade, impossível formar leitores apenas por meio de um rol de textos tomados como fundamentais para a leitura na escola. Talvez, por insistir nisso, a escola tenha distanciado a leitura dos jovens do Ensino Fundamental II e, às portas dos exames para ingresso em universidades, busquem-se tantos resumos de obras literárias para conhecer superficialmente um autor e obter uma visão geral da obra.

Definitivamente, a escola e principalmente os cursos formadores de professores, especificamente os de Letras, precisam também formar leitores e não apenas reproduzir conhecimentos, apenas repetindo incansavelmente o que alguns teóricos escreveram sobre determinadas obras.

Muito se fala sobre a sociedade viver a era do conhecimento, mas o que se vive é a era da informação, época em que as *fake news* se propagam num universo escandaloso de mediocridade, pois o que vale é a informação, ágil, instantânea. Os jovens têm o direito de vivenciar, de experimentar a leitura dos textos literários, de todos os textos, antes que a sociedade seja devorada pelas telas de alta definição à sua frente.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. Tradução Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. Ninguém sabe o que é um poema. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Dezenove poemas desengonçados. São Paulo: Ática, 1999.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

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

WAGNER, Roy. A invenção da cultura. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

6

Deisi Luzia Zanatta

**A PERSONAGEM
NO CONTO POPULAR
BRASILEIRO:
UMA LEITURA
DE A AFILHADA DA DONA
DO VESTIDO PRETO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.103-122



sumário

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo analisar o conto *A afilhada da dona do vestido preto*, do escritor brasileiro Ricardo Azevedo, particularmente refletir sobre a trajetória de uma das protagonistas, a afilhada, que ao descobrir que sua madrinha é a Morte, passa por vários conflitos psicológicos. Neste sentido, tal conto se faz relevante no que diz respeito à formação de leitores na infância, especialmente, porque muitas histórias abordam temáticas ainda consideradas tabus na nossa sociedade. Para tal, nos pautamos nos pressupostos teóricos de: Mircea Eliade (1963), René Wellek e Austin Warren (1949) e Mário Corso (2004) sobre a origem e conceituação de mito, elemento presente nos contos populares; Antonio Candido (1976), Edward Morgan Forster (2005), Fotis Jannidis (2012), Jens Eder, Fotis Jannidis e Ralf Schneider (2010), Michel Zérafra (2010) e Massaud Moisés (1985) acerca da personagem de ficção estudos da narrativa; conforme Roland Barthes (1982), o simbólico como componente fundamental da obra literária; segundo Bruno Bettelheim (2002) a relevância do conto popular na infância e a experiência literária de acordo com Michèle Petit (2008, 2009, 2013) e Judith Languer (2005). Concluímos que a história trata de um mote relevante para a formação do leitor e, através dos dilemas vividos pela personagem, a afilhada, podemos perceber que o conto popular analisado propicia ao receptor se identificar com tal figura ficcional e passar por experiências, compreender a si mesmo e superar determinadas situações.

Palavras-chave:

Conto popular; Personagem; Formação do leitor; Infância; Morte.

sumário

INTRODUÇÃO

Ricardo José Duff Azevedo é um pesquisador, escritor e ilustrador paulista. Sua obra compreende livros para crianças e jovens. Os textos do escritor são alvo de trabalhos acadêmicos, dentre eles artigos, dissertações e teses, os quais dedicam um olhar específico à sua produção literária. Porém, alguns temas tabus presentes nestas histórias, como a morte, ainda são pouco explorados e analisados, o que é lamentável, pois a obra deste escritor é suscetível de muitas leituras e abordagens.

Com base nisto, o objetivo de refletir sobre a trajetória de uma das protagonistas, a afilhada, ao se deparar com a morte. Nesse sentido, apontamos a relevância da análise dessa figura ficcional peça fundamental para que o leitor ainda na infância compreenda o mundo em que está inserido. Neste sentido, tal história pode auxiliar na formação leitora de crianças, etapa fundamental para a formação do pensamento crítico do cidadão.

Levando em consideração que a linguagem é composição fundamental da literatura e da cultura, sejam elas orais ou escritas, nesta pesquisa, nos pautamos nos pressupostos teóricos de: Mircea Eliade (1963), René Wellek e Austin Warren (1949) e Mário Corso (2004) sobre a origem e conceituação de mito, elemento presente nos contos populares; Antonio Candido (1976), Edward Morgan Forster (2005), Fotis Jannidis (2012) e Jens Eder, Fotis Jannidis e Ralf Schneider (2010) e Massaud Moisés (1985) acerca da personagem de ficção e estudos da narrativa; conforme Roland Barthes (1982), o simbólico como componente fundamental da obra literária; segundo Bruno Bettelheim (2002) a relevância do conto popular na infância e a experiência literária de acordo com Michèle Petit (2008, 2009, 2013) e Judith Languer (2005).

sumário

Entendemos que a leitura da literatura propicia ao leitor experienciar e (re) significar situações diante do mundo, fazendo com que amplie seus horizontes e emancipe-se, ao dialogar com o texto. É o que se observa no conto por meio das protagonistas, a afilhada e a madrinha. O contato do leitor em formação com um assunto delicado como é a morte, personificado na figura de uma personagem possibilita a compreensão de que vivenciar tal situação é parte inerente da vida.

Nesse sentido, o presente artigo justifica-se devido à importância de se analisar um conto cujo conteúdo apresentado ainda é considerado tabu pela sociedade. O artigo está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos a origem do conto popular; na segunda, algumas considerações acerca da personagem de ficção; na sequência, a análise do enredo da história com foco no estudo da personagem fazendo um cotejo interdisciplinar com outras teorias que julgamos importantes para a discussão e, por fim, as considerações finais.

A ORIGEM DO CONTO POPULAR

Grande parte dos contos populares que circulam da oralidade às compilações e chegam até os leitores possuem raízes originárias em mitos arcaicos. Os mitos, como são conhecidos pela maioria das pessoas, são narrativas sagradas que ocorreram em um tempo passado ao nosso atual e que, em geral, tentam explicar a origem das coisas que acontecem no mundo, tais como: como e porque surgiu o homem, as plantas, os animais, entre outros. Em suma, por meio destas histórias criam-se mitos com o objetivo de tornar compreensível a existência humana.

Conforme Mircea Eliade (1963), nas sociedades arcaicas primitivas os mitos estão ainda vivos, fundamentando e justificando

sumário

todos os comportamentos e atividades do ser humano. Nestas sociedades, povos indígenas diferenciam cuidadosamente os mitos – histórias verdadeiras – das fábulas ou contos a que chama de histórias falsas. O teórico considera tal distinção significativa, pois ambas as categorias apresentam histórias, que relatam uma série de acontecimentos que ocorreram num passado longínquo e fabuloso. Embora as personagens destas narrativas sejam Deuses e Criaturas Sobrenaturais, e as dos contos heróis ou animais maravilhosos, todas essas personagens possuem um ponto em comum: não pertencem ao mundo vulgar.

De acordo com Eliade “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspectivas múltiplas e complementares” (ELIADE, 1963, p. 12). Este estudioso ainda ressalta que os mitos relatam, não, só, a origem do mundo, dos seres humanos, dos animais, vegetais, mas também todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se transformou naquilo que é hoje, um ser mortal, sexuado, que vive e trabalha em sociedade obedecendo a determinadas regras. Se o mundo e o homem existe é porque os Seres Sobrenaturais desenvolveram uma atividade criadora nas origens. Eliade (1963) congrega que o fato de o mito relatar ações de seres sobrenaturais e a manifestação de seus poderes sagrados, torna-se o modelo exemplar de todas as atividades humanas significativas.

Conforme o Dicionário Caldas Aulete (1974, p. 2381), mito significa: “Mito. s. m. 1. Fato ou passagem da fábula; 2. Narração de um fato físico ou moral feita sob a forma simbólica de alegoria; 3. Coisa que não tem uma existência real; coisa em que não se crê: quimera; utopia. 4. Pessoa ou coisa incompreensível; 5. Enigma”.

René Wallek e Austin Warren em *Teoria da Literatura* citam S.H. Hooke e referem-se ao mito como um conjunto de histórias de cunho narrativo, compostas por escritores anônimos “relativas às origens

sumário

e aos destinos: essas explicações que uma sociedade oferece aos seus jovens, das razões por que existe o mundo e nós agimos como agimos, das imagens pedagógicas da natureza e do destino do homem” (WALLEK; WARREN, p. 236).

Já segundo Mário Corso:

Eles fazem pensar. O mito expressa o que não se pode dizer de outra maneira. Um mito não traz uma única explicação, ele é um gerador de sentido; suas explicações sempre são múltiplas e comportam vários planos. Uma vez que o homem está só no cosmos e aceita mal essa condição, sempre imaginou um universo maior e povoou o mundo com seres mágicos e monstruosos (CORSO, 2004, p. 13).

Corso (2004) postula que o tempo do mito não acabou. Ao contrário, a nossa busca por monstros, seres imaginários e sobrenaturais em qualquer meio de comunicação seja em livros, filmes ou séries de televisão, deixa transparente o quanto ainda necessitamos de suas presenças. Em algum momento da nossa vida, em nossa alma, os personagens dessas narrativas vão encontrar eco, inclusive por que as situações que os engendram de alguma forma ainda estão vivas. Ainda para este estudioso “os mitos atravessam os tempos, mas trocam de roupa. Cada geração dá o seu colorido, recicla, introduz algo novo” (CORSO, 2004, p. 14).

Independentemente de qual for a origem e designação dos contos populares pode-se afirmar que essas histórias parecem estar além da mortalidade, pois ultrapassam o tempo e o espaço, constituindo na contemporaneidade um importante marco no contato da criança com a leitura da literatura.

sumário

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA PERSONAGEM DE FICÇÃO

Do século XX em diante, novos estudos sobre a narrativa passaram a ser desenvolvidos sob os mais diferentes pontos de vista. Diante disso, as questões relativas à personagem de ficção, elemento presente no universo narrativo, também ganharam novas investigações com base em diversas concepções teóricas.

Nos seus estudos sobre a teoria da personagem, Antonio Candido, afirma que “o enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo” (CANDIDO, 1976, p. 53). Essa abordagem inicial enfatiza que, embora a personagem se destaque como o elemento mais vivo e atuante na narrativa, ela somente terá valor significativo quando engendrada no enredo da obra. Para Candido (1976), a personagem é o ser que mais se movimenta, atua e se comunica dentro do romance moderno, “como se configurou nos séculos XVIII, XIX e começo do século XX; mas que só adquire pleno significado no contexto, e, portanto, no fim das contas a construção estrutural é o maior responsável pela força e eficácia de um romance” (CANDIDO, 1976, p. 55).

Para tal autor, é possível que, no mundo real, tenhamos uma interpretação de cada ser humano, o que nos permite averiguar a diversidade da essência desse ser e, ao mesmo tempo, observar o movimento dos seus modos de ser. Também é possível fazermos várias interpretações sobre a personagem de ficção que atua no romance porém, é o seu criador que lhe confere uma linha de coerência fixa, “delimitando a curva de sua existência e a natureza de seu modo-de-ser” (CANDIDO, 1976, p. 59). Os elementos que compõem a personalidade da personagem estão todos diante dos nossos olhos, pois foram pré-estabelecidos pelo escritor, que

sumário

os organizou em uma lógica coerente, para que ela possa dar a impressão de estar vivendo o enredo da narrativa e, ao mesmo tempo, parecer um ser ilimitado e contraditório.

Tomamos o escritor inglês, Edward Morgan Forster, que também propõe um estudo acerca das personagens do romance, classificando-as como “planas” e “redondas”. Chamadas de *humours* no século XVII, as personagens planas são constituídas “ao redor de uma ideia ou qualidade simples” (FORSTER, 2005, p. 91) e, por vezes, são nomeadas especificamente de tipos ou caricaturas.

Forster (2005) exemplifica que as personagens redondas se caracterizam como redondas quando podem nos surpreender de maneira convincente; se isso não acontecer, são consideradas planas. Ainda para Forster, a vida da personagem está circunscrita às páginas do romance e o romancista, ao usá-la sozinha ou conjuntamente com outros elementos, estabelece uma espécie de elo entre a condição da raça humana e sua obra.

Tal teórico ainda enfatiza que

Se uma personagem de romance for exatamente igual à rainha Vitória – não parecida, e sim exatamente igual –, então ela realmente é a rainha Vitória, e o livro, ou todas as suas partes concernentes a esta personagem, deixará de ser um romance para se tornar um memorial. Um memorial é história, baseia-se em evidências. Já o romance se baseia em evidências + ou –x, sendo a incógnita o temperamento do romancista; e a incógnita sempre modifica o efeito de evidência, e às vezes, até a transforma completamente (FORSTER, 2005, p. 70-71).

Os postulados de Forster (2005) servem para questionamentos de Candido acerca do processo de invenção da personagem. Logo, Candido chega à conclusão de que a personagem é um ser reproduzido ou inventado. Nesse contexto esse estudioso levanta algumas possibilidades: a personagem é um ser fictício; a construção

sumário

da personagem se baseia num modelo real com base nas vivências de mundo do escritor; as personagens podem ser projetadas de modelos anteriores, reconstituídas indiretamente pelo escritor; a personagem surge a partir de um modelo real conhecido do escritor.

Já conforme Fotis Jannidis (2012), personagem é uma figura baseada em texto ou mídia em um mundo da história, geralmente humana ou como humana. O estudioso ainda menciona que

A maioria das abordagens teóricas da personagem procura circunscrever a confiança no conhecimento do mundo real de alguma maneira e trata as personagens como entidades em um mundo da história sujeitos a regras específicas. Uma linha de pensamento importante no tratamento anti-realista do caráter é a visão funcional. Nesta perspectiva, estabelecida pela primeira vez por Aristóteles, as personagens são subordinados ou determinados pela ação narrativa; no século 20, houve tentativas de descrever os personagens em termos de uma estrutura profunda baseada em seus papéis no enredo comum a todas as narrativas⁴ (Trad. nossa).

Com isso, a personagem pode ser constituída a partir da representação de um ser humano, em que o autor projeta suas experiências mundanas, estabelecendo um elo entre o universo real e o ficcional e, por si só, um caráter de verossimilhança. Sendo assim, a construção de personagens no universo narrativo da ficção envolve várias estratégias e articulações dentro do texto.

Jens Eder, Fotis Jannidis e Ralf Schneider (2010) ressaltam que a personagem é vista como pessoa fictícia quando a projetamos a

4 Most theoretical approaches to character seek to circumscribe reliance on real-world knowledge in some way and treat characters as entities in a storyworld subject to specific rules. One important line of thought in the anti-realistic treatment of character is the functional view. In this perspective, first established by Aristotle, characters are subordinate to or determined by the narrative action; in the 20th century, there have been attempts to describe characters in terms of a deep structure based on their roles in the plot common to all narratives.

sumário

partir do conhecimento humano. Deixando de lado a esfera ficcional, a personagem pode ser comparada a pessoas comuns.

Diante disso, atentamos para as considerações de Jannidis (2012) que enfatiza o seguinte:

As personagens podem induzir sentimentos fortes nos leitores, um fato frequentemente discutido sob o rótulo “identificação”. A identificação é um processo psicológico e, como tal, está fora do escopo da análise narrativa. Por outro lado, é amplamente reconhecido que, em certa medida, a identificação resulta e é controlada por várias pistas e dispositivos textuais. Um primeiro problema é o próprio conceito de identificação, pois envolve uma variedade de aspectos: simpatia por um personagem que é semelhante ao leitor; empatia por uma personagem que está em uma situação específica; atração por uma personagem que é um modelo para o leitor⁵ (Trad. nossa).

Logo, é possível que os leitores e leitoras se identifiquem com determinada personagem e sua trajetória dentro da narrativa. Assim, as personagens obedecem a uma determinada concepção de homem, a um intuito simbólico ou a outros estímulos, corporificados pelo autor, baseado numa experiência de vida mais interior do que exterior. Sendo assim, diante dos pressupostos teóricos apresentados, entende-se que a personagem é a entidade ficcional que dá vida e ação à narrativa.

5 Characters may induce strong feelings in readers, a fact often discussed under the label “identification.” Identification is a psychological process and as such lies outside of the scope of narrative analysis. On the other hand, it is widely recognized that to some extent identification results from and is controlled by various textual cues and devices. A first problem is the concept of identification itself, since it involves a variety of aspects: sympathy with a character who is similar to the reader; empathy for a character who is in a particular situation; attraction to a character who is a role model for the reader.

sumário

A PERSONAGEM NO CONTO POPULAR BRASILEIRO: UMA LEITURA DE *A AFILHADA* *DA DONA DO VESTIDO PRETO*

A afilhada da dona do vestido preto é uma história que evidencia o que a falta de conhecimento sobre a morte pode ocasionar na subjetividade da criança. A história versa sobre uma personagem que é criada pela Morte, mas que desconhece a verdadeira identidade de sua bem-feitora bem como seu pai, aquele que escolheu a madrinha para a filha.

O início da história já é representativo ao leitor, pois encontro do pai com a mulher vestida de preto, a Morte⁶, que se oferece para batizar sua filha ocorre em um lugar simbólico: uma encruzilhada, representando que o pai precisa encontrar um caminho, tomar uma decisão. Após vários caminhos percorridos, o pai precisa escolher um que não terá mais volta. Percebemos que a preocupação do pai não era com o caráter da madrinha de sua filha, mas sim com as condições financeiras favoráveis e isso se evidencia quando ao regressar para casa. Chegando lá, conta o ocorrido para sua esposa, embora essa pressentisse que a escolha do marido fosse duvidosa.

Na maioria dos casos, o padrinho e a madrinha são escolhidos devido aos laços afetivos estreitados com os pais da criança, configurando pessoas conhecidas e de confiança para zelar por esta. A forte ligação amorosa com a filha faz a mãe sentir que algo aconteceria e sua suspeita se confirma quando seus olhos encontram os da madrinha na porta da igreja. Aqui, a relação de ambas não é de amizade, mas sim de disputa, uma é o oposto da outra – a mãe representando a vida e a madrinha, a Morte.

6 Utilizaremos o termo Morte para designar a personagem do conto e a expressão morte para nos referirmos ao conceito genérico.

sumário

O texto evidencia que a morte nos acompanha sempre, é a eterna madrinha de todos e tal assertiva se concretiza quando visita sua afilhada no intuito de tirar a vida da mãe da menina. O falecimento da mãe deixa claro que a criança precisa entrar em contato com o mundo fora das paredes do lar e encarar o que a vida proporciona, a fim de atingir o amadurecimento. E quem proporciona experiência é a própria madrinha que reivindica o seu direito junto ao pai da criança:

Ninguém sabe como, ela tinha sabido da morte da pobre mulher. Disse que tinha vindo buscar a menina.

– Sou a madrinha!

O pai ficou confuso. Não sabia nem o que pensar, nem o que fazer, nem o que dizer. Olhou seus seis filhos. Olhou a menina no colo da dona rica. Baixou a cabeça. Disse que sim (AZEVEDO, 2015, p. 56).

O conto popular nos fala de sentimentos que, em alguns momentos se encontram reclusos em nosso inconsciente. A morte de certa forma toma conta de nossa vida até o momento de partirmos com ela. A leveza da linguagem do texto deixa explícitas as marcas da oralidade que permite tratar sobre a morte não de maneira negativa ou triste, mas como parte que integra a nossa vida, pois em algum momento todos vamos ter de lidar com ela. O fato de a narrativa ser uma ficção, uma história inventada propicia ainda mais a produção de sentidos por parte do leitor, porque ajuda a tornar possível a experiência da vida. E o ser ficcional é fundamental para isso, pois a personagem conduz a ação e ao mesmo tempo é o elemento alvo da ação, ou seja, é onde gira em torno toda a operação da narrativa.

Se num espaço marcado por adultos que, algumas vezes possuem dificuldade em lidar com temas delicados como a morte, por exemplo, o que dizer das crianças? A personagem, agora uma jovem moça, após abrir a porta que revela a verdadeira identidade de sua madrinha, foge imediatamente do local onde fora tão bem criada.

sumário

Acontece com esta personagem o que ocorre com muitas pessoas reais, ou seja, o medo de estar próximo da morte nos faz não pensar nem mencionar tal assunto. A afilhada tem o direito de percorrer todos os espaços onde vive com a madrinha, menos adentrar no lugar onde a verdade se encontra. Ao se deparar de frente com a morte, da pior maneira possível, a personagem entra em estado de choque, pois fora privada de um assunto que lhe era de direito.

Michèle Petit (2008) afirma que a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Viabilizar a leitura do conto significa preparar o pequeno leitor para enfrentar um tema, que, na maioria das vezes não é mencionado para ele por pura e mera proteção. Nesse sentido, a leitura da literatura nos permite experimentar determinadas situações, atingir o amadurecimento, a fim de que possamos resolver os percalços da vida. No caso dos leitores em formação, as crianças, Bruno Bettelheim (2002) é categórico ao afirmar que por meio das narrativas populares:

[...] pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhes são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam (BETTELHEIM, 2002, p. 5).

A fantasia exerce papel fundamental na formação da subjetividade da criança, pois sem a imaginação, ela não consegue construir sua identidade. As histórias populares nos falam de sentimentos muitas vezes reclusos em nosso inconsciente e ao despertados de forma brusca como acontece com a jovem moça da história, nos faz querer fugir de algo que é inerente ao nosso ser. A vida ensina para esta personagem o que sua madrinha lhe ocultou.

sumário

Segundo Judith Languer (2011), a literatura exerce um papel fundamental na vida, mesmo que não nos demos conta, pois estabelece o cenário para que exploremos e (re) definamos tanto a nós mesmos como aos outros, para que saibamos quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser. A estudiosa ainda enfatiza que a experiência subjetiva ocorre quando olhamos para o nosso interior na busca por significados e compreensões, quando trazemos novas experiências e ideias ainda mais para dentro de nós mesmos, a fim de que possamos enxergá-las por meio de uma perspectiva interna. Com isso, tratar do tema morte com o leitor desde a infância é fazer com que ele possa construir suas próprias vivências e escolher a melhor maneira de lidar com tal assunto.

A afilhada ao ser encontrada, após a fuga, pelo filho do dono das terras da redondeza, casa-se e, com o passar do tempo, torna-se mãe de dois filhos. Porém, a personagem não revela sua verdadeira origem aos novos familiares. Esta cena, portanto, além de constituir-se em uma representação simbólica do medo e da paranoia provocados pelo contato assustador com a morte, principal elemento problematizador da história, evidencia os perigos da não exploração de um tema complexo e delicado.

É justamente o oposto a isso que o conto popular escolhido para análise proporciona, ou seja, um diálogo entre temas tabus e os pequenos leitores, uma vez que é na infância que se inicia a percepção da criança com seus sentimentos. Por meio da fantasia, a criança consegue conhecer e controlar a perda, bem como criar uma válvula de escape para descarregar a dor e o sofrimento.

Isso se evidencia a partir do momento que a Morte encontra a moça para um acerto de contas, ocasionando uma série de conflitos tanto internos quanto externos na afilhada. Após um embate discursivo, a madrinha parte com o filho da jovem mulher e daí por diante essa passa a não falar, resultando numa série de indagações por parte da

sumário

família sobre o que teria acontecido com a criança. O caso se agrava quando a Morte volta e leva o segundo filho e as suas palavras deixam clara a grande mágoa da madrinha: “– Você não presta! Você mentiu! Eu dei a você tudo o que eu tinha! Mal-agradecida! Agora eu vim pra levar o seu outro filho!” (AZEVEDO, 2015, p. 59). A afilhada experiência a solidão que a falta dos filhos lhe proporciona como a Morte ao ser abandonada. Diante disso, notamos que a personagem sugere um quadro “extensivo e progressivo de um universo social” (ZÉRAFFA, 2010, p. 66) apresentado dentro da esfera ficcional.

Petit (2009) enfatiza que em algum momento da vida, todos nós somos um espaço em crise e a afilhada da Morte parece estar nesse dilema. Com a perda do segundo filho, a depressão da moça se aprofunda representando o que a falta de contato e preparação sobre assuntos complexos, no caso a morte, ocasiona nas pessoas. Cumpre mencionar que os demais familiares também desconhecem a origem e os conflitos da moça com a Morte e, por isso a acusam sem dó nem piedade sobre o desaparecimento das crianças, condenando-a ao enforcamento. A moça ao se casar e construir sua própria família pensa ter se distanciado da situação que impulsionou sua fuga, mas por causa da falta de vivências não percebe que a morte nos encontra em qualquer lugar, já que é peça central no círculo da vida.

Roland Barthes (1982) postula que entre o respeito pelo texto e o desejo de lhe atribuir um significado, a nova crítica passou gradativamente a ver a literatura como uma linguagem plural, que trava com o leitor uma conversa infinita. Segundo tal estudioso a obra ultrapassa o tempo, não porque sugere um único sentido a vários homens, mas sim porque propicia sentidos diferentes a um único homem. É o que acontece com os contos populares. A cada (re) leitura o leitor é convidado a (re) significar os sentidos que o texto lhe proporciona, ou seja, novas experiências são formuladas. Nisto reside o caráter simbólico da obra, isto é, a pluralidade de sentidos. Conforme

sumário

Barthes (1982): “[...] a língua simbólica, à qual pertencem as obras literárias é por estrutura uma língua plural; cujo código é feito de tal sorte que toda palavra (tôda obra) por êle engendrada tem sentidos múltiplos” (BARTHES, 1982, p. 214).

Diante do exposto, as características das narrativas populares possibilitam que o leitor produza sentidos do que lê, isto é, compreenda situações da vida real por meio da ficção. É o que de certa forma a história proporciona ao leitor, encontrar a morte faz com que a afilhada cresça e amadureça psicologicamente, pois é somente através do contato com as situações complicadas proporcionadas pela vida que poderemos superá-las. Conforme Petit (2008) “em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (PETIT, 2008, p. 7).

A área da fantasia é um espaço em potencial que, muitas vezes, repousa no interior de cada um de nós, mas que é preciso ser vivenciada. A literatura por meio da representação da personagem permite uma experimentação por parte do sujeito na linha divisória que delimita o espaço interior e exterior. Nesse sentido, a cada releitura o leitor percebe que a vida e a morte são ciclos, e ao (re) significar tais elementos percebe a morte como algo do qual não podemos escapar. Ao negar o direito da afilhada tomar conhecimento sobre a sua verdadeira identidade, a madrinha de uma forma ou outra, limita a imaginação da criança de como lidar com a morte e com as sensações que dela emergem.

Estes sentimentos ficam cada vez mais explícitos quando, prestes a ser enforcada, a moça e seus familiares avistam um vulto na estrada – era uma mulher vestida de preto carregando uma criança no colo e segurando outra pela mão. O reencontro da madrinha com a afilhada encerra uma trajetória do desconhecimento acerca da morte. O contato entre ambas faz a Morte perceber que é chegada a hora de acabar com o castigo submetido à afilhada. Esta, por sua vez,

sumário

percebe os sentimentos da Morte para consigo e lhe pede perdão pelo abandono. As marcas da narrativa mostram tal cena:

A dama do vestido preto aproximou-se da moça com a corda no pescoço.

As duas ficaram paradas uma na frente da outra.

A moça agachou e agarrou e abraçou e beijou os filhos. Depois ficou em pé com o menor no colo e disse:

– Me perdoa!

O espanto foi geral: a moça que não falava voltou a falar!

A dona do vestido preto examinou a moça.

As lágrimas escorriam de seus olhos de pedra.

Em seguida, olhou para todos, um por um, sorriu, virou-se e desapareceu no espaço infinito (AZEVEDO, 2015, p. 61).

O ato de pedir perdão e a perda momentânea dos filhos significa que a afilhada, agora, entende o sentido que a morte exerce na vida das pessoas. O não contato com o assunto pode ocasionar uma série de conflitos internos nas crianças como acontece com a menina no conto. Após transgredir o medo da morte e entender que um dia ela vem ao nosso encontro, a moça consegue lidar com o assunto de forma tão natural que, ao final da narrativa, se torna a própria Morte.

Os dilemas vividos pela personagem, a afilhada, mostram que se violarmos o direito de as crianças conhecerem assuntos complexos não estaremos preparando-as para ultrapassarem os obstáculos da vida e amadurecerem subjetivamente. A criança, no decorrer de seu desenvolvimento psicológico “deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa” (BETTELHEIM, 2002, p. 4).

sumário

Por meio da afilhada e suas experiências, então, é possível perceber a relação da personagem circunscrita ao meio narrativo e sua relação com o mundo, uma vez que, através do texto ocorre uma representação da realidade. Pode-se dizer que, assim, “unidos, enredo e personagem fazem parte de um todo consensual, no qual a personagem deve parecer tão perto do real quanto possível, deve ter vida, ser um ser vivo aproveitando os limites de sua própria realidade” (MIGUEL, s.p, 2016).

Com isso, notamos que a narrativa, de certa forma, se aproxima da vida. Conforme Massaud Moisés (1985, p. 97):

[...] sua faculdade essencial consiste em reconstruir, recriar o mundo. Não o fotografa, mas recria; não demonstra ou repete, reconstrói, a seu modo, o fluxo da vida e do mundo, uma vida sua, um mundo seu, recriado com meios próprios e intransferíveis, conforme uma visão particular, única, original.

Assim, a leitura de contos populares e a ação de suas personagens viabilizam a aproximação do leitor em formação com temáticas que dizem respeito à condição humana e concreta, que possa ser “em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo” (PETIT, 2013, p. 41). Em suma, as ações das personagens dentro da esfera da literatura permitem a compreensão do homem no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, realizamos uma leitura do conto *A afilhada da dona do vestido preto*, com o objetivo de refletir sobre a trajetória da personagem – a afilhada – que ao entrar em contato com a morte, passa por diversos conflitos subjetivos. A narrativa é relevante para o

sumário

processo de formação do leitor na infância, justamente porque aborda um tema, muitas vezes, tão difícil de ser mencionado.

Através das discussões levantadas, corroboramos os postulados dos estudiosos da personagem quando mencionam que a figura ficcional pode ser uma elaboração com base num modelo real. Logo, a trajetória da afilhada nos faz refletir sobre a importância de se abordar temas delicados com as crianças. A análise do conto proposta neste trabalho não é a única e tampouco seria nossa intenção esgotar as várias possibilidades de reflexão e discussão da história. Ricardo Azevedo (2015) criou uma narrativa permeada de sentidos, podendo ser alvo de diversas interpretações a partir de diferentes abordagens teóricas.

Portanto, através deste estudo, nossa preocupação se voltou para o alerta presente no conto analisado de como a falta de uma abordagem sobre temas delicados, nesse caso, a morte, pode ocasionar danos psicológicos traumáticos nas pessoas, principalmente nas crianças. A personagem, a afilhada, representa pessoas que passam por traumas ao entrarem em contato com a morte sem terem conhecimento sobre o assunto. Então, chamar a atenção para tal questão torna-se vital para a formação do leitor na infância, uma vez que, através das representações presentes na literatura é possível abordar esse assunto de uma forma mais amena e, com isso, a criança passa a compreender que a morte faz parte da vida.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1974.

AZEVEDO, Ricardo. A afilhada da dona do vestido preto. In: _____. *O moço que carregou o morto nas costas e outros contos populares*. Ilustrações de Catarina Bessel. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

BARTHES, Roland. Crítica e verdade. In: _____. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 187-230.

sumário

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: ANTONIO CANDIDO e tal. *A personagem de ficção*. (it). 6. ed. São Paulo: perspectiva, 1976. p. 51-80.

CORSO, Mário. *Monstruário*: inventário de entidades imaginárias e de mitos brasileiros. 2ª ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

EDER, Jens; JANNIDIS, Fotis; SCHNEIDER, Ralf. Characters in fictional worlds: an introduction. In: EDER, Jens; JANNIDIS, Fotis; SCHNEIDER, Ralf. (Eds.). *Characters in fictional worlds: understanding imaginary beings in literature, film, and other media*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 2010. p.3-64.

ELIADE, Mircea. *Aspectos do mito*. Trad. Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 1963.

FORSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. Trad. Sérgio Alcides. 4. ed. rev. São Paulo: Globo, 2005.

JANNIDIS, Fotis. Character. In: HÜHN, Peter; PIER, John; SCHMID, Wolf; SCHÖNERT, Jörg (Org.). *The living handbook of narratology*. Berlin: Walter de Gruyter, 2012. Disponível em: <<http://www.lhn.uni-hamburg.de/node/41.html>>. Acesso em: 08 mai. 2015.

LANGUER, Judith A. *Pensamento e experiência literários*: compreendendo o ensino de literatura. Trad. Luciana Lullhier e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

MIGUEL, Rute. *Personagem*. E-Dicionário de Termos Literários. Coord. De Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: Prosa*. São Paulo, Cultrix, 1985.

PETIT, Michèle. *Os Jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. Editora 34, 2008.

_____. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. Editora 34, 2009.

_____. *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço público. 1ª. ed. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

WELLEK René; WARREN Austin. *Teoria da Literatura*. 5ª ed. Trad. José Palla e Carmo. Lisboa: Europa- América, s.d.

ZÉRAFFA, Michel. *Pessoa e personagem*. Trad. Luiz João Gaia e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

7



Marisa Martins Gama-Khalil
Lilliân Alves Borges

DA MIRADA INTERNA: O "ESPIAR PRA DENTRO" E A LITERATURA INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.123-146

sumário

Resumo:

No presente capítulo, as autoras partem de uma imagem central de um livro da escritora brasileira Ana Maria Machado, o “espiar pra dentro”, correlacionando-a a outras imagens muito frequentes na produção literária dirigida a crianças, nomeando-a como “mirada interna”, bem como compreendendo-a teoricamente por intermédio de noções do campo dos estudos literários, mais especificamente relacionadas à literatura infantil e à literatura fantástica.

Palavras-chave:

Real; imaginário; mirada interna; literatura infantil; literatura fantástica.

sumário

INTRODUÇÃO

O mote de nossas reflexões para a elaboração deste capítulo é a narrativa *O menino que espiava pra dentro* (2008), da escritora brasileira Ana Maria Machado. Ponto fulcral dessa narrativa é a metáfora “espiar pra dentro”, metáfora essa a partir da qual constituiremos a noção de “mirada interna”. No enredo do livro citado, temos o protagonista Lucas, um menino que adora “espiar pra dentro” de si mesmo, como podemos observar nas primeiras linhas da narrativa:

Mas outras vezes ele fica tão distraído olhando para alguma coisa que não repara nem responde quando falam com ele. Nessas horas, a avó de Lucas costuma dizer:

- Ele está espiando pra dentro.

E está mesmo.

Às vezes, ele espia pra dentro como todo mundo – de noite, dormindo, sonhando. E, nesse caso, também como todo mundo, vê coisas que mais ninguém está vendo.

Mas outras vezes, mesmo de dia, mesmo acordado, mesmo de olhos abertos (ou fechados, tanto faz), ele espia pra dentro. E aí vê coisas que muita gente não consegue ver. (MACHADO, 2008, p. 09).

Conforme fica bem evidente, Lucas está sempre “espiando pra dentro” de si, porém o que isso exprime, que sentidos desencadeia? Significa que Lucas, em suas atividades cotidianas, como brincar debaixo de uma mesa, sentar na varanda de sua casa ou até mesmo deitar na cama de seus pais, está, a todo momento, imaginando e criando outros mundos, embarcando em aventuras fantásticas, reelaborando, portanto, a sua realidade. Todo esse movimento de “espiar pra dentro” constitui aquilo que denominaremos como “mirada interna”. Vejamos a seguir como o menino Lucas realiza sua mirada interna:

sumário

Se ele vai para a cama dos pais numa manhã de domingo, se mete de cabeça por baixo das cobertas enquanto eles leem o jornal, e espia pra dentro.

... mergulha até o fundo do mar, explorando grutas, nadando entre peixes e algas, procurando tesouros (MACHADO, 2008, p. 14).

É a partir, então, desse elemento do “espiar pra dentro” apontado por Ana Maria Machado e, portanto, da noção “mirada interna” - tramada por nós - que teceremos nossas reflexões teóricas e nossas análises a partir de outras importantes narrativas da literatura infantil.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O “ESPIAR PRA DENTRO”

A expressão “espiar pra dentro” desencadeia um efeito de sentido que remete a alguns acontecimentos muito frequentes no campo da literatura fantástica e são também bastante assíduos na produção literária dirigida a crianças e jovens.

O estudioso uruguaio Jesualdo Sosa (1985), em seu livro *A literatura infantil*, levanta uma questão muito peculiar: o que faz com que uma obra não dirigida inicialmente a um público infantil atraia crianças? É o caso, por exemplo, do romance *Robinson Crusoe*, porque o seu autor, Daniel Defoe, teria projetado como seu leitor o adulto, porém o romance consegue atingir uma outra comunidade leitora, a criança e o jovem. A hipótese de Sosa é a de que há alguns recursos estéticos, designados por ele como caracteres, os quais funcionam como polos atrativos para a atenção e o prazer da criança, os quais assim se configuram: dramatismo, caráter imaginoso, técnicas de desenvolvimento e a linguagem. Dentre eles, destacamos, neste

sumário

ensaio, o caráter imaginoso, recurso que muito se aproxima da noção “mirada interna” instaurada pela expressão “espiar pra dentro”.

Jesualdo Sosa considera inicialmente que o mundo da criança é bem diferente do mundo adulto, uma vez que nele os objetos e seres assumem outras funções bem diversas daquelas que têm no mundo da racionalidade cotidiana: “A boneca é uma boneca, mas também é uma menina pequenina, a cadeira é cadeira, mas também uma carruagem, um vagão de trem e um navio” (SOSA, 1985, p. 35). Seguindo o exemplo dado pelo crítico uruguaio, entendemos que, na configuração de mundo construída pela criança, as coisas e seres podem adquirir formas e funções variadas das prosaicas em função de a imaginação ser colocada em um mesmo plano do real. “Vida mais imaginativa do que real” (SOSA, 1985, p. 37) define o caráter imaginoso e caracteriza a percepção da criança sobre o mundo que se encontra em seu entorno. Essa qualidade imaginosa também atrairá as crianças em seu contato com os livros, pois geralmente elas se interessam muito mais por ficções que trazem o caráter imaginoso em sua tessitura. O movimento de “espiar pra dentro” é constituído essencialmente pelo caráter imaginoso, na medida em que nesse movimento ocorre um conjunto de imagens exteriores que partem de imagens interiores e, nesse jogo, um novo mundo é formado, um mundo paralelo, um mundo outro. É a mirada interna que produz e ambienta o caráter imaginoso.

Para compreendermos um pouco mais o diálogo entre a imaginação/ o imaginário e o real, cabe fundamentarmos-nos teoricamente nos estudos de Maurice Blanchot, porquanto, em sua perspectiva, o imaginário e o real existem como dois mundos imbricados, coexistentes e indiscerníveis. Ele defende que “[o] imaginário não é uma estranha região situada além do mundo; é o próprio mundo, mas o mundo como conjunto, como o todo. Por isso não está no mundo, pois é o mundo, tomado e realizado em seu conjunto” (BLANCHOT,

sumário

2011, p. 325). Assim ele define o mundo imaginário, esse mundo que cria a ficção e que é, podemos dizer, um “espiar pra dentro”:

Aqui, o que fala em nome da imagem, “ora” fala ainda do mundo, “ora” nos introduz no meio indeterminado da fascinação, “ora” nos concede o poder de dispor das coisas em sua ausência pela ficção, retendo-nos assim num horizonte rico de sentido, “ora” nos faz resvalar para onde talvez estejam presentes, mas em suas imagens (BLANCHOT, 1987, p. 265).

Instalar-se nesse mundo imaginário representa exatamente essa dimensão cognitiva, sensitiva e afetiva do “espiar pra dentro”, porque significa isso: ausentar-se do mundo “real”, sem dele sair; realizar, assim, a mirada interna.

Jacqueline Held (1980), muito próxima da posição de Blanchot, também questiona se, de fato, podemos separar o real do irreal (ou do imaginário) e se tal separação não se reduz a uma definição cômoda. Concordamos com Held e compreendemos que a separação entre real e irreal apresenta-se muito distanciada da complexidade humana em sua experiência com a complexidade do mundo. O posicionamento de Held aproxima-se bastante daquele esboçado por Sosa, já que para ambos o universo da criança é construído por imagens imaginárias atreladas a imagens reais. Held assinala ainda a preferência da criança pela literatura fantástica⁷ por potencializar um mundo em que os limites entre o real e o irreal são rompidos. O fantástico “seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação” (HELD, 1980, p. 25). Tomemos essa ideia de Held sob

7 Held funda-se numa visão do fantástico enquanto modo literário e não enquanto gênero. A concepção genológica, como concebida por Tzvetan Todorov (2004), separa o fantástico de dois outros gêneros vizinhos, o estranho e o maravilhoso, a partir da existência ou não da hesitação do leitor. Já, na concepção modal, todas essas modalidades - fantástico, estranho e maravilhoso - e outras - realismo mágico, real maravilhoso, gótico, etc - agregam-se como literatura fantástica por meio de um traço comum, que é a presença do metaempírico (FURTADO, 2017) ou do elemento/ acontecimento insólito. Para mais informações sobre a literatura fantástica como gênero e como modo, conferir em Gama-Khalil (2013).

sumário

uma ótica ainda mais problematizada: O imaginário não existe aos olhos de todos. E o real existe? Existe um real universal. O real que eu enxergo é enxergado por todos? Obviamente não, uma vez que, em função da variabilidade e multiplicidade das culturas, das leituras de mundo e até do posicionamento físico de cada um em relação àquilo que o rodeia, temos vários reais. E, como vimos, com Blanchot, o real é constituído pelo imaginário, assim como o imaginário é composto pelo real, ou seja, a minha imaginação interfere na forma como eu configuro o real. Assim, se o irreal “não é visível aos olhos de todos”, como defende Held, o real também não é visível da mesma forma por todos. Como bem assevera Held (1980, p. 26), “[d]e certa maneira, e em resumo, produzo meu próprio real. Por isso mesmo, meu real é fantástico, assim como meu fantástico é real”.

Held toma as palavras de Bontempelli como um dos seus argumentos para essa junção entre o real e o imaginário: “contar o sonho como se fosse a realidade, e a realidade como se fosse sonho” (BONTEMPELLI citado por HELD, 1980, p. 27). E nós observamos que esse movimento imbricado entre as duas dimensões - real e imaginário/ sonho e realidade - encontra-se na base da construção da mirada interna e, portanto, do “espiar pra dentro”. A literatura fantástica, assim como o movimento de “espiar pra dentro”, introduz a criança “num outro mundo que não o da percepção comum” (HELD, 1980, p. 30). Nesse sentido, podemos entender o “espiar pra dentro” como uma percepção diferente do real, substancialmente mais criativa, na medida em que mescla imagens reais com outras, as quais são criadas pelo sujeito que consegue realizar a mirada interna. Tal sujeito se funda como um criador, tal como o poeta/o escritor, que cria a literatura por meio de imagens imbricadas oscilantes entre o que é da ordem do real e o que é da ordem do imaginário. Esses sujeitos, ao espiarem para dentro, constroem a ficção.

sumário

Como estamos argumentando, não há uma separação entre o real e o imaginário. Se essa separação é posta de forma muito contínua, deve-se à necessidade que a sociedade da norma tem de tudo esquadrinhar, delimitar, classificar e realçar as diferenças. Com o fito de aprofundarmos ainda mais essa questão, trazemos algumas ideias do estudo *O fictício e o imaginário*, do teórico alemão Wolfgang Iser (1996), que, para tratar do conceito de ficção, traz, junto a esse, dois outros conceitos atrelados: o real e o imaginário. Iser, ao referir-se à ficção, lança uma indagação, a qual será a força condutora de todo o seu estudo: “como pode existir algo que, embora existente, não possui o caráter de realidade?” (ISER, 1996, p. 14). Conforme o teórico russo demonstra, a simples oposição entre ficção e realidade e entre real e imaginário não se sustenta com coerência, em função de haver entre tais conceitos não somente relações opositivas, mas aproximativas, e por essa razão não se deve pensar em pares que se contrapõem, porém em uma relação triádica que põe em diálogo o real, o imaginário e o fictício:

o ato de fingir [a ficção] ganha a sua marca própria, que é a de provocar a repetição no texto da realidade, atribuindo, por meio dessa repetição, uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito [...] do que é assim referido (ISER, 1996, p. 14).

Por meio de nosso entendimento da reflexão de Iser, ressaltamos que o ato de fingir é uma transgressão de limites, uma vez que as diferenças entre o real e o imaginário são rasuradas em favor de um espaço outro: o da ficção. Nesse sentido, a ficção se constrói como o resultado da conjunção complexa entre o real e o imaginário. A ficção seria o resultado, enfim, da mirada interna.

De acordo com Iser, a ficção assim se configura:

O ato de fingir, como a irrealização do real e a realização do imaginário, cria simultaneamente um pressuposto central que permite distinguir até que ponto as transgressões de limite que

sumário

provoca: (1) representam a condição do mundo formulado, (2) possibilitam a compreensão de um mundo reformulado e (3) permitem que tal acontecimento seja experimentado (ISER, 1996, p. 15-16).

A construção do espaço da mirada interna, que é uma construção ficcional, não é apenas materializada por meio do real, nem exclusivamente pelo imaginário, ela é a conjunção complexa de ambos. Como veremos adiante, esse espaço permite que o sujeito que a cria vivencie experiências diversas daquelas que costumeiramente experimenta sem seu cotidiano.

Ao abordar a literatura fantástica como modo literário, o estudioso italiano Remo Ceserani (2006) elenca alguns procedimentos formais e sistemas temáticos do referido modo. Dentre os procedimentos formais narrativos, Ceserani ressalta a frequência da *passagem de limite* e *de fronteira*, que ocorre quando a personagem experimenta a passagem da dimensão do familiar, cotidiano e prosaico para a dimensão do inexplicável, do infamiliar, do irreal. A personagem, nesse caso, habita duas dimensões diversas e experimenta o “efeito limite”. Podemos explicar o acontecimento da mirada interna/“espiar pra dentro” por intermédio dessa *passagem de limite* e *de fronteira*, visto que o protagonista oscila entre dois mundos, preferindo, inclusive, por uns momentos, habitar a dimensão do inexplicável, do irreal, no entanto logo se dá conta de que o mundo irreal e o mundo real não podem se excluir; ambos necessitam um do outro para a sua existência, e ele, o protagonista, também precisa habitar os dois mundos para neles constituir sua experiência humana.

sumário

CONFIGURAÇÕES DO “ESPIAR PRA DENTRO” NA LITERATURA INFANTIL

Neste item, centraremos nosso olhar na narrativa de Ana Maria Machado, que é a base deste estudo, *O menino que espiava pra dentro*, e a colocaremos em diálogo com outras narrativas, as quais possuem procedimentos temáticos e formais análogos a ela, sugerindo, nesse movimento analítico, uma rede intertextual cujo eixo é a ação da mirada interna e do “espiar pra dentro”, noções elucidadas no item anterior por intermédio de reflexões teóricas.

Como demonstraremos neste momento, o “espiar pra dentro” não acontece unicamente na narrativa de Ana Maria Machado; esse acontecimento nos permite remeter a outras narrativas clássicas da literatura infantil. Começaremos nosso percurso com *Alice no país das maravilhas*:

Cheia de preguiça, por causa do calor do dia, ela se perguntava se o prazer de fazer um colar de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as flores, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo junto dela (CARROLL, 2009, p. 11).

Alice, entre o sono e a vigília, entediada por não estar fazendo nada que lhe agrada - “cheia de preguiça” -, vê o coelho com o relógio, sai em busca de explicação e acaba chegando no País das maravilhas, onde vive diversas aventuras, como podemos notar no momento em que a menina ainda está caindo pelo buraco que dá acesso ao País das Maravilhas: “Adormecendo aos poucos, ela continuou repetindo, como que a sonhar: ‘Angorás comem andirás?’ ‘Angorás comem andirás?’” (CARROLL, 2009, p. 15).

sumário

A constatação de que Alice estava realmente “espiando pra dentro” ocorre no final da narrativa, quando ela mesmo afirma ter tido um sonho muito curioso:

Achou-se então deitada no recosto do jardim, com a cabeça apoiada no colo de sua irmã, que afastava carinhosamente algumas folhas secas, levadas pelo vento, que tinham caído sobre o seu rosto.

- Acorde, Alice, minha querida! – dizia a irmã. – Puxa! Mas que sono comprido você teve!

- Oh! Eu tive um sonho tão curioso! Disse Alice. E contou para sua irmã, tanto quanto conseguia lembrar, todas as suas estranhas Aventuras, que você acabou de ler. (CARROLL, 2009, p. 146).

Relevante apontar que, pelo enredo, podemos perceber que a menina Alice tem consciência de que as aventuras vividas no País das Maravilhas fazem parte de um espaço-tempo diferente do prosaico, elas compõem uma mirada interna, uma viagem para dentro de si; logo, para retornar ao mundo real bastaria abrir os olhos, ou seja, deixar de “espiar pra dentro”: “Ela então se sentou, mantendo os olhos fechados, e acreditou um pouco no País das Maravilhas, embora soubesse que bastaria abrir os olhos de novo e tudo voltaria à aborrecida realidade” (CARROLL, 2009, p. 147).

Algo semelhante acontece na narrativa de Ana Maria Machado, pois quando Lucas se deita, dorme e “espia pra dentro”, ele vai para inúmeros lugares fantásticos, com seres, objetos e situações que somente podem existir num mundo em que o imaginário predomina, como bosques de caramelos ou o fato de criança nunca se machucar. Defendemos aqui que devemos entender o “espiar pra dentro”/a mirada interna como um recurso frequente em narrativas da literatura infantil - e também, como veremos adiante, em narrativas que não são necessariamente enquadradas no sistema literário da literatura infantil.

sumário

Tal recurso configura-se como um “acontecimento” especial no qual, como vimos no item anterior, a personagem, por meio dele, passa a habitar uma outra esfera diferente da sua e a ter novas e inusitadas experiências. É possível afirmar que “[a]través deste caráter de acontecimento, o imaginário se converte em experiência, possibilitada pelo grau de determinação que o imaginário alcança por meio da ficção do *como se*” (ISER, 1996, p. 29, grifos do autor citado).

O acontecimento do “espiar pra dentro”, o qual permite que o sujeito tenha experiências outras, diversas das que ele experimenta, instala-se, pois, entre dois mundos, duas dimensões. Entretanto é o jogo bem dosado de experiências entre esses dois mundos que permite ao sujeito conhecer-se e reinventar-se. Essa reinvenção é, pois, um olhar para dentro de si - mirada interna - e, neste espaço a descoberta de outros mundos. Por esse motivo, quando Lucas percebe que se afastar em demasia do real é também se afastar da imaginação, ele acorda de seu “espiar pra dentro”:

É que o tempo ia passando e o sonho ia gastando.

Tantas horas, tantos dias, tantas semanas, tantos meses, tantos anos, as coisas de lá de fora iam acabando, apagando, indo embora. Sem nada novo para olhar, ficava difícil lembrar. Cada vez mais trabalhoso, mais duro.

Como se existisse um muro. Até que ficou só o escuro.
(MACHADO, 2008, p. 26).

O mundo fantástico de Lucas somente existe porque o mundo real também existe. Um depende do outro. Como vimos com Blanchot, no item anterior, o imaginário e o real não se excluem, mas se complementam, nutrem-se um do outro. Apesar de as aventuras vividas no mundo da imaginação serem do campo do metaempírico, essas aventuras somente ocorrem em função de se alimentarem da experiência de Lucas no mundo prosaico e de como ele lida com as questões que dele surgem. Nesse momento se faz necessário

sumário

recorrermos ao conceito do metaempírico. Conforme Filipe Furtado, em seu livro *A construção do fantástico na narrativa*:

torna-se conveniente um esclarecimento acerca do sentido aqui atribuído ao qualificativo meta-empírico. Com ele se pretende significar que a fenomenologia assim referida está para além do que é verificável ou cognoscível a partir da experiência, tanto por intermédio dos sentidos ou das potencialidades cognitivas da mente humana, como através de quaisquer aparelhos que auxiliem, desenvolvam ou supram essas faculdades. Portanto, o conjunto de manifestações assim designadas inclui não apenas qualquer tipo de fenómenos ditos sobrenaturais na acepção mais corrente deste termo (aqueles que, a terem existência objectiva, fariam parte dum sistema de natureza completamente diferente do universo conhecido), mas também todos os que, seguindo embora os princípios ordenadores do mundo real, são considerados inexplicáveis e alheios a ele apenas devido a erros de percepção ou desconhecimento desses princípios por parte de quem porventura os testemunhe (FURTADO, 1980, p. 20).

Na mirada interna, Alice e as outras personagens que experimentam esse acontecimento “espiam pra dentro”, habitam tanto a dimensão do empírico como a do metaempírico, situando-se numa zona de limite ou de fronteira (CESERANI, 2006).

O “espionar pra dentro” também pode ser observado em *O mágico de Oz* (2013), de L. Frank Baum. Na narrativa, temos a menina Dorothy que vive com os seus tios, Em e Henry nas pradarias do Kansas, um lugar sem vida, feio, sem cor, tudo era cinza. Em determinado momento, a casa de Dorothy e dos tios é levada pelos ares por um ciclone. Como Dorothy responde à situação? A menina fecha os olhos, dorme e quando acorda está no País dos Munchkins:

Num primeiro momento, ela se perguntou se a casa iria se despedaçar quando tornasse a cair no chão; mas, com o passar das horas, como nada de terrível acontecia, parou de se preocupar e resolveu esperar com toda a calma para ver o que o futuro iria lhe trazer. Finalmente, arrastou-se pelo chão até a sua cama e deitou nela; Totó foi atrás e se estendeu ao seu lado.

sumário

Apesar do balanço da casa e do barulho do vento, em pouco tempo Dorothy fechou os olhos e adormeceu profundamente (BAUM, 2013, p.18-19).

Como podemos observar, o ato de fechar os olhos está atrelado ao “espiar pra dentro”; por essa razão, as personagens aqui analisadas, para se encaminharem para o “outro lado”, o lado do espaço da imaginação, no qual impera o fantástico, têm que, primeiramente, fechar os olhos, como se estivessem sonhando /dormindo. O fechar os olhos funciona como uma metáfora sugestiva da mirada interna.

Narizinho em *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato também fecha os seus olhos e caminha para o reino da fantasia:

Uma vez, depois de dar comida aos peixinhos, Lúcia sentiu os olhos pesados de sono. Deitou-se na grama com a boneca no braço e ficou seguindo as nuvens que passeavam pelo céu, formando ora castelos, ora camelos. E já ia dormindo, embalada pelo mexerico das águas, quando sentiu cócegas no rosto. Arregalou os olhos: um peixinho de gente estava de pé na ponta do seu nariz (LOBATO, 2014, p. 12).

Conforme podemos observar na passagem supracitada, Narizinho fica no espaço de passagem de limite e de fronteira, seguindo a expressão de Ceserani (2006), ou seja, ela sai do espaço conhecido, o sítio do Picapau Amarelo e direciona-se para o desconhecido, o Reino das Águas Claras, espaço esse onde tudo é possível, como um peixe falar e usar casaco e cartola, além de conhecer personagens famosos da literatura infantil: Cinderela, Branca de Neve, Barba Azul, e muitos outros.

Narizinho retorna pela primeira vez do Reino das Águas Claras ao escutar a voz de Tia Nastácia convocando-a para o seu mundo a pedido de sua avó:

- Narizinho, vovó está chamando!...

Tamanho susto causou aquele trovão entre os personagens do reino marinho, que todos se sumiram, como por enquanto.

sumário

Sobreveio então uma ventania muito forte, que envolveu a menina e a boneca, arrastando-as do fundo do oceano para a beira do ribeirãozinho do pomar.

Estavam no sítio de Dona Benta outra vez.

[...]

- Você está sonhando, menina. Não se trata de major nenhum. (LOBATO, 2014, p. 41).

Em *Reinações de Narizinho*, é possível perceber que todas as vezes em que as crianças moradoras do sítio querem se aventurar no mundo da fantasia, ou retornarem dele, elas fecham os olhos e “espiam pra dentro” de si mesmas, como podemos notar na seguinte passagem, quando Narizinho angustiada com os fatos que estão ocorrendo no mundo da imaginação, resolve fechar os olhos e voltar para o sítio do Picapau Amarelo:

Horrorizada com a feiura da velha, Narizinho fechou os olhos. Depois criou coragem e os foi abrindo devagarinho. E viu... sabem quem: Viu Tia Nastácia a olhar para ela e a dizer:

- Acorde, menina! Parece que está com pesadelo...

Narizinho sentou-se na cama, ainda tonta, esfregando os olhos. (LOBATO, 2014, p. 97).

Como podemos observar a relação entre o mundo prosaico e imaginário é efetiva e acontece frequentemente, em um movimento constante de ida e volta, e assim as personagens vão se construindo, vão aprendendo a lidar com a realidade e também vão se construindo enquanto sujeitos.

Para o filósofo francês Michel Foucault, há duas principais formas de subjetivação do sujeito, conforme explicita Judith Revel (2005, p. 82):

sumário

de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos - o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência.

Dito de outra forma, as práticas de subjetivação ocorrem mais frequentemente pelo “fora”, ou seja, somos subjetivados pelas nossas experiências com outros sujeitos e com as instituições sociais, como a família, a escola e a igreja, por exemplo. Todavia há as práticas de subjetivação que ocorrem no “dentro”, isto é, nas quais o sujeito, em sua relação consigo mesmo, subjetiva-se. Gilles Deleuze explica que essa prática de subjetivação do sujeito consigo ensinada por Foucault pode ser nomeada como “dobra”. Deleuze (1988, p. 106) afirma que, na visão de Foucault, “o dentro será sempre o forro do fora” e, nesse sentido, a dobra será a “*relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si*” (DELEUZE, 1988, p. 108, grifos do autor citado). Esse procedimento da dobra, no processo de subjetivação do sujeito, opera-se, em nosso entendimento, por intermédio do acontecimento da mirada interna.

Por meio da dobra o sujeito elabora a sua identidade, na medida em que essa experiência permite o conhecer-se a si mesmo. Nesse sentido, “a dobragem é o processo decisivo de subjetivação” (GAMA-KHALIL, 2015, p.65), assim o que está no exterior [...] afeta o protagonista das histórias aqui citadas e, nessa afetação, desvela o sujeito. Logo, “tudo o que está no entorno do homem é o seu espaço e é neste que ele se mede, se regula” (GAMA-KHALIL, 2015, p.65) e se reinventa.

Seguindo o mesmo caminho fantástico das personagens até o momento citadas, Raimundo, em *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, também fecha os olhos:

sumário

Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:

- Ó pelado!

Tanto gritaram que ele se acostumou, acho o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de bom gênio e não se zangava; mas os garotos dos arredores da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinha levado o cabelo dele. Raimundo entristecia e fechava o olho direito. Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura. (RAMOS, 2014, p.111).

Maria Antonieta Antunes Cunha, em seu livro *Literatura infantil: teoria & prática* (1995), discute a importância do elemento do sonho na obra de Graciliano Ramos: “tal expediente (não propriamente para resolver problemas, mas para chegar à fantasia) não é um recurso original: Lewis Carroll e Lobato, para citar dois grandes na literatura infantil, usaram-no” (CUNHA, 1995, p. 44).

O protagonista de *A terra dos meninos pelados*, ao ver tudo escuro se encaminha para a terra que sempre habitou os seus sonhos, Tatipirun:

Encolheu-se e fechou o olho direito. Em seguida foi fechando o olho esquerdo, não enxergou mais a rua. As vozes dos moleques desapareceram, só se ouvia a cantiga das cigarras. Final as cigarras se calaram.

Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. Aí começaram a surgir as coisas estranhas que há na terra de Tatipirun, coisas que ele tinha adivinhado, mas nunca tinha visto. (RAMOS, 2014, p.112).

Em Tatipirun, tudo é possível: animas e plantas falam, todos são educados, o tempo é agradável: não é frio, nem calor. Tatipirun é o espaço do utópico, conforme preconiza Michel Foucault (2001) em seu ensaio *Outros Espaços*:

sumário

As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente irreais (FOUCAULT, 2001, p. 414-415).

Portanto, a imersão no espaço do fantástico funciona como um procedimento por meio do qual essas personagens encontraram para refletir sobre suas vidas e si mesmos. É nessa reflexão e reelaboração que elas acabam compreendendo que o ato de “espiar pra dentro” faz parte do cotidiano de todas as pessoas e sendo, portanto, imprescindível para a construção das suas identidades, como podemos observar também com Raimundo, o protagonista, de *A terra dos meninos pelados*, pois, após suas aventuras em Tatipirun, Raimundo resolve retornar ao mundo real - Cambacará - por conta própria:

- Isso mesmo. Fique com a gente. Aqui é tão bom...

- Não posso, gemeu Raimundo. Eu queria ficar com vocês, mas preciso estudar a minha lição de geografia.

- É necessário?

- Sei lá! Dizem que é necessário. Parece que é necessário. Enfim... Não sei.

Aí Raimundo entristeceu e enxugou os olhos:

- É uma obrigação. Vou-me embora. Vou com muita saudade, mas vou. Tenho saudade de vocês todos, as pessoas melhores que já encontrei. Vou-me embora.

- Volte para viver conosco, pediu Caralâmpia.

- É, pode ser. Se acertar o caminho, eu volto. E trago o meu gato para vocês verem. (RAMOS, 2014. p.134-135).

O protagonista até infere a possibilidade de retornar ao mundo utópico, mas é uma incerteza. A única certeza que Raimundo possui é

sumário

a de que ele agora aceita sua diferença, sabe lidar com ela e, com isso, está mais fortalecido para resistir às futuras intempéries.

Graciliano Ramos em *Histórias de Alexandre* também apresenta um sujeito, Alexandre, que é um grande contador de histórias, e que realiza com habilidade a mirada interna. Essa personagem de Graciliano Ramos, ao narrar histórias, reelabora os acontecimentos passados de sua vida por meio da fantasia: “tinha perdido o olho esquerdo, e era por isso que enxergava as coisas incompletas. Baixei a cabeça, triste, assuntando na infelicidade e procurando um jeito de me curar” (RAMOS, 2016, p. 22).

Alexandre tem o olho esquerdo torto e, para justificar esse defeito físico e criar um passado cheio de glórias e riquezas, a personagem “espia pra dentro” e desfia histórias mirabolantes aos seus ouvintes:

E já estava desanimado, quando o infeliz me bateu na cara de supetão, murcho, seco, espetado na ponta de um garrancho todo coberto de moscas. Peguei nele com muito cuidado, limpei-o na manga da camisa para tirar a poeira, depois encaixei-o no buraco vazio e ensanguentado. E foi um espanto, meus amigos, ainda hoje me arrepio. Querem saber o que aconteceu? Vi a cabeça por dentro, vi os miolos, e nos miolos muito brancos as figuras de pessoas em que eu pensava naquele momento.

[...]

Meti o dedo no buraco do rosto, virei o olho e tudo se tornou direito, sim senhores. Aqueles troços do interior se sumiram, mas o mundo verdadeiro *ficou mais perfeito que antigamente*. Quando me vi no espelho, depois, é que notei que o olho estava torto. Valia a pena consertá-lo? Não valia, foi o que eu disse comigo. Para que bulir no que está quieto? E acreditem vossemecês que este olho *atravessado* é melhor que o outro (RAMOS, 2016, p. 24-25, grifos nossos).

Voltemos nosso olhar para dois momentos da citação acima. No primeiro momento, na parte “ficou mais perfeito que antigamente”,

sumário

pois demonstra que a personagem Alexandre somente é capaz de lidar com a sua vida de miséria e invisibilidade social por intermédio do movimento de “espiar pra dentro” e da criação de um passado perfeito, utópico. Ou seja, através de suas histórias, que são desencadeadas pelo “espiar pra dentro”, ele não é mais um sujeito das bordas/ da margem, invisível socialmente, porém passa a ocupar uma posição de visibilidade. O segundo momento é no trecho “olho atravessado”. Nele, podemos notar a potencialidade da necessidade humana de estar sempre em contato com a imaginação, com a fantasia, pois é ela que permite que possamos lidar com a realidade. Assim, o atravessamento da fantasia em nossa realidade é o que constitui a nossa experiência humana. Esse “olho atravessado” de Alexandre metaforiza exemplarmente a ideia da “mirada interna”.

Lygia Bojunga também utiliza muito o acontecimento da mirada interna e, portanto, da ação do “espiar pra dentro” em suas narrativas, como podemos observar em *O sofá estampado*. Nessa narrativa, o tatu Vítor, todas as vezes em que se encontra uma situação incômoda, que não consegue ainda entender ao certo como agir, começa a “espiar pra dentro”:

E o Vítor então deu para sonhar de sumir na hora de se engasgar. Realizou o sonho na tal terça-feira de manhã quando se engasgou no “Último andar” e o colega voltou correndo com uma bruta folha de palmeira e a classe toda agarrou a folha para abanar o Vítor e a professora foi mandando (BOJUNGA, 2007, p. 44).

Efetivamente, nessa narrativa bojunguiana, a mirada interna é concretizada por meio de buracos que Vítor cava e, neles, o encontro com um novo mundo, todo cheio de imagens e símbolos inusitadas; contudo todas essas imagens, apesar de parecerem desconexas inicialmente, constroem uma coerência em relação às experiências presentes, passadas e futuras da vida de Vítor. Elas se configuram

sumário

como um autoconhecimento e, por meio delas o tatu se reelabora, dobrando-se sobre suas experiências, mirando-se internamente.

Relevante apontar como Bojunga usa com certa recorrência na narrativa o verbo espiar, conforme podemos observar no seguinte trecho: “Cada vez mais devagar: estava com medo de ver onde é que a escada ia dar. Quando chegou no alto, *espiou* primeiro bem depressa e tirou logo a cara. Só depois é que olhou de novo pra *espiar* bem *espiado* (BOJUNGA, 2007, p. 48, grifos nossos). De acordo com Gama-Khalil, em sua dissertação de Mestrado: “[nos] livros da autora, ficou claro que a configuração verbo-visual é a força-motriz de todos os seus textos, pois é evidente o seu poder de converter estados d'alma, ações, personagens, linguagens em fatos visíveis” (GAMA-KHALIL, 1994, p. 34).

Considerando as narrativas aqui expostas, podemos compreender que a mirada interna, que foi muito bem figurativizada por Ana Maria Machado como o gesto de “espiar pra dentro”, é um recurso muito frequente na literatura infantil, na medida em que, de modo direto ou indireto, as personagens vivenciam situações nas quais o imaginário envolve o real e dessa fusão é desencadeada a criação de um novo mundo, o qual podemos entender como o mundo ficcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LITERATURA COMO MIRADA INTERNA

Perguntamo-nos, durante este nosso percurso de análises e reflexões se a mirada interna é um recurso exclusivo à literatura infantil e uma imagem muito forte veio à nossa mente, a imagem daquela obra que é considerada o primeiro romance moderno: *Dom Quixote de La Mancha*. Marthe Robert afirma que o romance de Cervantes é de fato o

sumário

inaugurador do romance moderno “se entendermos por modernidade o movimento de uma literatura que, perpetuamente em busca de si mesma, se interroga, se questiona, fazendo de suas dúvidas e sua fé a respeito da própria mensagem o tema de seus relatos” (ROBERT, 2007, p. 11). Essas interrogações que perpassam os dois volumes da obra são muito pungentes esteticamente porquanto representam as interrogações de seu protagonista, Dom Quixote de La Mancha. Sabemos que Dom Quixote era considerado louco porque queria experimentar na vida/no real aquilo que lia nos livros/no imaginário-ficção. Dom Quixote, em certo sentido, “espia pra dentro” e esse gesto pode perfeitamente ser interpretado como uma mirada interna, uma mirada que elabora miragens do mundo e novas miragens de si.

Na literatura que os adultos leem não só Dom Quixote se permite a miradas internas, há muitas outras que assim o fazem, como Madame Bovary, que em suas miragens via um mundo romântico, com amores furtivos e cheios de aventuras, ou, em *Vidas Secas*, a mirada interna de Sinhá Vitória, na qual a cama igualzinha à de Seu Tomás da Bolandeira ganha forma e presença, e a mirada interna da cachorra Baleia, que, “espiando pra dentro”, enxerga um mundo cheinho de preás.

Nesse sentido, podemos compreender que “toda” literatura, sendo ficção, configura-se como uma mirada interna, constrói-se, portanto, por meio da ação do “espiar pra dentro”.

REFERÊNCIAS

BAUM, L. Frank. *O mágico de Oz*. Tradução Sergio Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Tradução Ana Maria Sherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

sumário

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BOJUNGA, Lygia. *O sofá estampado*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução Nicolau Sevcenko. Ilustrações Luiz Zerbini. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CESERANI, Remo. *O fantástico*. Tradução Nilton Trepadalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes (2002). *Literatura infantil - teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução Claudia Martins e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FURTADO, Filipe. *A Construção do Fantástico na Narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

FURTADO, Filipe. Fantástico (Modo). *E-dicionário de termos literários (EDTL)*. Coord. Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>> . Acesso em 25 jan. 2017.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A literatura fantástica: gênero ou modo? *Terra roxa e outras terras*. Londrina, v. 26, p.18-31, dez. 2013.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. *O olhar estampado no sofá: uma leitura semiótica da visualidade inscrita n'O sofá estampado*. 309f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 1994.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. Objetos insólitos: representações do espaço e do medo em *Objecto quase* de José Saramago. In: BORGES Fº, O.; LOPES, A. M.; LOPES, F. A. *Espaço e literatura: perspectivas*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2015.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Tradução Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

sumário

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. Ilustrações Jean Gabriel Villin. São Paulo: Globo, 2014.

MACHADO, Ana Maria. *O menino que espiava pra dentro*. Ilustrações Alê Abreu. São Paulo: Global, 2008.

RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. 60 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

RAMOS, Graciliano. *Histórias de Alexandre*. Ilustrações de André Neves. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROBERT, Marthe. *Romance das origens, origens do romance*. Tradução André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. Tradução James Amado. São Paulo: Cultrix, 1985.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2004.

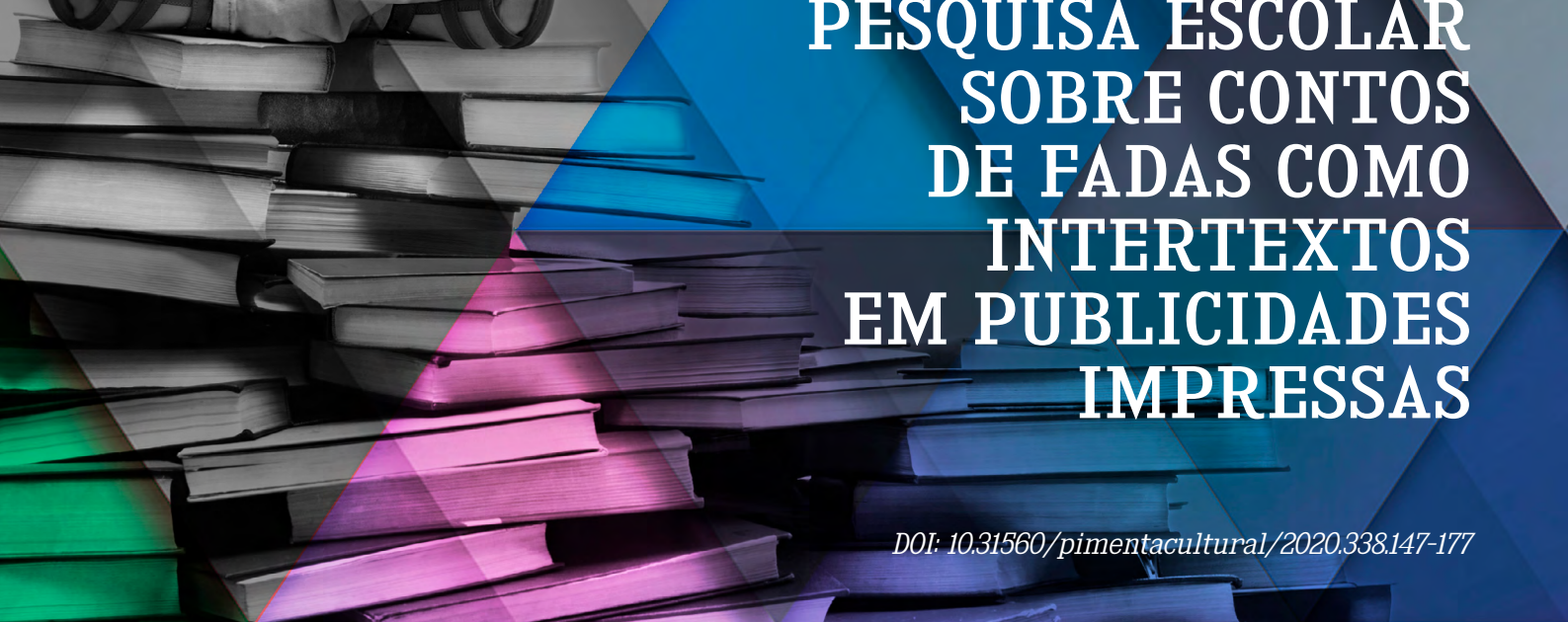


8

Jaqueline Mendes Martins
Wagner Rodrigues Silva

PESQUISA ESCOLAR SOBRE CONTOS DE FADAS COMO INTERTEXTOS EM PUBLICIDADES IMPRESSAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.147-177



sumário

Resumo:

Neste capítulo, compartilhamos uma experiência pedagógica interventiva em aulas de Português como língua materna, desenvolvida a partir das abordagens literária e científica dos estudos de letramentos. Trata-se de uma pesquisa participante realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A intervenção se configurou em atividades articuladas de práticas de linguagens – leitura, escrita e análise linguística –, focalizando a intertextualidade em publicidades impressas, que remetem diretamente a contos de fadas. Possibilitou o desenvolvimento do posicionamento crítico e reflexivo dos alunos diante de fenômenos de linguagem, especialmente nas propagandas selecionadas. Deu suporte ainda ao trabalho investigativo sobre a língua, resultando em produções escritas pelos alunos.

Palavras-chave:

Educação científica; Letramentos; Práticas de linguagem.

sumário

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, compartilhamos uma experiência pedagógica com o estudo de contos de fadas tematizados em publicidades impressas, investigadas por alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em aulas do componente curricular Língua Portuguesa. A experiência faz parte de uma pesquisa científica desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Tocantins (UFT)⁸. Foi implementada e orientada, respectivamente, pela primeira autora e segundo autor deste texto (MARTINS, 2018).

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa participante realizada para desenvolver práticas escolares de linguagens produtivas – leitura, escrita e análise linguística –, na perspectiva das abordagens da Educação Científica e do Letramento Literário, envolvendo ainda contribuições da Linguística Textual. Desenvolvemos um trabalho pedagógico que permitiu aos alunos participantes trabalhar *com* e *sobre* a língua materna, objetivando familiarizá-los com práticas investigativas e, conseqüentemente, desencadear uma conscientização sobre fenômenos linguísticos.

A intervenção pedagógica foi realizada a partir da implementação de uma unidade didática, produzida a partir de uma ferramenta pedagógica denominada Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), proposta para levar os alunos a investigarem a composição de publicidades produzidas a partir de releituras de alguns contos de fadas (BEZERRA; SILVA; BARBOSA, 2019; MONTEIRO; SILVA, 2018; SILVA, 2015). O estudo do referido impresso possibilitou o envolvimento dos alunos em práticas de linguagem características de

⁸ Ofertado na modalidade de rede nacional, o mestrado profissional é oferecido para professoras de Língua Portuguesa vinculadas a escolas públicas. As unidades acadêmicas estão localizadas nas cinco regiões geográficas brasileiras (cf. SILVA, 2019a; 2019b).

sumário

atividades científicas, a exemplo da realização de pesquisa orientada por categorias teóricas selecionadas.

Na intervenção focalizada, os alunos investigaram a *intertextualidade* presente em algumas publicidades⁹. Procuraram compreender a interferência de outros textos, denominados de intertextos, a exemplo de contos de fadas, na composição de publicidades impressas. Assim, a abordagem educação científica contribuiu para o desenvolvimento de habilidades leitoras, escritoras e de análise linguística.

Além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*, este capítulo está organizado em outras três principais seções. Em *Caracterização da pesquisa interventiva*, sintetizamos a intervenção pedagógica identificada como pesquisa participante. Em *Perspectivas científica e literária do letramento*, explicamos as abordagens pedagógicas do letramento assumidas nas atividades planejadas e implementadas na experiência compartilhada. Em *Práticas escolares diferenciadas de linguagem*, analisamos e, conseqüentemente, ilustramos alguns textos produzidos pelos alunos como resultado da abordagem pedagógica assumida na intervenção realizada.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA INTERVENTIVA

A pesquisa participante se caracteriza pelo trabalho colaborativo entre professora e alunos. Configura-se como um “convite feito a várias

9 Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 17), “a intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação (itálico do original).

sumário

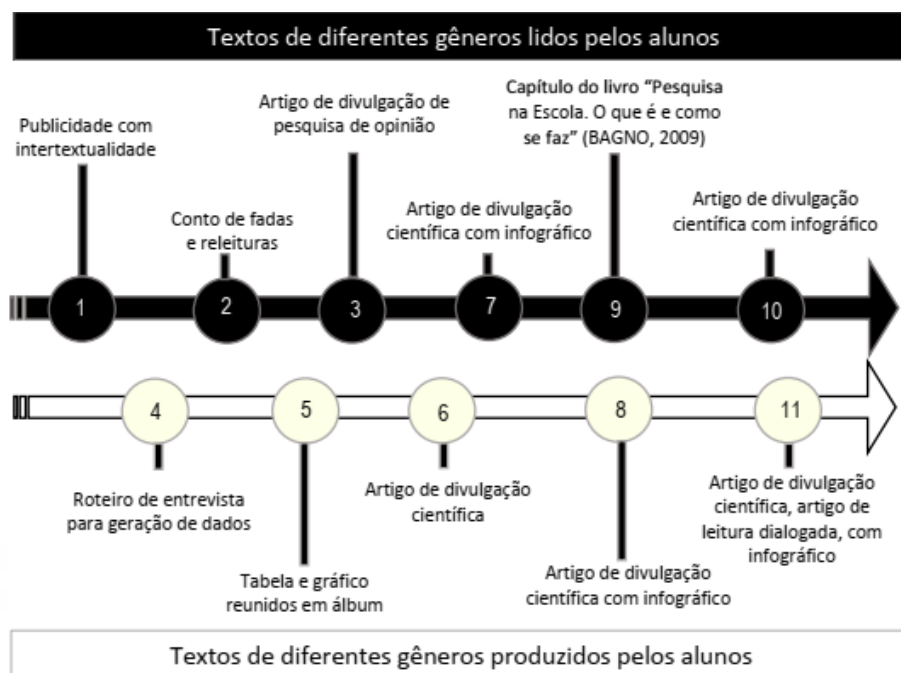
vozes e segundo vários estilos, para que aprendamos também a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas ideias, nossas posturas e teorias, mas a nós pensarmos a nós mesmos através do outro” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 8). Corresponde a um processo de mistura de experiências e saberes dos referidos protagonistas, instaura-se uma espécie de aprendizado mútuo.

A pesquisa foi realizada no Colégio Adventista de Imperatriz, município localizado no Sul do Estado do Maranhão. É um colégio privado pertencente ao Sistema Educacional Adventista, uma rede mundial de instituições com oferta da educação infantil ao ensino superior. A turma participante da pesquisa era formada por 34 alunos na faixa etária de 13 a 16 anos, os quais, no geral, demonstravam dificuldade para produzir textos escritos observando mecanismos linguísticos de textualidade. Na escola focalizada, a professora-pesquisadora mantém vínculo empregatício há treze anos consecutivos, além de lecionar na rede pública e outras escolas particulares do município mencionado.

Na Figura 1, sintetizamos as atividades realizadas durante a implementação da unidade didática. Na sequência numérica, foram distribuídos os gêneros trabalhados durante a intervenção pedagógica em práticas de leitura e escrita desenvolvidas paralelamente. Os alunos compartilharam experiências e vivenciaram os gêneros em contextos de uso. Na primeira linha do organograma, localizam-se os gêneros selecionados para o desenvolvimento das atividades de leitura – acompanhadas pela prática de análise linguística (publicidade impressa, conto de fadas, artigo de divulgação de pesquisa de opinião, artigos de divulgação científica, capítulo de livro). Na segunda linha, estão dispostos os gêneros produzidos pelos alunos (roteiro de entrevista, tabela, gráfico, artigo de divulgação científica, artigo de leitura dialogada). Correspondem às etapas de escrita e reescrita dos gêneros no cumprimento de suas funções sociais.

sumário

Figura 1: Síntese da sequência de atividades na unidade didática



Na sequência, explicitamos resumidamente cada etapa da intervenção pedagógica conforme a sequência do organograma da Figura 1.

1. Contato com diferentes publicidades impressas marcadas pelo fenômeno da intertextualidade, remetendo-se inclusive a contos de fadas conhecidos. Além da leitura, foram realizados registros escritos e análises orais sobre as propriedades do gênero, incluindo aspectos textuais e contextuais;
2. Análise de contos de fadas para compará-los com diferentes versões e releituras das personagens literárias em diferentes suportes, considerando recursos verbais e imagéticos: livros

sumário

infantis, animações, filmes e outras publicidades. Esse acervo investigado foi reunido em um álbum, caracterizado como banco de dados para análise em atividades subsequentes;

3. Leitura analítica de artigo de divulgação de pesquisa sobre temores de jovens universitários. A atividade modelou um roteiro de perguntas para os alunos utilizarem em função da verificação da compreensão leitora da comunidade escolar no tocante a publicidades impressas com intertextualidade;
4. Elaboração de roteiro de entrevista para diagnóstico da compreensão leitora da comunidade escolar (alunos, pais ou responsáveis e funcionários). O banco de dados do álbum fora utilizado na atividade;
5. Produção coletiva de tabelas e gráficos a partir de dados gerados com a aplicação do roteiro de entrevista. Esses textos foram inseridos no álbum de dados de propriedade de cada grupo;
6. Produção de artigo de divulgação científica a partir do compartilhamento de experiências de pesquisa. Foram reunidas descobertas e resultados das entrevistas sobre a compreensão leitora de publicidades impressas por parte da comunidade;
7. Leitura analítica de artigo de divulgação científica com infográfico, com temáticas das ciências naturais conhecidas pelos alunos. Além do conhecimento do gênero, possibilitou a familiarização com procedimentos de investigação científica;
8. Retextualização de diferentes pesquisas sobre o efeito estufa em artigo de divulgação científica – garantindo-se a prática de reescrita. Para tal propósito, os alunos receberam para análise uma compilação de textos sobre o assunto. As produções discentes foram lidas e discutidas em outras turmas;

sumário

9. Leitura analítica do texto “Basta uma sílaba”, no livro “Pesquisa na escola: o que é e como se faz”, de Bagno (2009, p. 82). Contribuiu para familiarizar os alunos com procedimentos investigativos sobre a língua portuguesa;
10. Leitura analítica do artigo de divulgação científica “Por que temos Sotaque?” (PEDROSA, 2015) acompanhado por infográfico. Demonstrou ser possível observar, explorar e analisar fenômenos linguísticos, falar e escrever sobre eles;
11. Produção de artigos de divulgação científica e artigos de leitura dialogada¹⁰. Esse último é uma variação do primeiro, resultante do percurso pedagógico trilhado ou, certamente, da escolarização sofrida pelo gênero modelado. Infográficos integraram a composição dos artigos, que foram publicados na Revista Língua Curiosa, criada a partir deste estudo. As pesquisas divulgadas resultaram da investigação sobre as publicidades impressas.

As produções escritas foram condicionadas às atividades modelares do mesmo gênero em práticas de leitura. Em outras palavras, evitou-se uma prática característica da tradição escolar: solicitação da produção textual de gêneros não trabalhados previamente e, por vezes, desconhecidos dos alunos. As práticas de linguagem foram implementadas conforme estratégias delineadas no Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG). Essa ferramenta permite ao professor modelar o gênero a ser produzido, salientando aspectos característicos da materialidade textual e do contexto de produção e circulação. Essa ferramenta possibilita ao aluno alguma consciência do funcionamento

10 O artigo de leitura dialogada é o resultado da retextualização de várias fontes de informações consultadas pelos alunos. Foi concebido de maneira heterogênea, caracterizada pelo cruzamento de informações de fontes diferenciadas, conforme modelagem das atividades mediadoras no processo interventivo.

sumário

dos gêneros como mediadores de atividades interativas em diferentes domínios sociais.

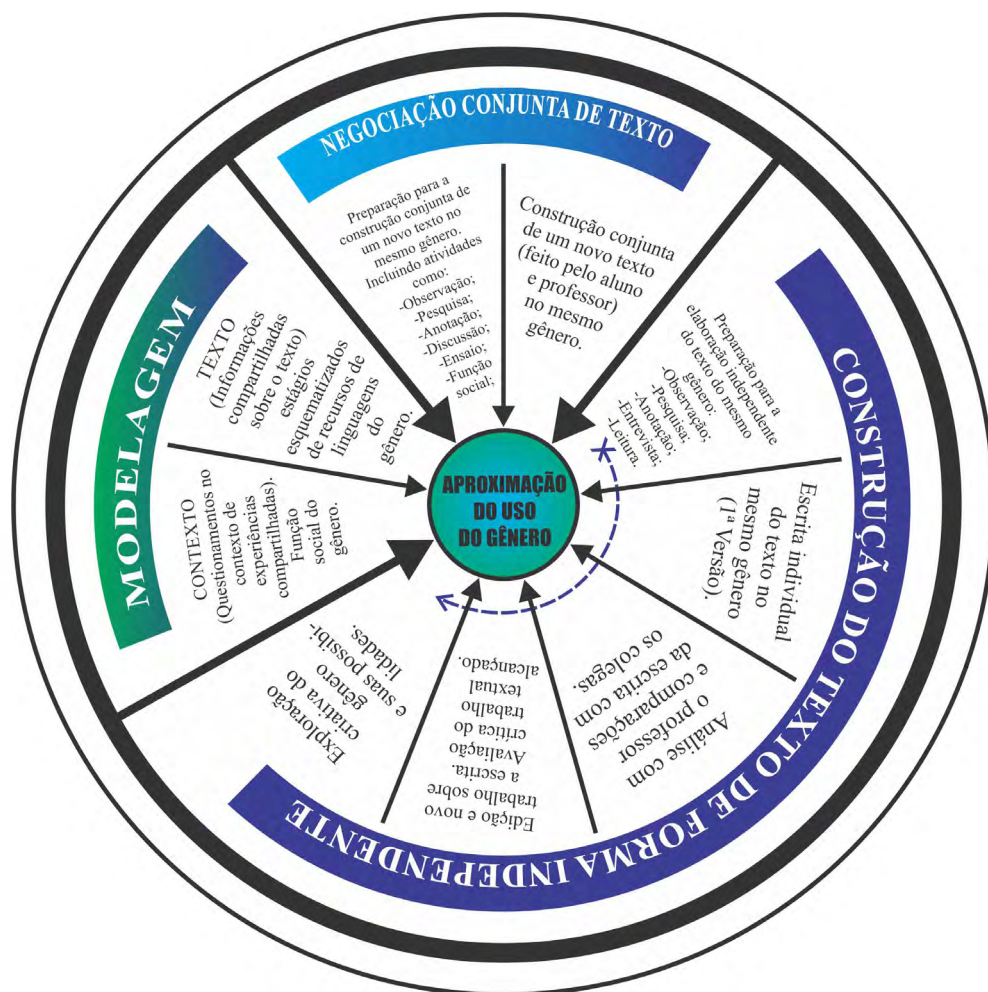
Reproduzido na Figura 2, o CCMG corresponde a uma proposta metodológica criada a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). O modelo está organizado em três etapas de atividades pedagógicas, as quais são subdivididas em fases. Seguem as etapas: *Modelagem*, *Negociação Conjunta de Textos* e *Construção do Texto de Forma Independente*¹¹. O círculo foi utilizado com todos os gêneros que compõem as atividades da unidade didática. Para alguns, porém, não foi necessário completar todo o ciclo, pois serviam como suporte teórico ou aprofundamento para análise linguística, leitura comparativa ou produção de gêneros diferentes.

O material didático foi elaborado com o objetivo de desenvolver a educação científica dos alunos, pois realizaram atividades investigativas sobre o gênero publicidade impressa. Utilizamos textos publicitários pré-selecionados para proporcionar um trabalho de análise textual considerando alguns contos de fadas como intertextos. Foram proporcionadas situações de leitura crítica, comparativa e análise linguística a partir da percepção do gênero em contextos de uso.

11 O que denominamos por CCMG é uma tradução adaptada de um dos modelos dos ciclos de ensino/aprendizagem propostos no âmbito do Programa de Escolas Desfavorecidas em Sydney, Austrália (MARTIN, 2012).

sumário

Figura 2: Círculo Curricular Mediado por Gêneros



Fonte: (SILVA, 2015, p. 1047)

Na composição da unidade didática, utilizamos textos de diferentes gêneros com funções distintas, justificando a assunção das

sumário

terminologias *gêneros âncoras* e *gêneros satélites* propostas por Silva (2015). Os primeiros correspondem aos gêneros a serem produzidos como produto final da sequência de atividades, eles mobilizam outros gêneros a serem considerados em atividades de leitura e escrita durante o processo de intervenção pedagógica. Esses gêneros trabalhados no percurso interventivo são os satélites. Nesta intervenção, o artigo de divulgação científica e o artigo de leitura dialogada foram os gêneros âncoras, os quais foram publicadas na revista escolar, possibilitando uma circulação mais ampla das produções escritas dos discentes. Os demais gêneros mobilizados são os satélites, "responsáveis pela contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais, quando são produzidos os gêneros âncoras" (SILVA, 2015, p. 1045).

Ao refletir sobre os mecanismos linguísticos responsáveis pela configuração da publicidade impressa, seus efeitos de sentido e objetivos linguísticos, os alunos estudaram de que maneira o fenômeno da intertextualidade é ancorado como fundamento para compreensão global do texto. Para tanto, os alunos recorreram à leitura de alguns contos de fadas focalizados nas publicidades, a exemplo da *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Rapunzel* e *Cinderela*, focalizados neste capítulo.

PERSPECTIVAS CIENTÍFICA E LITERÁRIA DO LETRAMENTO

Na literatura de referência, há inúmeras compreensões sobre o fenômeno do letramento, envolvendo ainda diferentes perspectivas investigativas, justificando a existência de inúmeras nomenclaturas para identificar as práticas de escrita características de diferentes domínios sociais. Como uma das principais agências de letramento, à escola incumbe-se a missão de preparar os alunos para transitarem por entre

sumário

as inúmeras situações interativas mediadas pela escrita. Interessa aos estudos do letramento minimizar ou eliminar algum tipo de exclusão social provocada pela presença ou, até mesma, desconhecimento de usos legitimados da escrita em contextos específicos. Os domínios científico e literário, por exemplo, caracterizam-se por práticas sociais particularizadas mediadas pela escrita. Nesse sentido, podemos falar em *letramento científico* e *letramento literário*.

Durante a intervenção pedagógica, buscamos criar um ambiente em que as práticas de leitura e produção textual proporcionassem a apropriação de conhecimentos científicos, pois a unidade didática possibilitou a organização de atividades alinhadas a algumas práticas de pesquisa características do domínio investigativo dos estudos da linguagem, mesmo que realizadas no contexto escolar. Na abordagem da educação científica, o ensino ultrapassa “o caráter informativo”, propicia “aos envolvidos analisar as informações que são oferecidas, dissecar a língua e construir novos conceitos” (REIS, 2016, p. 90).

Compreendemos a leitura e a escrita como práticas sociais moldadas de acordo com os domínios da vida em que estão inseridas. Na abordagem da educação científica, são concebidas como ferramentas de aquisição de saberes construídos pelo homem e modos de repensar sua própria realidade e reconstruí-la a partir da crítica e do questionamento. São atividades cotidianas que desempenham os mais variados propósitos interacionistas como

ler para resolver problemas práticos (fazer uma comida, saber sobre o funcionamento de um instrumento...), ler para se informar sobre um tema de interesse, ler para escrever, ler para buscar informações específicas (a definição de um conceito, o endereço de uma empresa, o significado de uma palavra), ler para compartilhar com outros leitores contos ou poesias, por exemplo (DIAS; FERREIRA, 2005, p. 324).

sumário

É fundamental que os alunos estejam inseridos em situações de interação e vivência de gêneros diversos. É importante que os alunos conheçam os modelos, mas é crucial que as atividades desenvolvidas reflitam as práticas sociais de leitura e escrita, dentre as quais destacamos as estratégias de estudo e pesquisa sobre fenômenos linguísticos. No contexto do ensino de língua, a educação científica pode contribuir para a familiarização dos alunos com atividades de reflexão sobre as distintas manifestações da linguagem.

Por outro lado, na busca por atribuições de sentido a textos literários, diferentes estratégias de análise são tomadas por críticos considerando o valor subjetivo e incerto dessas obras. Com isso, desencadeiam-se diferentes estados de sentido. De acordo com Jouve (2012), são atribuições que não especificam, com exatidão, a ideia real desses textos. Sobre isso, o autor afirma:

É assim que falamos de “compreensão”, de “interpretação” ou de “leitura” para qualificar a relação com o texto; evocamos a “ambiguidade”, “a polissemia” ou “sentido plural” para pontuar os desafios de uma obra; os traços “semânticos” são capturados por meio de pares terminológicos muito intuitivos como “sentido literal e sentido secundário”, “sentido manifesto e sentidos ocultos”, “denotação e conotações”. (JOUVE, 2012, p. 56).

Essas diferentes estratégias e caminhos percorridos à procura de sentido para uma obra literária resulta em diferentes e complexos estados categóricos de sentido que desencadeiam o processo de letramento literário.

Quando planejamos atividades atreladas à leitura de publicidades que remetiam aos contos de fadas, propusemos um estudo da intertextualidade que se efetivasse de maneira mais abrangente, em que a relação do texto com o intertexto não fosse de mera citação ou alusão, mas que o estudante observasse e percebesse criticamente casos mais sofisticados em que ocorre tal fator de textualidade.

sumário

Na publicidade, por exemplo, o recurso é utilizado como estratégia altamente sofisticada no trabalho com a língua, gerando efeitos planejadamente inesperados pelo leitor ao conseguir estabelecer relações de crítica, contraste, reconhecer ironias, humor e nuances argumentativas. São discursos que cruzam elementos da situação da produção do texto, como autor, historicidade e finalidade enunciativa.

As representações das personagens dos contos, no gênero publicitário, reportam a uma série de representações mentais preexistentes. Ou seja, as personagens das narrativas infantis, reiteradas nas peças de publicidade, são resultado de associações distintas pertencentes a épocas, gêneros textuais e culturas diferentes. Essas representações se agregam, por exemplo, ao padrão atual de beleza da mulher e do homem e aos comportamentos que se manifestam em uma sociedade com outros valores estéticos, econômicos e relacionais.

Em outras palavras, são resultado de combinações coletivas e contemporâneas dos ideais de beleza e poder feminino aliado à sensualidade estética que se contrapõem às ideias propostas nos contos. As possíveis releituras feitas dos símbolos, personagens e enredos são resultado de atualizadas conexões que não se encontram, propriamente, nos contos infantis, todavia, só são possíveis a partir deles.

É importante lembrar que as conexões fundamentais para interpretação vão além do nível referencial, isto é, estão presentes em todos os níveis do texto. O diálogo existente entre as peças publicitárias selecionadas e os contos resulta em relações de ordem lógica de diferentes e independentes acontecimentos da história, mas entre os quais o texto sugere uma aproximação. No entanto, as conexões sugeridas pelo texto não se restringem às relações lógicas. Elas são construídas a partir do reconhecimento de certas estruturas paralelas que se manifestam entre o conto e a publicidade.

sumário

Isso significa dizer que a identificação de elementos como oposição e elementos de aprofundamento dos componentes do texto é que fundamentam a interpretação. Essas oposições podem se impor entre a mulher moderna e a mulher da idade média, entre os costumes medievais e aos vigorantes, entre os sentimentos próprios de cada época, entre as relações homem/mulher, do significado da beleza em eras diferentes, etc.

Para melhor compreensão desse processo, apoiamo-nos, ainda, na proposta de Jouve (2012, p. 104) de distinguir em diferentes modalidades operacionais o *entendimento*, a *interpretação* e a *explicação* para os textos literários. Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros literários e publicitários consistiu em levar os alunos a refletirem sobre as configurações textuais dos contos e as releituras nas publicidades para alcançarem habilidades para responder perguntas como: por que se optou por tais configurações textuais na publicidade? “Que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais?” (JOUVE, 2012, p. 108).

PRÁTICAS ESCOLARES DIFERENCIADAS DE LINGUAGEM

Compartilhamos uma das atividades inseridas no processo de aplicação da unidade didática. Corresponde a uma publicidade da rede de cosméticos O Boticário. A peça evoca o conto *Branca de Neve* e os *Sete Anões* e trabalhamos com os alunos as possíveis (re)leituras no plano da seleção e da combinação linguística que compõem o anúncio publicitário.

sumário

Exemplo 1: Publicidade – Branca de Neve e os Sete Anões¹²



No eixo da seleção, os alunos foram levados a refletir sobre por que representar uma mulher do conto medieval com características atuais de estética, evocando atributos de sensualidade e beleza próprios da modernidade. E ainda, por que falar em vários morenos de 1,80m em vez de Sete Anões. O que representa o oferecimento da maçã à personagem retratada no conto de fada e na peça em análise? Que possíveis conotações podem ser inferidas a partir destas escolhas? Que relação há entre o seio e a maçã?

No eixo da combinação, coube refletir sobre: o que exprime essas conexões sugeridas pelo texto para o plano real e o imaginário, partindo do slogan “você pode ser o que quiser”? Na combinação

¹² Fonte: <https://creativitate2013.wordpress.com/2013/03/03/o-boticario-campanha-contos-de-fadas-2/>. Acesso em 25/10/2019.

sumário

dos valores estabelecidos pelos dois gêneros, que nova leitura poderia ser dada, a partir dessas conexões, à mulher, à roupa, aos Sete Anões e à maçã?

Por fim, na fase da explicação, as reflexões sobre as seleções e combinações, feitas no plano da interpretação, passam a uma instância de causalidade. Neste ponto, a professora questionou sobre o conteúdo do texto e por que esse conteúdo estava ali. Para responder, foi realizada pelos participantes uma série de questionamentos e investigações acerca dos contos fantásticos, reiterados nas peças selecionadas. Realizaram, ainda, buscas por índices textuais e contextuais que caracterizam tais gêneros e a identificação de implicações intencionais nas estratégias argumentativas utilizadas. Para tanto, foi requerido, também, destacar recursos retóricos e icônicos que marcam a linguagem e o jogo de representações mentais preexistentes.

Diante dessas concepções, salientamos que, em aulas de Língua Portuguesa, a utilização da publicidade e do conto literário como objetos de estudo consistiu em ambientar as aulas em uma atmosfera de aprendizagem em que os alunos fizeram uso da prática social da leitura desses textos. As atividades contribuíram para fortalecer competência e habilidade de relacionar informações, identificar intertexto e atribuir diferentes sentidos, avaliar as diferentes construções semânticas. Com isso, objetivamos um trabalho que conduzisse os sujeitos ao uso proficiente da língua e da literatura considerando as práticas linguísticas reais e vigentes.

Adiante analisamos três artigos de leitura dialogada, dentre os dezenove textos produzidos no referido gênero, ao passo que os artigos de divulgação científica totalizaram cinco. A seleção dos textos para este capítulo se justifica por tematizarem contos de fada. Sob os slogans “Uma gravidez na adolescência não é um conto de fadas”, “Você se sente no alto com um Fox” e “Você pode ser o que quiser”, num jogo de intertextualidade, as peças publicitárias trabalhavam com

sumário

novas versões das princesas representadas pela mulher moderna, inserida nos padrões de beleza e empoderamento vigentes.

O primeiro recorte trata-se de uma peça publicitária de origem estrangeira de uma instituição chamada *Ajuda de Mãe* que apresenta, em fonte e aspectos que remetem aos livros de contos infantis, a chamada traduzida: “Uma gravidez na adolescência não é um conto de fadas”. Ou seja, é uma campanha que aborda a gravidez na adolescência e utiliza a personagem Branca de Neve como representante das adolescentes que engravidaram precocemente.

Exemplo 2: Artigo de leitura dialogada

As “Branças” da vida real
Ana Beatriz Cardoso



Disponível em: <http://www.comunicaquemuda.com.br/gravidez-na-adolescencia-nao-e-um-conto-de-fadas/> Acesso em 10/2017

sumário

A propaganda é um gênero textual bastante comum nos meios de comunicação. Ela pode ser criada com propósitos diferentes. Podem ser ideológicas, políticas, sociais, comerciais, entre outras, e o objetivo é sempre o mesmo: sensibilizar e persuadir grandes massas para compra de determinados produtos ou aceitação de ideias, utilizando inúmeros meios e estratégias para cumprir com esse objetivo.

No artigo *As “brancas” da vida real*, é possível visualizar os níveis operacionais de *entendimento* e *interpretação* arquitetados pela aluna. Segundo Jouve (2012), entender não é simplesmente limitar-se ao nível de significação linguística dos enunciados. Conforme o autor, essa operação, por si só, “não conseguiria dar conta do que está em jogo no que diz respeito à memória, à relação com o tempo, à identidade, à escrita ou à relação com o leitor” (JOUVE, 2012, p. 104).

No segundo nível operacional, incide a *interpretação*. O que Jouve chama de “gesto crítico” que consiste em depreender algumas significações sintomáticas textuais com base em sua configuração característica. O autor explica que as significações são dadas do próprio texto como o sentido linguístico, pois se manifestam indiretamente, isto é, por meio de conexões que não são visíveis num plano imediato. No caso em análise, a interpretação feita pela aluna dos sentidos da publicidade reside no reconhecimento do dizer outro, ou seja, do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*.

A análise textual a partir da abordagem da educação científica possibilitou uma investigação mais profunda e eficiente do texto, pois ofereceu bases mais sólidas e concretas na busca por elementos consistentes e plausíveis com o conto e os dizeres adjacentes que o atravessam. Assim, a aluna explorou o tema abordado na peça com bastante propriedade, resultado das pesquisas e leituras realizadas, e impetra a explicação da leitura que fez da publicidade com consistência argumentativa. O Quadro 1 expõe as fontes pesquisadas pela aluna e sinalizadas no artigo produzido.

sumário

Quadro 1: Fontes de Leitura da aluna

Pistas textuais	Fonte de leitura
Ajuda de Mãe	“é uma Associação de Solidariedade Social (IPSS), responsável por uma grande quantidade de campanhas de conscientização voltadas para temas como gravidez precoce e a maternidade, é um exemplo de publicidade de cunho social”.
Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos (Sinasc)	“gravidez na adolescência, que, nos últimos anos, sofreu uma queda de 17% no Brasil”.
Irmãos Grimm	Cita que são os autores do conto de fadas Branca de Neve e os Sete Anões.
Disney	“a principal empresa a utilizar sua imagem”.

Fonte: Martins (2018, p. 139)

Na elaboração textual, a aluna se utiliza do material de leitura sobre o conto *Branca de Neve e os Sete Anões* para melhor visualizar as diferenças e semelhanças entre as personagens de ambos os textos (publicidade e conto) responsáveis pelos novos sentidos construídos. Essa leitura crítica fica bastante evidente nas afirmações da aluna: *o vestido transformou-se em um avental, os Sete Anões, que na história dedicavam-se a servi-la, transformam-se em sete crianças que precisam de cuidados e, uma vida confortável e despreocupada, transforma-se no caos*. Dessa forma, a percepção desses novos sentidos fundamentou suas conclusões sobre os propósitos intencionais dos enunciadores ao usar a personagem na composição da peça quando afirma: *percebemos que a intenção é chocar e causar estranheza ao público, que deve se perguntar: por que e como uma princesa, que sempre é apresentada em meio a tanto conforto, aparece como uma dona de casa em uma realidade completamente diferente? Fica evidente que a estudante foi capaz de, na análise linguística, compreender contextos como aspectos relevantes à construção de sentidos para publicidades enfatizando o fenômeno da intertextualidade*.

sumário

Desse modo, é possível distinguir além do *entendimento* e da *interpretação*, o *nível da explicação* para os textos. Segundo o Jouve (2012, p. 104), “explicar é indicar as causas dos conteúdos atualizados”. Nesse sentido, seria remotamente possível depreender os reais sentidos da peça em questão sem que, para isso, fosse necessário realizar associações mentais às palavras ou “apreender intelectualmente a relação de significação que existe entre determinado signo e a coisa significada” (JOUVE, 2012, p. 104).

Como a intencionalidade textual é apresentar resultados de uma investigação, a aluna propõe uma reflexão mais ampla acerca dos elementos que compõem o texto publicitário. Desse modo, a aluna apresentou um recorte dos elementos constitutivos do anúncio estabelecendo a leitura e releitura a partir do apontamento das semelhanças e diferenças de sentidos desses dados no conto original e na publicidade. Na análise da personagem Branca de Neve, a aluna remete-a a outra conhecida personagem dos contos de fadas, a Gata Borralheira, de quem as características de *dona de casa multiatarefada e com aparência cansada* mais se aproximavam. Desse modo, a aluna assinala, ao longo da análise, as características que cruzam o conto e a peça publicitária em cada elemento presente: Branca de Neve, os Sete Anões, a maçã e a Rainha Má.

Ao apresentar a releitura que faz da maçã, no paralelo entre o conto e a publicidade, a aluna afirma que o objetivo original de tirar algo da princesa permanece, pois, no conto, a maçã envenenada tirou toda a vitalidade da personagem fazendo-a cair num sono profundo. Na publicidade, como afirma a aluna, a maçã fora mordida e, ainda que não seja envenenada, cumpriu o objetivo de transformar a realidade da personagem, trazendo-a para a dura realidade de assumir um filho ainda na adolescência, algo irremediável, pois a moça mordera o fruto proibido. A aluna resgata ainda uma personagem que, implicitamente, aparece na publicidade, a Rainha Má, que continua sendo a grande vilã da história, no entanto, na peça, ela é a própria gravidez precoce.

sumário

A aluna finaliza retomando a contextualização da publicidade, afirmando que os sentidos foram reconstruídos a partir do reconhecimento e percepção do recurso da intertextualidade. Percebemos uma certa ingenuidade na leitura que a aluna faz da maçã quando retoma o sentido de uma *maçã* com magia capaz de transformar a realidade da personagem da peça. Poderia apontar para outros significados situados nos sentidos reconstruídos da publicidade. Aqui, o elemento pode representar o sexo oposto, que provocou a gravidez da adolescente.

O segundo recorte do trabalho realizado com a referida turma, corresponde ao artigo de leitura dialogada intitulado *A torre de quatro rodas*. Reproduzido no Exemplo 3, o texto remete ao conto de fadas *Rapunzel* e analisa uma peça publicitária da empresa Volkswagen.

Exemplo 3: Artigo de leitura dialogada

A torre de 4 rodas
Mariana Carneiro e Aline Barros

Revista Veja, 2014.

Propaganda é um dos muitos meios de comunicação usados atualmente. Consiste na apresentação de algum produto ou ideia e possui influência sobre o interlocutor, promovendo a curiosidade e o desejo de se consumir ou obter algum produto.

Muitas vezes, a propaganda interliga o produto ou ideia a algo já visualizado pelo interlocutor, utilizando a intertextualidade. Na língua portuguesa, a intertextualidade age quando um texto, verbal ou não-verbal, faz menção a outro, obrigando o leitor a ligá-lo a outro já lido para entender corretamente um texto. Acrescentou-se à propaganda, a imagem da Rapunzel, uma linda e isolada princesa do conto de fadas que possuía longas tranças e que vivia trancada numa torre bem alta, sem possibilidade de saída.

Em algumas versões literárias, apenas um dragão tinha acesso a ela. Em outras, como em filmes e animações da Disney, uma mulher má a prende na torre a fim de usufruir do poder miraculoso e rejuvenescedor de seus cabelos. No conto, o único meio de Rapunzel sair da Torre seria sendo salva por um príncipe encantado que subiria na torre através de seus longos cabelos.

sumário

Uma interessante propaganda da rede de carros Volkswagen, possui a estratégia de dialogar com o conto da Rapunzel, pois liga-se explicitamente a ele. A peça apresenta um carro Fox e uma mulher com longas tranças loiras, sozinha dentro do carro, a espiar pela janela. Identificamos, facilmente, a personagem Rapunzel devido ao tamanho do cabelo da mulher da propaganda e pela frase: "Você se sente no alto com Fox". Uma frase que faz menção à torre em que Rapunzel vivia. Quando observamos a peça, algumas problemáticas podem ser geradas: por que relacionaram o carro, no caso o produto que está sendo vendido, à torre na qual a Rapunzel estava presa? No conto, a torre representava prisão. E aqui, na peça, o que ela representa?

Analisando bem, percebemos que o produto foi relacionado à torre porque ambos são altos, e a pessoa se sente nas alturas usando o carro, o que pode também ser entendido como um carro que oferece segurança ao dirigir, conforto, por diminuir os impactos com as estradas e praticidade. Referente à segunda problemática, na propaganda, o carro representa liberdade, o contrário da Torre de Rapunzel. O Fox pode te levar aonde você quiser, com segurança, rapidez e agilidade, pois, na peça, é uma Torre de 4 rodas!

Outro aspecto a ser observado é a relação entre a personagem Rapunzel e o público-alvo da peça da Volkswagen, visto ser uma pretensão geral da maioria do público feminino a aquisição de carros mais compactos para facilitar a locomoção e acomodações. Essa ideia se consagra no enunciado: "Compacto para quem vê, gigante para quem anda. Ou seja, parece até ser pequeno por fora, mas para nova mulher Rapunzel, é um gigante.

A propaganda foi montada e, estrategicamente, construída para o leitor ligá-la ao conto de fadas. Essas semelhanças são fundamentais para o correto entendimento da publicidade: associar o tamanho do cabelo da mulher da propaganda ao da Rapunzel dos contos de fadas e a frase que diz que a pessoa se sente no alto com Fox, que remete à altura da torre. São essas semelhanças e as diferenças percebidas, que fazem a gente entender o que a propaganda quer dizer.

A falta do príncipe traz um novo sentido também. A mulher não precisa dele para socorrê-la. Pode ir sozinha com seu carro. O conto fundamenta a propaganda, tornando-a mais atual e fácil para compreensão e, conseqüentemente, promove o convencimento e simpatia do leitor para aquisição do produto oferecido.

Na busca por uma análise da campanha automobilística, as autoras identificaram diferentes estados categóricos de sentido através do cruzamento de elementos do conto original e o texto propagandístico selecionado. As leituras e releituras da *Rapunzel* tornaram possível a construção de novos sentidos pretendidos pelo anunciante na publicidade.

sumário

O sentido é corroborado pelo elemento iconográfico utilizado, pois compartilha peculiaridades com o bem anunciado. Assim, ao analisar a publicidade, as alunas reconhecem, de maneira imediata, uma analogia entre a alta torre em que vivia a personagem Rapunzel e a principal característica do produto oferecido. Constatam, portanto, a pretensão do anunciante em valorizar o carro oferecido como de fato superior em relação a outras ofertas de mercado.

Na afirmação *São as semelhanças e as diferenças percebidas, que fazem a gente entender o que a propaganda quer dizer*, o sentido percebido e demonstrado pelas alunas está ligado à objetividade, denotação e literalidade do anúncio reconhecidamente amparados pelos valores adjacentes da subjetividade, conotação e figuração do conto base. Jouve (2012, p. 67) pondera que esse sentido “é um dado estável, constante que depende do *horizonte intrínseco* do texto” (itálico do original), diferentemente da significação, que é “variável, na medida em que depende da relação particular entre o sentido do texto e um indivíduo ou situação”.

Na construção da análise da publicidade, as alunas se serviram do conhecimento literário do conto *Rapunzel*, da criticidade ao discurso propagandístico e da investigação linguística acerca da intertextualidade constitutiva. A partir da alusão à torre imponente e solitária do conto que, segundo elas, *representava a prisão*, a releitura crítica reconfigura positivamente o ícone torre para uma nova percepção: *parece até ser pequeno por fora, mas para nova mulher Rapunzel, é um gigante*. Isso corrobora para a percepção das mulheres como público-alvo da peça, pois afirmam *ser uma pretensão geral da maioria do público feminino a aquisição de carros mais compactos para facilitar a locomoção e acomodações*.

Na investigação do jogo linguístico-literário, as autoras se mostram bastante conscientes a respeito dos objetivos da publicidade ao afirmarem, no final do texto, que *O conto fundamenta a propaganda*,

sumário

tornando-a mais atual e fácil para compreensão e, conseqüentemente, promove o convencimento e simpatia do leitor para aquisição do produto oferecido. Nesse sentido, o processo de análises da peça publicitária ocorreu conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) em relação ao desenvolvimento de habilidades no campo jornalístico/midiático para identificação e análise dos:

efeitos de sentidos que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagem, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes (BRASIL, 2017, p.138).

Desse modo, é possível perceber uma postura crítica das alunas diante das estratégias da publicidade, que gerou autonomia e discernimento para posicionar-se ética e conscientemente diante de ofertas e interesses diversos. Conforme a análise das discentes demonstrou, *a propaganda foi montada e, estrategicamente construída, para o leitor ligá-la ao conto de fadas* conhecido, pertencente à memória social que poderá sempre, também em outros textos, reaparecer de forma atualizada, acentuada e (re)direcionada a outro sentido.

O Exemplo 3 inclui uma publicidade da empresa O Boticário que faz remissão à princesa Cinderela do conto de fadas. Sob o título *Será que a Cinderela concorda com isso?*, as alunas apresentam a nova leitura da mulher que sai dos contos de fadas medievais e se transforma naquela que não é a escolhida entre milhares. Mas aquela que é cortejada, esperada e desejada por muitos “príncipes”.

sumário

Exemplo 4: Artigo de leitura dialogada

Será que a Cinderela concorda com isso?
Raquel Aires e Andressa Paula

O Boticário é uma rede de cosméticos e perfumes brasileira, seus principais produtos são perfumes, cremes e produtos de maquiagem. É a oitava maior empresa do país e, por isso, sua forma de divulgação ficou cada vez mais interessante.

Essa empresa apresenta muitas propagandas na televisão e em revistas. Uma dessas campanhas, trabalha com a ideia do mundo da fantasia, com a campanha “Conto de Fadas”. Essas propagandas tem a finalidade de chamar a atenção do público feminino, com o intuito de, cada vez mais, crescer com as vendas e aceitação das consumidoras.

Num trabalho muito bem planejado com uma linguagem bem elaborada e chamativa, a propaganda usa de diferentes estratégias da língua e de imagens num jogos de ideias muito bem feito. Assim, é possível comparar vários elementos que aparecem aqui e lá que, cruzados, criam um terceiro sentido. Vários elementos da propaganda, ou seja, a roupa, o olhar da personagem, os sapatinhos de cristal, o enunciado *varinha de condão* se referindo à fada madrinha correspondem à história de Cinderela e produzem novos sentidos. Percebemos que a propaganda traz uma nova roupagem da modelo “Cinderela”. A cinderela do conto era bem mais reservada, pura, usava roupas mais pobres, já essa “princesa”, da propaganda, é bem mais ousada, com o olhar mais sexy e parece ser mais decidida, tem o visual das mulheres de hoje em dia.



No texto escrito da propaganda, temos o seguinte dizer: “Para que varinha de condão quando se tem maquiagem O Boticário?”. Esse dizer remete a uma nova leitura da fada madrinha. Agora, são os produtos O Boticário que personificam essa fada mágica. Isso transmite a ideia de que todas as mulheres, qualquer uma pode ser uma cinderela e ter noites mágicas.

sumário

Então, a intertextualidade se apresenta, também, na a frase que tem conexão com a história da Cinderela. Remete a um certo momento da história em que precisou, com urgência, ficar bonita para ir ao baile e a solução foi usar a varinha de condão. Já no anúncio, quer dizer que, com os produtos, a consumidora poderia ficar bela da mesma forma que a personagem. Só que com uma vantagem, ela continua linda porém, sem o olhar de vítima, de alguém que está rodeada de perigos ou perseguições como no conto. Aqui, ela parece confiante e dona de si. Seu decote é outro que chama a atenção para diferenciar da princesa do conto.

Na história original, é o príncipe que escolhe entre várias mulheres. Na propaganda, é ela, a mulher consumidora de Boticário, que escolhe entre diversos príncipes. Está chovendo opção"! Os sapatos de cristal do conto de fadas, presentes na propaganda, são símbolos de que, com a ternura e grande beleza da Cinderela, adquirida pelo uso dos cosméticos, conquistou vários príncipes encantados. Ou seja, dá a entender que, com os produtos da Boticário, não apenas um príncipe vai atrás da moça, mais sim, vários deles.

O título *Será que a Cinderela concorda com isso?*, atribuído ao artigo pelas alunas, remete a uma nova leitura de mulher, agora forte e dominadora, mas ao mesmo tempo, sensual e delicada que não deve aceitar a submissão de estar à disposição de alguém para escolhê-la. Como as próprias alunas afirmam, *na propaganda, é ela, a mulher consumidora de O Boticário, que escolhe entre diversos príncipes*, pois há vários sapatinhos de cristal sendo oferecidos à personagem.

As análises das alunas para a peça confirmam habilidosa leitura no cruzamento entre os aspectos do conto e da publicidade. Esse cruzamento de elementos se estende para além da percepção da ideia vendida das vantagens em usar os cosméticos O Boticário. As autoras, ainda que timidamente, demonstram compreender o jogo linguístico, intertextual e imagético estabelecido pelo anunciante. Isso se confirma no reconhecimento da estratégia publicitária de que foi através de um *trabalho muito bem planejado com uma linguagem bem elaborada e chamativa, pois a propaganda usa de diferentes estratégias da língua e de imagens num jogo de ideias muito bem feito.*

sumário

Essa contemplação crítica e comparativa entre os gêneros publicidade e conto literário incorpora a abordagem da educação científica em criar situações de aprendizagem em que se desperte a curiosidade e reflexão científica sobre os elementos do dizer. Se se deseja promover esse tipo de reflexão, é necessário que as práticas em sala de aula de Língua Portuguesa contemplem o processo de letramento literário para além da mera leitura das obras. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 47), no âmbito da teoria e prática do letramento literário, acrescenta que a “literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento dever ser compreendido criticamente pelo aluno”.

Segundo as alunas, *vários elementos da propaganda, ou seja, a roupa, o olhar da personagem, os sapatinhos de cristal, o enunciado varinha de condão se referindo à fada madrinha correspondem à história de Cinderela e produzem novos sentidos*. Essa observação feita pelas alunas, remete a afirmação de Tinoco (2013, p. 137) quando aponta ser “importante conceber o ato dialógico como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado. Nesse sentido, deve-se entender tudo o que é dito com precisa determinação do lugar de onde se diz”.

Ao perceber a demanda de elementos estrategicamente mobilizados do conto para a publicidade, as alunas evidenciaram a percepção do ato dialógico entre os dois gêneros. Por fim, assim como revelado nos três artigos de leitura dialogada aqui exemplificados, além do exercício de escrita, a produção do referido gênero se configurou uma produtiva atividade de compreensão textual.

sumário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, compartilhamos uma experiência pedagógica planejada para proporcionar um trabalho ou ensino significativo em aulas de língua materna, envolvendo o estudo de textos literários, que, algumas vezes, são ignorados no Ensino Fundamental no contexto escolar brasileiro. O recorte investigativo apresentado revelou a eficiência do ensino de língua a partir do trabalho com gêneros em contextos de usos e de interação, desencadeados na sequência de atividades planejadas e articuladas numa unidade didática. A utilização do gênero publicidade, aliado à leitura e ao estudo de contos de fadas, partiu da necessidade de promover situações de aprendizagem em que os alunos fossem levados a pesquisar e produzir conhecimentos que os habilitassem a ler e produzir textos criticamente.

Ao reconhecer a linguagem persuasiva e criativa da publicidade, os alunos experimentaram um posicionamento autônomo e empoderado diante dos diferentes textos trabalhados. Durante o processo de realização da pesquisa participante, atemo-nos à noção de que cabe à escola o dever da formação leitora e divulgação da literatura como um “produto humano que preserve a memória e herança cultural”, conforme afirmado por Kleiman (2001, p. 46).

A percepção do diálogo entre publicidades e contos de fada possibilitou “um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2014, p. 48). Finalmente, salientamos que a mobilização consciente das perspectivas científica e literária do letramento se mostrou relevante no processo de inovação das aulas de Língua Portuguesa. Desejamos que esta experiência compartilhada possa inspirar outros professores da escola básica e, inclusive, formadores nas licenciaturas.

sumário

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado concedida à primeira autora deste capítulo. Agradecemos ainda ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (Processo nº 305094/2016-5), concedida ao segundo autor deste capítulo. Os referidos financiamentos contribuíram diretamente para a produção da pesquisa científica aqui compartilhada.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 26ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BEZERRA, S.; SILVA, W. R. BARBOSA, S. A. Reconfiguração de aulas de Português como língua materna por professoras paraenses. In: SANTOS, L. I. S.; PHILIPPSEN, N. I. (Orgs.). *Pesquisa Linguística na Amazônia Brasileira: descrição, ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2019, p. 203-232.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. Pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2006, p. 7-20.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DIAS, M. G. B. B.; FERREIRA, S. P. A. Leitor e leituras: considerações sobre os gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia, reflexão e crítica*, 18(3), p. 323-329, 2005.

JOUBE, V. *Por que estudar Literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

sumário

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MARTIN, J. R. *Language in Education*. Shanghai: Shanghai Jiao University Press, 2012.

MARTINS, J. M. *Letramento científico a partir de textos propagandísticos em aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental*. Araguaína, 2018. 251f. Dissertação (mestrado profissional) – Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

MONTEIRO, K. C. S.; SILVA, W. R. Circuito curricular mediado por gêneros no ciclo de alfabetização. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (Orgs.). *Práticas de linguagem na esfera escolar*. São Carlos: Pedro & João, 2018, p. 172-205.

PEDROSA, J. C. Por que temos sotaque? *Língua e Cultura*. Publicado em 10/03/2015. Disponível em: <https://linguaeculturajuliopedrosa.wordpress.com/2015/03/10/por-que-temos-sotaque/>. Acesso em 26/10/2019.

REIS, A. P. dos. *Letramento Científico como prática inovadora numa escola pública araguaíense*. Araguaína, 2016. 230f. Dissertação (mestrado profissional) – Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

SILVA, W. R. Prática científica na escrita de professora. *Linguagem em Discurso*. Tubarão: Unisul, v. 19, n. 2, p. 273-292, 2019a.

_____. Construção de práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (Orgs.). *Formação de professores de língua na pós-graduação*. Campinas: Pontes, 2019b, p. 25-57.

_____. Gêneros em Práticas Escolares de Linguagem: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

TINOCO, Robson Coelho. *Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVE-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-161.

9

*Adriana Lins Precioso
Helenice Joivano Roque-Fari*

A IMPORTÂNCIA DA BIOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.178-191



sumário

Resumo:

Este trabalho apresenta a produção contemporânea de biografia de mulheres destinada ao público infantil e juvenil. Para isso, faz-se um percurso sobre o movimento feminista, sua origem e seus desdobramentos na atualidade. Escolhe a Coleção Antiprincesas organizada pela argentina Nadia Fink com as ilustrações de Pitu Saá e as obras *Grandes mulheres que mudaram o mundo* de (2016) de Kate Pankhurst e *Malala: a menina que queria ir para a escola* (2015) de Adriana Carranca com ilustrações de Bruna Assis Brasil como exemplo de análise que conjuga dois sistemas semióticos, o verbal e o visual em uma convergência que cria empatia com o público leitor e recupera o lúdico por meio de um projeto gráfico que dialoga com as novas vertentes tecnológicas de acesso ao texto.

Palavras-chave:

Biografia feminina; Literatura infantil contemporânea; Formação do leitor.

sumário

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais e culturais de afirmação de gênero, etnia, cor e classe ganham seus contornos mais progressivos a partir da década de 60 do século passado. Contudo, a virada para o século XXI fez com que esses mesmos movimentos ganhassem mais força e fossem cada vez mais estampados na produção artística de forma generalizada. Isso só foi possível graças ao processo de ruptura do conceito de identidade como algo fixo e único, tal como proposto pelos Estudos Culturais de acordo com Hall (2006) e Silva (2009).

Dentro desses movimentos, o que ganhou maior destaque e tem crescido a cada dia é o movimento de afirmação feminista. Na verdade, a luta das mulheres por igualdade de direitos tem início bem antes. Sua gênese encontra-se no final do século XIX e possui uma estrutura consolidada no século XX. A batalha das mulheres que reclamavam sua emancipação, bem como a igualdade político-social entre os gêneros serviu de modelo a ser abarcado pelas demais minorias. O movimento feminista, de acordo com Zolin (2009, p. 220), encoraja as mulheres a mudarem sua situação no mundo, de forma que transformações ocorram no seio da sociedade, como o “[...] direito da mulher ao voto, à educação, à licença-maternidade, à prática de esportes, à igualdade de remuneração para função igual etc. [...]” (2018, p. 158).

Vale ressaltar que a conquista parcial desses direitos é bastante recente, uma vez que, ao longo da jornada da Humanidade, a mulher surge no cenário social como parte dele, sem atuação e nos bastidores da história; cabe a ela apenas o papel de auxiliadora dos espaços domésticos, sem nenhuma participação política, social ou cultural assegurada. As mulheres não eram nem contadas, eram vistas quase como animais, serviam para, além do trabalho, à procriação.

sumário

A origem deste processo de opressão da mulher tem início no patriarcado, cujo sistema, de acordo com Rubin (1993, p. 6), consiste em “[...] uma forma específica de dominação masculina [...]”. Nesse sistema, as “[...] mulheres são dadas em casamento, ganhas nas batalhas, trocadas por favores, enviadas como tributos, comercializadas, compradas e vendidas [...]” (RUBIN, 1993, p. 10), ou seja, as mulheres são dominadas pelos homens e tidas como um objeto de “troca”, não possuem domínio sobre a própria vida. (MORAIS, 2018)

Desse modo, encontramos referências em grandes filósofos que, como Aristóteles e Platão, justificavam a incapacidade da mulher tomando como base apenas os aspectos biológicos determinantes como elemento de inferioridade em relação à capacidade física e argumentando sua insignificância no engendramento da constituição social e política da era clássica. Moraes (2018, p. 155) acrescenta:

Todas as crenças do mundo antigo, em relação à mulher, marcaram nitidamente a história de personagens femininas da Literatura Clássica que aqui merecem destaque, uma vez que muitas delas eram colocadas na posição passiva esperada pela sociedade e cultura da época. Dentre as muitas personagens que podem ser destacadas, citemos Pandora e Penélope, visto que ambas são caracterizadas, no plano narrativo de suas histórias, como o modelo estereotipado da mulher dos tempos clássicos gregos.

Já com a ascensão do Cristianismo, temos duas mulheres que figuram como modelo, uma a ser seguida e outra a ser condenada: Eva e Maria, mãe de Jesus. A ordem de sentido que se instaura revela o conflito entre a que é impulsiva e não foi obediente e, a que é serva e obediente. E nem é preciso dizer qual delas deveria ser seguida como exemplo. São mais de 400 anos que essas mulheres figuram como norma para balizar a conduta das demais mulheres na sociedade. Não foi à toa que, na Idade Média, aquelas que eram consideradas rebeldes, eram denominadas como “bruxas” e foram tantas e tantas queimadas

sumário

vivas em praça pública para servir de exemplo a todas as outras. A História Oficial registra a vida de Joana D' Arc, uma camponesa que se tornou guerreira na França nos anos 1400 e que depois de ter ajudado seu país a vencer a Guerra dos Cem Anos foi condenada pela Igreja e sob a acusação de bruxaria, foi então queimada viva na fogueira.

Diante de todo esse quadro que se desenha e mesmo que, em alguns momentos da História algumas mulheres conseguiram destaque, foram as duras penas que em 1900, o movimento feminista ganhou corpo e voz e vem em um avanço progressivo. As formas de representação artística da mulher acompanharam, ao longo do tempo, suas funções e papéis sociais pré-determinados. Vale lembrar que, de forma objetiva, a Literatura,

[...] é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse 'modo' é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (se fundamenta...)” (COELHO, 2000, p. 28).

Desse modo, observa-se que a Literatura Infantil e Juvenil encontrada nos contos de fadas ou contos maravilhosos recuperam os valores medievais destinados às mulheres: beleza, delicadeza, submissão, bondade, fidelidade, etc. No perfil das ações, elas sempre esperam para ser resgatadas ou salvas pelo príncipe, que segue representado por um homem bom, gentil, fiel, leal, forte, determinado, bonito. O universo das princesas retrata esse tipo de mulher que ficou inerte no tempo, pois não tinha nenhuma outra opção.

Ao questionar esse modelo e ao confluir em um diálogo muito próximo com os movimentos da contemporaneidade, o retrato da

sumário

mulher, suas funções e seu modo de existir na produção literária, principalmente, dentro âmbito infantil, tem procurado estabelecer novos modelos identitários para a representação da mulher na atualidade.

Teresa Colomer (2017, p. 64) declara que em uma biblioteca dos Estados Unidos, novos critérios foram estabelecidos para a compra de livros, tal como ocorrem em *Little Miss Muffet Fights Back*:

1. Livros com mulheres e meninas ativas e interessadas em sua profissão ou em suas aventuras.
2. Personagens femininas com características de personalidade positiva e não associadas tradicionalmente à mulher: inteligência, independência, valor, eficácia, etc.
3. Retratos positivos de mulheres que não apenas sejam mães e de jovens que demonstrem ambição e capacidade de tomar suas próprias decisões.
4. Comentários explícitos do narrador a favor da não discriminação sexista se a trama assim o requer.
5. Livros que abordem o tema da amizade e do amor de maneira que o amor romântico não pareça a única satisfação feminina.

É intrigante perceber que características como “inteligência, “valor” e “independência” ainda não sejam associados às mulheres e que o “amor romântico” ainda surja como “única” opção para a felicidade feminina. Ao questionar esses padrões e estabelecer novos critérios para a compra de livros tal como observou Colomer (2017), faz-se necessário que uma nova produção responda aos anseios e representações femininas da atualidade. Sendo assim, como resposta a essa nova demanda, surgem as biografias, obras que buscam trazer histórias de vida de mulheres que superaram os limites impostos pela sociedade de cada época e servem de exemplo para meninos e meninas no que tange configurar o mais novo papel da mulher na sociedade contemporânea.

sumário

Algumas produções merecem destaque, tais como, a Coleção Antiprinçasas, editado pelo SUR Livro e impresso pela Coan Indústria Gráfica.



Nadia Fink, é argentina e é a escritora da coleção. Trabalha como jornalista e escritora de livros infantis. Em uma entrevista para o site do Instituto Aripe, ela responde como surgiu a ideia da coleção:

Antiprinçasas nasceu como um desafio, sobretudo apresentar um olhar diferente sobre a mulher, diverso do que é apresentado pela “indústria da Disney”. Longe dos estereótipos que não incluem a diversidade das meninas e da infância no mundo de hoje. Enquanto as histórias tradicionais mostram princesas esperando que alguém interfira em seu destino, os nossos são mais reais: eles tentam trazer um olhar diferente e mais próximo, algo que elas possam se espelhar.

Porque, embora muitas princesas de hoje sejam mais descoladas. Elas não deixam de apontar para o ideal feminino da beleza. Os três primeiros Antiprinçasas, Frida Kahlo, Violeta

sumário

Parra e Juana Azurduy, nos parecem ser mulheres profundas, interessantes e bonitas. É por isso que esta humilde contribuição para a literatura infantil procura apresentar essas vidas. Para que meninas e meninos conheçam diferentes histórias de luta. Possam abordar a arte que as caracteriza e também suas formas de ver a vida e como elas influenciaram sua geração. Quais os vestígios que deixaram, o compromisso que elas tiveram, quais seus sonhos, suas fantasias, seus medos e suas angústias¹³.

Também informa a respeito o objetivo da coleção:

Pensamos que contar essas histórias para os pequenos seria uma oportunidade. Que pudessem conhecer uma visão de mundo que não encontram na TV e muitas vezes, tampouco na escola. Começamos a partir do pressuposto que os meninos e meninas são diversos, curiosos, sensíveis e abertos por natureza. Que então a partir de estímulos externos serão formados. É por isso que procuramos trazer novos olhares, novos sentidos, aproximar as meninas e meninos das mulheres latino-americanas e também das características do nosso povo (Idem).

O formato da biografia também corresponde aos aspectos mais contemporâneos em diálogo com as novas tecnologias. A ilustração e o projeto gráfico surgem como elementos auxiliares neste processo de apresentar mulheres da América Latina:

Escolhemos usar linguagem simples, mas não pobre. Os desenhos de Pitu Saá tem sua própria linguagem, bonita e sensível. E o design de Martín Azcurra propõe “janelas”, inspirado nas novas tecnologias acessadas diariamente pelas novas e não novas gerações. Um aspecto que consideramos interessante destacar é precisamente adaptação da história à era dos nativos digitais. Não podemos ignorar essas novas realidades imersas na cultura da Internet, caracterizadas pela virtualidade, não linear. Em seguida, encontramos um conjunto de desafios: por um lado, o objetivo principal de meninas e meninos se apropriarem dessas histórias e conhecerem a

13 Site: <https://aripe.com.br/saiba-um-pouco-mais-das-antiprincesas-entrevista-com-nadia-fink/> - Visitado em 27/10/2019.

existência dessas mulheres e, por outro, mostrar isso de forma interativa, dinâmico (Ibidem).

Tal como podemos ver em algumas páginas da obra:

sumário

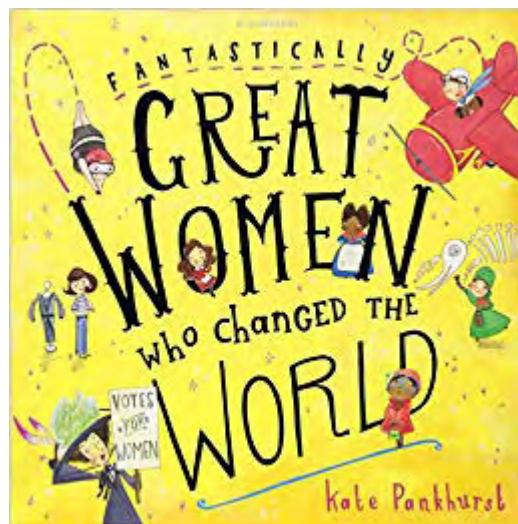


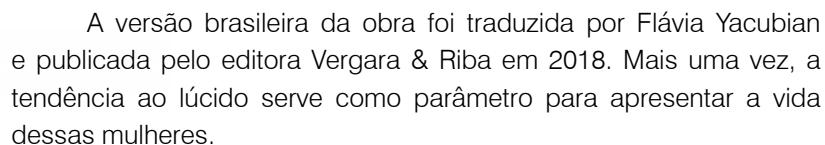
O colorido das páginas, a ilustração e a narrativa apresentam-se de forma leve, mas profunda. Geram empatia no leitor mirim e adulto e aproxima a história de vida dessa mulher tão diferente a todas da sua época. O diálogo estabelecido entre o texto escrito e as ilustrações somam de forma positiva na geração de sentido e compreensão da obra.

O desafio da coleção está no fato de narrar histórias de mulheres reais, mulheres latino-americanas, longe dos parâmetros estabelecidos pela indústria cultural e, de forma mais específica, das “indústrias da Disney”. A personalidade que inaugura as obras é a Frida Kahlo, pintora mexicana que nasceu em 1907 com uma história de vida muito intensa e diferente dos padrões da sua época. Produziu telas dentro da perspectiva surrealista, de afirmação feminina e com valorização da origem asteca como formas afirmação de identidade. Além da arte bastante inovadora, a história de vida da Frida revela uma série de acontecimentos. Na verdade, as escolhas da pintora questionam

Além da Frida, temos outras mulheres como Clarice Lispector - escritora brasileira; Violeta Parras - artista chilena - e Juana Azurduy - militar boliviana de origem indígena. Vale salientar que outras produções biográficas apresentam os mesmos objetivos apresentados por Nadia Fink.

Kate Pankhurst, escritora inglesa, autora e ilustradora da obra *Grandes Mulheres que mudaram o mundo* (2016), selecionou a biografia de 13 mulheres de nacionalidade distintas e em tempos históricos diferentes. A autora narrou e ilustrou suas histórias de vidas de forma alegre e criativa. A primeira mulher espiã, a primeira mulher a pilotar um avião, a primeira mulher a desafiar a segregação racial nos Estados Unidos: Marie Christine Chilver, Amelia Earhart e Rosa Parks além de mais outras 10 mulheres incríveis que tiveram suas narrativas de vida contadas e seus grandes feitos destacados.





sumário

A brasileira Chiquinha Gonzaga figura entre essas mulheres fabulosas. Sua história de vida, a paixão pela música, a separação do marido em épocas impensáveis e a sua música que perdura até hoje é narrada de forma leve, divertida e cheia de ousadia. O projeto gráfico acompanha os tons de cada narrativa, traduzindo cada momento histórico e caracterizando os elementos convergentes entre a escrita e a ilustração.

Recentemente, a Editora Companhia das Letras, em sua versão de livros infantis, Companhia das Letrinhas, lançou a obra *Malala: a menina que queria ir para a escola* (2015) de Adriana Carranca com ilustrações de Bruna Assis Brasil. A jornalista Carranca conta a história real da menina paquistanesa Malala Yousafzai que foi baleada por membros do talibã em 2012 quando tinha 15 anos e por defender o direito das meninas a irem à escola. Em 2014, ela recebeu o Prêmio Nobel da Paz.



As ilustrações são feitas por meio de inserção as fotos do local onde ela viveu e de como ocorreu o atentado, misturando tanto a referencialidade do real gerado pelas fotografias quanto a delicadeza dos desenhos que organizam as cenas de acordo com a linearidade

sumário

da narrativa a ser contada. A ilustração, como também nos outros exemplos acima apresentados, estabelece uma relação semântica com o texto, mesmo que não de forma absoluta mas há uma convergência na articulação dos dois sistemas semióticos: as linguagens verbal e visual, tal como propõe Luis Camargo (2018).

O panorama apresentado evidencia uma produção de literatura infantil e juvenil comprometida com os avanços do movimento feminista sem perder o lúdico, o informativo, o catártico e todas as outras funções da literatura na sociedade. A travessia para este momento pauta-se na urgência de um mundo mais humano, mais tolerante e mais acolhedor.

O gênero “biografia” cumpre o papel de chegar mais perto das crianças e dos jovens e mostra, por meio da vida dessas mulheres, que é possível vencer algumas situações tidas como “impossíveis” ou de romper com um padrão de conduta que seja limitador ou opressivo. É neste ponto que entra a maravilha da fantasia, quando o real e a ficção flertam juntos e criam novos horizontes ao leitor, sugerindo que tudo isso pode tomar forma e mudar a realidade na qual se vive e isso vale para meninos e meninas, homens e mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRANCA, Adriana. *Malala: a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2015.

CAMARGO, Luis. A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil. Página: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

sumário

FINK, Nadia. *Frida Kahlo: para meninos e meninas*. Coleção Antiprincisas #1. Tradução de Sieni Maria Campos. Florianópolis: Coan Indústria Gráfica Limitada, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira. *A representação do modelo do herói clássico na personagem feminina de Katniss Everdeen, de "Jogos Vorazes"*. Dissertação. 216 f. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2018.

PANKHURST, Kate. *Grandes mulheres que mudaram o mundo*. Tradução de Flávia Yacubian. São Paulo: Vergara e Riba Editoras, 2018.

RUBIN, G. *O tráfico de mulheres: Notas sobre a "Economia política" do sexo*. Trad. de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ZOLIN, L. O. Crítica feminista. In: BONNICI, T. ZOLIN, L. O. (Org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 217-242. Site da entrevista: <https://aripe.com.br/saiba-um-pouco-mais-das-antiprincisas-entrevista-com-nadia-fink/>



10

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

PRODUÇÃO LITERÁRIA JUVENIL DE AUTORIA FEMININA: REFLEXÕES ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DO FANTÁSTICO EM ALICE NO ESPELHO, DE LAURA BERGALLO

Este capítulo altera e amplia a resenha “Literatura de autoria feminina e seus reflexos: uma análise de Alice no espelho (2006), de Laura Bergallo”, publicada na Espanha em: RECHOU, Blanca-Ana Roig; LÓPEZ, Isabel Soto; RODRÍGUEZ, Marta Neira (orgs.). As mulheres como axentes literarias na LIX do século XXI. Santiago de Compostela. Edições Gerais de Galícia S. A., 2018, v.1, p. 267-277.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.192-213

sumário

Resumo:

Objetiva-se apresentar uma possibilidade de leitura da obra pós-moderna *Alice no espelho*, de Laura Bergallo (2006). Para a consecução desse objetivo, pretende-se refletir sobre a relação dialógica no interior dessa obra juvenil, bem como a que se estabelece em sua narrativa com seu leitor implícito. Essa relação comunicativa decorre, pelos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996 e 1999), da presença de lacunas que solicitam do leitor, por meio da projeção imaginária, o papel de revitalizador da narrativa na composição literária. Assim, o texto, por pressupor um receptor, projeta uma estrutura de apelo, a qual invoca sua participação no acabamento: é seu leitor implícito (ISER, 1999).

Palavras-chave:

Estética da Recepção e do Efeito; literatura juvenil de autoria feminina; leitor implícito; narrador.

sumário

INTRODUÇÃO

A obra juvenil *Alice no espelho*, de Laura Bergallo (2015), com ilustrações de Edith Derdyk, insere-se no gênero romanesco de produção pós-moderna, mais especificamente, no de metaficção. A classificação da obra como pós-moderna explica-se, pois ela ultrapassa as fronteiras da teoria e da prática, envolvendo uma na outra, sendo a história o cenário dessa problematização. Trata-se, então, de uma obra que apresenta uma narrativa autoconsciente, contextualizada na contemporaneidade, que exige tanto o distanciamento quanto o envolvimento do leitor. Pelo recurso estético à metanarratividade, a obra subverte e problematiza as limitações da representação literária. Por sua vez, pelo recurso ao fantástico, a obra apresenta função social que, conforme Todorov (1970), é a de criticar as formas de vida da sociedade e, assim, combater diferentes formas de censura.

Seu enredo gira em torno das inquietações de uma protagonista adolescente de 15 anos – Alice – que, em busca de individuação, carrega consigo a experiência diária de uma existência opressiva em um lar esvaziado de sentido, pois marcado por ressentimentos, interditos e silenciamentos. Sua temática da individuação, aliada à denúncia de realidades sociais e familiares esmagadoras, é própria da narrativa brasileira contemporânea, segundo Karl Erik Schollammer (2009). Justifica-se, então, o título de nosso capítulo, pois acredita-se que a obra permite ao jovem leitor tanto refletir sobre a realidade social contemporânea, quanto de si mesmo, pela projeção em uma protagonista em fase de definição identitária, inserida em uma situação de conflito e confronto de valores comportamentais.

O título de Bergallo (2015), pela associação com o vocábulo “espelho”, indica o diálogo, em perspectiva bakhtiana (1998), que sua obra estabelece com as de Lewis Carroll (1832-1898) – *Aventuras de*

sumário

Alice no país das maravilhas e Através do espelho, publicadas no final do século XIX. Toma-se, neste texto, para o diálogo entre o livro de Bergallo (2015) e ambos de Carroll, a obra *Alice*: edição comentada (2002), composta pelos dois livros, com ilustrações originais de John Tenniel, introdução e notas de Martin Gardner, e tradução de Maria Luiza X. de A. Borges.

Para Mikhail Bakhtin (1998), o romance se realiza na apropriação do alheio, por meio do discurso do outro, revelando o caráter plural da cultura. Segundo Ítalo Calvino, os clássicos – como estes de Carroll –, permanecem na cultura como ruídos de fundo (2000). Entretanto, vale destacar que a dialogia na obra de Bergallo (2015), em especial, com as obras de Carroll (2002), realiza-se, como afirma Silviano Santiago (1978), pela visada antropofágica, pois determinada pelo seu lugar de artista periférica, latino-americana, em especial, com discurso inserido no subsistema juvenil.

Bergallo (2015), pelo caráter pós-moderno de sua narrativa, utiliza-se da referência inscrita na cultura, mas a subverte, deslocando a noção de juventude feliz, filiada ao lazer e às horas lúdicas, e o faz, por meio de um questionamento profundo sobre a realidade brasileira e o destino de jovens da classe média, preocupados em seguir um *script* social. Sua protagonista brasileira de nome homônimo ao da personagem do escritor inglês, diante de uma realidade desprovida de encantamento, utiliza-se do fantástico, do imaginário e da aventura, para fugir de uma realidade asfíxiante que, pela opressão doméstica e determinação de um padrão de beleza social, aproxima-se do *nonsense*, do sentimento de despropósito que as relações assimétricas produzem. Essa realidade aparece na trama de forma explícita, sem complacência com o leitor. Assim, seu texto literário atua como deslocamento do instituído, problematizando para o leitor o que é produção nacional, qual é a voz do outro incrustada no cânone, e qual é a nossa, em especial, a feminina?

sumário

Para Silvana Oliveira, a paródia e a crítica representam um “[...] *meter a unha* no texto clássico e torná-lo outro”, disto resulta a construção de um discurso literário que só pode ser entendido “[...] na relação com o que o motivou, ou, como diria Bakhtin, nas fronteiras entre um discurso latino-americano e os demais discursos que os sustentam e respondem – em alguns casos com a pretensão de um apriorístico permanente.” (2012, p.68). A paródia na obra de Bergallo atua como um recurso de a linguagem se voltar sobre si mesma, mas também como um fenômeno reflexo do alargamento interno da linguagem literária, em que se nota, segundo Affonso Romano de Sant’ Anna, uma “[...] alquimia de materiais estilísticos e formais que tornam o texto literário um código que só os iniciados podem decodificar” (2007, p.8). Desse modo, sua narrativa projeta um leitor implícito dotado de memória transtextual, a qual lhe permita identificar o diálogo entre textos.

Em meio a tantos silenciamentos impostos à heroína de Bergallo (2015), sua produção representa a liberação da “voz” adolescente feminina, atuando, então, com função catártica. Seu relato sobre uma adolescência frustrada que não consegue atender aos ditames sociais integra temas trágicos, como adoecimento, anorexia, bulimia, opressão, solidão, crise identitária, privação de convívio com entes queridos. Pelo viés psicanalítico, a história de sua Alice, na concepção de Sant’ Anna (2007), exprime o que foi recalcado. Assim, nessa produção literária de denúncia, evoca-se, pelo viés da memória, a desautomatização de uma visão idílica de juventude. Pela paródia, a narrativa de Bergallo (2015) requer uma maneira diferente de ler o convencional, convidando seu leitor à tomada de consciência crítica.

O tratamento híbrido, em que se mesclam na narrativa verismo e fantasia com caráter de denúncia social, conforme Teresa Colomer (2003), é uma das características dessa produção juvenil contemporânea que prevê um leitor implícito inteligente, o qual deseja

sumário

encontrar nos livros temas que tratem da realidade de seu tempo e, por isso, facultem-lhe refletir sobre as diferentes formas de vida. O enfoque de denúncia assumido por Bergallo (2015) revela-se adequado, pois apresenta a construção identitária da sua personagem Alice, na perspectiva de Colin Heywood (2004), como se firmando em seu cruzamento com classe social, gênero, tempo e espaço, história e trajetória de vida.

Bergallo (2015) traz para o centro de sua obra o questionamento das relações sociais na família e na sociedade, pautadas por censuras diversas, que impedem a protagonista de comer livremente e conviver com o pai. A essa função social do fantástico, que Smadja (2004) denomina como psicanalítica, pois objetiva enganar a censura do Ego, a estudiosa acrescenta outras duas: a estética, que faculta à escritora conceder à sua obra o encanto do exotismo proveniente do universo mágico, e a pedagógica, que permite transmitir uma mensagem moralizadora sem que esta tenha o peso de uma lição de moral.

A jornalista carioca, publicitária, escritora, tradutora, roteirista e editora de textos científicos, Laura Bergallo (Rio de Janeiro, 1958), possui 23 títulos publicados, inclusive na França e nos Estados Unidos (LAURA BERGALLO, 2019; LACHATRE, 2019). Bacharel em comunicação social, com especialização em jornalismo científico, Bergallo é autora de diversos livros infantis e juvenis, de uma biografia sobre Valeria Valenssa, entre outros títulos. Sua produção juvenil, embora irregular quanto à qualidade literária, notabilizou-se no mercado, por meio de premiações. Por exemplo, o livro *A Criatura* recebeu o Prêmio Adolfo Aizen de 2006, da União Brasileira de Escritores, como melhor livro juvenil dos anos de 2004/2005. A obra *Alice no espelho* recebeu, em 31 de outubro de 2007, em cerimônia na Sala São Paulo, situada na capital do Estado, o Prêmio Jabuti na categoria literatura juvenil, e foi selecionada para o catálogo da *44th Bologna Children's Book Fair*. O livro *Operação Buraco de Minhoca* foi escolhido pelo Programa Mais

sumário

Cultura, do Governo Federal e da Biblioteca Nacional, para distribuição em bibliotecas e pontos de leitura brasileiros, também compôs os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE de 2011 (PORTAL MEC, 2019), sendo distribuído nas bibliotecas de escolas da rede pública de todo o país. *Jogo da Memória* foi selecionado para a *Bologna's Children Book Fair* 2011, recebeu o selo Altamente Recomendável da FNLIJ (2011) e compõe os acervos do PNBE de 2013 (PORTAL MEC, 2019; LAURA BERGALLO, 2019). *O Fazedor de Borboletas* foi selecionado para a *Bologna's Children Book Fair* 2014 (LAURA BERGALLO, 2019).

Sem deixar de lado a intenção contestatória pretendida pela autora, que mostra uma realidade opressiva em especial para as mulheres, este texto tem por objetivo privilegiar os aspectos ligados à ficcionalidade do romance juvenil, no caso, seus mecanismos de composição. Justifica-se a eleição desse romance, tanto pela sua dialógica com textos diversos, em especial, com os livros de Carroll (2002), quanto pelo seu discurso emancipatório para o leitor em formação. Além disso, conforme João Luís Ceccantini (2004), é notória a ausência de estudos específicos, os quais se voltem para aspectos linguísticos e recursos estilísticos pontuais de uma obra juvenil, que permitam compor certa cartografia atrelada à sua especificidade; e de um gênero literário específico. Vale destacar que, sobretudo, faltam estudos que considerem como se configura a escrita feminina enquanto outro lugar nos discursos hegemônicos e em suas representações sociais. Para Teresa de Lauretis, existem pontos cegos, espaços sociais nas margens de tais discursos, pois estes estão “[...] entalhados nos interstícios das instituições e nas fendas e brechas dos aparelhos de poder-conhecimento” (1994, p.237). Vale refletir, então, de acordo com Flávia B. Ramos e Marli C. T. Marangoni (2013), como se afirmam os implícitos na produção cultural das mulheres, no nível da subjetividade e da autorrepresentação.

sumário

Busca-se analisar, então, a relação dialógica no interior da obra, bem como a que estabelece com seu leitor implícito. Essa relação comunicativa decorre, pelos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996 e 1999), da presença de lacunas que solicitam do leitor, por meio da projeção imaginária, o papel de revitalizador da narrativa na composição literária. Assim, o texto, por pressupor um recebedor, projeta uma estrutura de apelo, a qual invoca sua participação no acabamento: é seu leitor implícito (ISER, 1999). Na narrativa de Bergallo (2015), a interação com o leitor é frequente, pois requer que ele ative sua memória de leitura – transtextual – para a apreensão de sentidos e realize a concretude (ISER, 1999). Esse resgate realizado pelo leitor é decorrente da utilização de sua atividade imaginativa.

Para Vincent Jouve, essa interação está prevista na leitura, pois “[...] o leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um sentido, mas também uma significação” (2002, p.128). Assim, além de interagir com o texto, esse leitor também, pela identificação com os heróis e pela projeção imaginária, pela empatia, constrói seus próprios processos de subjetivação. Embasado nas formulações teóricas de Paul Ricoeur (1969), Jouve aprofunda essa questão ao assinalar que “[...] o sentido remete ao deciframento operado durante a leitura, enquanto a significação é o que vai mudar, graças a esse sentido, na existência do sujeito” (2002, p.128). Nota-se, assim, que, embora o leitor implícito seja uma projeção do texto, a significação atinge a existência de um leitor empírico e, em especial, seus processos identitários.

Como produção pós-moderna, o romance de Bergallo (2015) utiliza recursos formais, como intertextualidade, hibridismo de gêneros textuais, metaficção e sobreposição de códigos no trato com a linguagem que, segundo Ricardo Azevedo (2014), sinaliza uma produção voltada “para especialistas”. Azevedo destaca que “[...] como resultado temos algumas obras relevantes e muitas obras

sumário

insignificantes – em geral, por aplicarem os recursos citados de forma mecânica” (2014, p.97). Vale, então, refletir sobre como se configuram tais recursos em *Alice no espelho* (2015).

Constrói-se, neste texto, a hipótese de que a heroína de Bergallo (2015) realiza performances reconhecíveis pelo jovem leitor que se identifica com sua busca por individuação, pois reconhece seus anseios por consideração no meio social e familiar em que vive, sobretudo, por meio do posicionamento de sua “voz”. Se este posicionamento da “voz” lhe é negado várias vezes na trama, o mesmo não ocorre na enunciação, pois os discursos na obra caracterizam-se pela dialogia entre textos diversos, pela duplicidade propiciada pelo discurso indireto livre, pelo emprego de uma voz narrativa dupla que inclui a escritora fundindo-as pelo pronome “nós” na enunciação, e pela polifonia que aparece na mescla de outras vozes à da jovem protagonista. Além disso, se a morte por anorexia ronda essa protagonista, a literatura, pelo viés metaficcional e metanarrativo, a redime: promove desejos de mudança social e impede que desista de se firmar como sujeito de sua própria história.

Pretende-se, pela análise, observar se, na dialogia entre obra e público jovem, a escritora apresenta formas singulares de exercer e transgredir a condição de duplicidade de seu discurso feminino que, conforme Elaine Showalter, se configura como constituído por duas vozes que personificam “[...] as heranças social, literária e cultural, tanto do silenciado quanto do dominante” (1994, p.50). Em síntese, almeja-se descobrir como se configuram, em uma produção de autoria feminina, as “vozes” desejosas por se firmar, em razão de seu histórico apagamento. Será que na obra há, por meio de um processo de subjetivação, aproximação da protagonista de um “eu feminino” cujo discurso sofre o silenciamento?

A obra revela o aspecto transgressor da escrita feminina, que Flávia B. Ramos e Marli C. T. Marangoni detectaram em suas

sumário

análises de obras poéticas infantis de autoria feminina que compõem os acervos do PNBE de 2010, pois suas escritoras tratam do que é essencial, interior, “[...] sensorial e sensível na experiência do humano” (2013, p.95). A transgressão avulta na linguagem híbrida própria da contemporaneidade que reflete, segundo Ítalo Moriconi, uma tensão entre a pulsão “[...] voltada para tornar impura a língua culta canônica e outra voltada para purificar ou essencializar a língua banal”, do cotidiano (2014, p.60).

O DESENCANTO FRENTE AO ESPELHO

Em *Alice no espelho*, as carências da protagonista em diversos níveis, que derivam de sua opressão e insatisfação com a própria imagem, são visíveis desde o início da trama e resultam em adoecimento. Alice é uma solitária garota de classe média, filha de pais separados que reside com a mãe e a avó. Embora tenha acesso a estudos e lazer, a jovem sente-se sufocada pela ausência de liberdade de expressão e privação de convívio com o pai. Pelo recurso ao discurso indireto livre e à onisciência, bem como onipresença da voz narrativa que, por sua vez, se anuncia como feminina, sabe-se o que a jovem pensa, mas em geral não verbaliza:

Alice ainda se lembra do pai recitando esses versos, que ficam bem no começo do livro *Alice através do espelho*. Para ser *sincera*, não sei se ela se lembra das palavras exatas (ou mais ou menos exatas) ou se gostaria de lembrar. No início da história, a gente que escreve ainda não conhece muito bem a personagem, porque ela vai se mostrando aos poucos, a cada ato que pratica ou frase que diz.

O que nós sabemos, mesmo, é que, antes de o pai ir embora, a casa era muito melhor. E sabemos também o que a mãe de Alice diria se soubesse o que *ela* pensa:

sumário

– Você não sabe de nada, Alice. *Acha* que sabe. Seu pai não presta, nunca prestou. (2015, p.9 – grifos nossos; destaques gráficos da autora).

Pelo discurso da narradora, pode-se observar o emprego da metanarratividade, pois reflete sobre a própria construção ficcional e, pela paródia, apropria-se da referência às obras de Carroll, subvertendo-as em busca de encontrar a sua própria “voz”, por sua vez, dupla na fusão com a da escritora. Para Lúcia Osana Zolin (2009), a metanarratividade é uma das principais estratégias da pós-modernidade, utilizada pela literatura de autoria feminina, como forma de subversão e de problematização da própria representação literária. Por meio dessa estratégia, Bergallo problematiza o conceito de representação que resulta das imposições e lutas por um monopólio de uma visão legítima de mundo social, e de identidade do ser, muitas vezes, associada à aparência deste. Ao problematizar um modelo ideal de beleza para a mulher e a jovem, revela que há na sociedade o apagamento da multiplicidade de perfis femininos que não chancelam a ideologia patriarcal, cujo conceito uno de feminilidade associa-se à objetificação e passividade, incompatível com a diferença (ZOLIN, 2009).

A protagonista Alice é vítima de mãe e avó autoritárias, e ressentidas com a separação do casal que, embora a protejam e forneçam conforto, impedem-na de conviver com o pai. Os dilemas dessa jovem que possui uma relação afetiva com a leitura, em especial com os livros de Carroll, são apresentados pelo foco narrativo em terceira pessoa. Na obra, a saída para a tensão da jovem protagonista, solitária e frustrada por não atender aos padrões de beleza que lhe prometem felicidade – apresentada como leitora sensível, pois dotada de memória literária – reside na introspecção via imaginário, por meio da escolha de lugares pinçados das leituras com o pai, como forma de resgate da autoestima.

sumário

Se em *Através do espelho* e *As aventuras de Alice no país da maravilha*, de Carroll (2002), sua protagonista adentra o espaço da aventura, por meio do sonho, e nesta última narrativa, pela queda onírica e pelo convite de um arauto – o Coelho: “No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.” (2002, p.11); na obra de Bergallo (2015), a heroína já está em queda, por determinação de um antiarauto – o sistema social –, o qual a impede de obter realização. Sua única saída consiste em adentrar o mundo imaginário conhecido pelas leituras realizadas com o pai, a fim de, pela elaboração dessa experiência, encontrar a si mesma.

Enquanto em *As aventuras de Alice no país da maravilha*, de Carroll (2002), Alice considera o livro que estava lendo, como chato pois, “[...] não tinha figuras nem diálogos” (2002, p.11); a personagem de Bergallo (2015), possui memória afetiva de suas sessões noturnas de leitura – “[...] ela só se lembra dele [pai] alegre, inteligente, dando risada bem alto das histórias que lia” (2015, p.10) –, e vê nesse repertório a passagem para o onírico. Ela desconhece o diálogo autêntico no convívio familiar com a avó e a mãe, sente falta das leituras lúdicas com o pai, e convive com a própria frustração, bem como as de sua mãe que se priva de alimentos e pratica esportes na ânsia de manter-se atraente.

A mãe atribui o abandono do marido à sua forma física na época – “Não foi só porque eu engordei e fiquei uma pipa” (2015, p.10); e à falta de caráter dele: “– Esquece seu pai – disse a mãe [...]. – Ele nos trocou por outra mulher. [...] E ainda disse que o dinheiro não vai poder continuar o mesmo. Está tirando de você, e para quê? Para dar aos outros.” (p.14) Alice, mesmo tendo oito anos de idade, quando a separação ocorrera, recorda-se de que a mãe era e sempre fora: “Alta, esguia, muito bonita, desde sempre ocupada em malhar na academia, comendo duas folhas de alface e duas rodela de tomate

sumário

na hora do almoço. De sobremesa, um iogurte light” (p.10). Pode-se notar que a mãe atende ao padrão de beleza social imposto ao corpo feminino, apesar disto, em momento algum da trama, manifesta alegria ou satisfação consigo mesma. Ademais, em seu discurso, em geral manifesto pela ironia – marcada em *itálico* no texto –, comumente percebe a filha, como ingênua em relação ao comportamento do pai, como alguém que: “*Acha* que sabe.” (p.9 – destaque gráfico da autora).

Pode-se notar que a mãe utiliza a mesma estratégia discursiva da personagem Duquesa, de *Aventuras de Alice no país das maravilhas*, quando esta se dirige à Alice na cozinha: ““Você não sabe grande coisa”, [...]; [...] e isto é um fato.”” (CARROLL, 2002, p.58). A dialogia também se desdobra no recurso linguístico, pois Carroll também se utiliza do *itálico* para acentuar o tom de uma determinada expressão, visando conferir-lhe humor e/ou ironia, como na cena em que Alice percebe que o bebê é realmente um porco: “Desta vez *não* havia engano possível [...]” (2002, p.62).

Com a saída de casa de seu pai, a jovem Alice convive com a mãe “[...] sempre com pressa entre uma sessão de aeróbica e outra de musculação” (2015, p.11). Em relação ao pai, seus sentimentos são ambíguos, marcados pela saudade e sensação de abandono. Nesse conflito, ela busca, em sua própria história: “[...] uma culpa que explique essa ausência. E já não acredita no país das maravilhas.” (p.12). A descrença, que conota o desencanto de Alice, provém de fontes duplas: da resistência de sua avó e sua mãe em atender aos telefonemas do pai, e da falta de persistência dele em manter contato. Esse afastamento do pai, antes da separação tão próximo e amigo, é visto pela jovem como absurdo. Assim a realidade, pela violência emocional resultante da privação de convívio imposta na infância e na adolescência, torna-se fantástica, e o pai parece tão irreal quanto “[...] um coelho que fala.” (p.13).

sumário

Aos dez anos, Alice descobre que o pai se casara novamente e tivera filhos gêmeos. Sua felicidade com a ideia de ter irmãos é oprimida, recalcada, pois Alice imagina que a mãe, em seu ódio pelo pai, se pudesse “[...] transformaria aqueles irmãos em porcos e os soltaria bem no meio de um bosque qualquer.” (2015, p.14). Na interpretação do mundano, Alice aciona seu repertório cultural, suas memórias de leitura ficcional, a fim de obter auxílio na elaboração do real quando este se aproxima do *nonsense*. Desse modo, a mãe aproxima-se de uma personagem autoritária, cujas ações são determinadas pelo absurdo. A memória de leitura de Alice – em oposição à percepção dessa atividade como desagradável pela personagem de Carroll – advém do reconhecimento de seu poder de fornecer ludismo e evasão de uma realidade opressora.

Embora Alice seja criativa, por ser reprimida pela família, não se manifesta plenamente, nem expõe seus medos, suas angústias e seus desejos, vivendo uma encenação de si mesma. Como seus interesses não são considerados, devendo suas ações atender a necessidades coletivas, ela imagina que precisa assumir o *script* que lhe cabe, esforçando-se em um movimento frenético e obsessivo por manter a magreza. A subversão à ordem só surgirá quando enfrenta o espelho, adentrando-o para descobrir como se constituem os seus reflexos. Nesse exercício de imersão em si mesma, de mergulho existencial, Alice, pelo viés paródico, reencontra-se ao se defrontar com seu duplo, seu alter ego que, embora seja obeso, está satisfeito com sua imagem. Essa personagem, cujo nome Ecila remete à oposição especular do nome Alice, sente-se oprimida pelos ditames sociais e se vê obrigada a passar por uma transformação, a fim de atender a interesses sociais. Pelo lado oposto do sistema, Alice percebe que as oposições entre ambas são apenas aparentes, pois as duas estão inseridas em contextos opressivos e de censura, que impõem modelos a serem seguidos.

sumário

O poder emancipatório da leitura se revela para Alice quando esta pede para Ecila, já transformada em uma jovem idêntica a tantas outras, a ler as obras de Carroll (2002), a fim de evitar pelo menos a conformação. Avulta, assim, seu posicionamento crítico, pois a jovem protagonista verbaliza para seu duplo o poder da leitura em ofertar possibilidades de elaboração do real, encaminhando, assim, para a ruptura com conceitos prévios incutidos pelo meio social. Como se pode notar, no texto de Bergallo, não existem esboços grosseiros de personagens e enredo, a técnica privilegia o detalhe, a lacuna, a dialogia e o desenho nítido na representação de uma realidade desfavorável.

Nesse sentido, como destaca João Alexandre Barbosa, “[...] o que se põe em xeque não é a realidade como matéria da literatura, mas a maneira de articulá-la no espaço da linguagem, que é o espaço/tempo do texto” (1983, p.22-23). Neste caso, pelo viés de apropriação da referência e subversão parodística. Vale destacar que a contextualização contemporânea põe em relevo um cenário muito desfavorável para as mulheres, pois prevalece na sociedade um modelo inatingível a ser seguido, o qual decide os rumos de seu futuro. Justifica-se a constante busca por beleza da mãe de Alice com consequente insatisfação.

Desse modo, pode-se notar, pela ambientação na obra, uma atmosfera tensa, na qual se insere uma protagonista inteligente, que se depara tanto com brutalidades diversas, quanto com a hipocrisia manifesta em discursos de controle repressivo, que atribuem à mulher, conforme Naíra de A. Nascimento (2012), uma autodisciplina do seu próprio corpo, a fim de atender a interesses do meio sócio-histórico em que vive.

sumário

PARA ALÉM DO ESPELHO

Na obra de Bergallo (2015), o plano discursivo filia-se à modernidade, pois prevalece a dialogia e cumplicidade com o leitor – considerado no relato, pelo emprego do pronome inclusivo em 1ª pessoa do plural: “nós” –, além da estratégia de se aproximar pela focalização dos recursos cinematográficos – “*Deixamos* as duas na mesa convencendo-se de que está tudo normal e *vamos* até o banheiro dar uma espiada em Alice. De porta trancada, ela liga o chuveiro [...]. Dá uma olhadinha no espelho e faz uma careta horrível: está gorda, gorda, gorda!” (2015, p.25-6 – grifos nossos) –; e de textos diversos em que há exacerbação da beleza física, como em *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, publicado em 1890, e *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, em 1931, entre outros.

A linguagem manifesta-se, na narrativa de Bergallo (2015), em períodos curtos que compõem breves parágrafos, pautados por recursos estilísticos, como metáforas, sinestesias e hipérboles. Pode-se notar que a narradora-autora, por meio da ironia, revela, de forma cúmplice com o leitor, que Alice engana a mãe e a avó. Seu relato expõe a arquitetura da construção ficcional em que a focalização afasta-se, como uma câmera cinematográfica, da mesa para dirigir-se a outro espaço: o banheiro. A intensificação do drama ocorre, em especial nesse espaço, pois, desamparada, Alice tenta ocultar os vômitos frequentes que provoca para se livrar dos alimentos que a avó e a mãe, diante de sua extrema magreza, insistem em vê-la comendo.

Nesse cenário opressivo, a morte ronda a heroína que só será salva pela literatura. A ambiguidade das emoções de Alice, própria da modernidade, segundo Stuart Hall (1999), promove identificação com o jovem contemporâneo, também fragmentado, que busca nas relações sociais e familiares firmar-se enquanto indivíduo, pois estas

sumário

são as bases constitutivas de sua própria *persona*. Essa ambiguidade intensifica-se na própria descrição de Alice que, impedida de manifestar suas opiniões, desenvolve o raciocínio introspectivo e a capacidade de escondê-las, pela projeção em outra realidade, no universo das leituras que realiza.

Na cena em que Alice se olha no espelho e vê uma garota obesa em um quarto igual ao seu, mas com tudo invertido, nota-se a competência de Bergallo (2012), pois revela-se na definição de uma Alice que se constitui pelos contrários – pela antítese entre o que é fisicamente e como se vê, e entre o que exterioriza em seus discursos e interioriza, em seus pensamentos – e pelo silêncio, marcado pelo paradoxo de não se expressar, embora pense muito. A escritora, sem tom panfletário, apresenta o mundo de uma Alice oprimida, que resiste entre a sobrevivência e a morte dentro de uma sociedade que a asfixia.

O romance explora o conflito gerado pela impossibilidade de a protagonista realizar-se e executar seus projetos de vida, uma vez que os padrões impostos são inatingíveis, os espaços são os do cerceamento e da limitação, emoldurados, como espelhos, pelos ditames sociais. A coragem de Alice advém dos livros de Carroll, únicos espelhos que a devolvem a si mesma. A aproximação parodística com *As aventuras de Alice no país das maravilhas*, de Carroll (2002), em especial, pode ser notada na cena final em que, após um desmaio que a colocou por uma semana no CTI, recebe finalmente a visita do pai. Ele afirma que andara caindo em buracos de coelho.

Vale destacar que a onisciência no texto de Bergallo (2015) não demonstra uma relação assimétrica da voz narrativa adulta, possuidora de todo conhecimento sobre os eventos, pois seus anúncios para o futuro são apresentados como imprecisos e seu discurso é relativizado, por meio do discurso indireto livre. Justamente, este tipo de discurso, conforme Erich Auerbach (2013, p.481), permite que quase desapareça “[...] o escritor, como narrador

sumário

de fatos objetivos [...]” e tudo o que é dito surja “[...] como reflexo na consciência das personagens do romance”. Desse modo, relativiza-se o papel do discurso da narradora para que a “voz” de Alice ganhe relevo, mesmo que em uma enunciação marcada pelo duplo.

No hospital ainda, Alice tem consciência de que seus problemas não estão plenamente solucionados, mas pela primeira vez percebe que precisa de ajuda e verbaliza isto a amiga Isabela que fora visitá-la. Como o final é aberto, não se sabe exatamente o destino de Alice, mas sim que ela reconhece sua necessidade em obter ajuda para lutar contra seus medos. Na última e dialógica ilustração do livro, pode-se ver que Alice está surpresa diante de seu próprio reflexo no espelho, pois este a devolve como é fisicamente – magra –, apesar disto, sua expressão é de aborrecimento. Abaixo do espelho está a personagem Alice de Lewis Carroll com um livro nas mãos, o qual oferta à Alice. Cabe, então, ao leitor deduzir que Alice se empodera da própria imagem. Esta heroína, parodiando a de Carroll, não precisa mais de um espelho onde busque o reflexo de seus sonhos, nem de arautos. Ela, finalmente, se vê. Pelo final aberto, a obra rompe com os conceitos prévios do jovem leitor, habituado à cultura de massa e seus finais fechados, e felizes. Como o tratamento do tema é distópico, o leitor pode projetar que Alice, por ter conseguido posicionar sua voz e se ver no espelho, talvez, consiga se libertar da opressão em que vive.

Em relação ao discurso “na mente de Alice”, vale refletir sobre a lacuna que essa “voz” produz. Trata-se justamente de uma projeção da narradora sobre a consciência da protagonista. Essa opção de Bergallo (2015), por revelar, pela metaficção, o processo de estruturação de seu construto, demonstra sua opção por trazer à tona para seu leitor o questionamento sobre a obra literária, enquanto artefato e, por isto, dotado de ideologia. No caso, nota-se a crença na importância do acesso à cultura, mesmo em condições sociais adversas, mais especificamente, no poder libertário que as palavras expressam

sumário

quando organizadas no universo ficcional. Nesse jogo de conotações, a personagem Alice é “espelho” em que Bergallo se projeta. Por sua vez, sua obra (2012) metaforiza um retrato em que o artista expressa sua interioridade, sua própria subjetividade. Seu livro é a manifestação da subjetividade feminina na palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Bergallo denuncia a ausência de inteireza, de plenitude identitária, apontada por Hall (1999), que existe em todos os indivíduos contemporâneos e que precisa ser preenchida a partir do seu exterior, por meio das formas como um sujeito imagina ser visto pelos outros, mas também pelas leituras que realiza, ambos seus “espelhos”. Seu texto comove o leitor, pois mostra a realidade de uma adolescente que, sofrendo esse processo de construção identitária, vê-se relegada à própria sorte, sem amparo familiar e materno. A única ajuda que essa jovem recebe provém de suas leituras. Privada de “voz” e, por consequência, de autoestima, Alice representa a submissão e a resignação com o *status quo* que a impede de obter identidade.

Pode-se observar, então, a validade da hipótese, pois a leitura do livro de Bergallo (2015), enquanto objeto contemporâneo de cultura, permite ao jovem leitor um discernimento de mundo e um posicionamento perante a realidade. Seu livro, pelo ativar da memória transtextual desse leitor, pode levá-lo a perceber que a obra dialoga com várias outras, em especial de forma paródica, com as de Carroll (2002). Sobretudo na representação especular, pois em *Através do espelho*, de Carroll (2002), o espelho faculta à heroína o adentrar no espaço fantástico; já na de Bergallo (2012), o “espelho” – livros de Carroll (2002) – auxilia Alice a refletir sobre a realidade em que vive. Dessa forma, o discurso de autoria feminina apropria-se da referência,

sumário

mas a subverte pela paródia e por proporcionar “voz” aos silenciados, dominados (SHOWALTER, 1994).

Pelo exposto, a obra de Bergallo, pela temática, universaliza-se e, pelos recursos estéticos manifestos na linguagem, emociona e comove diretamente jovens leitores contemporâneos. Por sua vez, pela proximidade da realidade desses leitores, com posterior confronto desta com a organizada no universo ficcional fantástico, a obra atinge sua função social, pois medeia seu horizonte de expectativa, levando-os à reflexão crítica. Ao tratar da trajetória de Alice, Bergallo fornece ao leitor em formação uma realidade que, embora diversa da sua, pode fascinar por complementaridade e oposição, além de levá-lo a refletir sobre a própria construção identitária e seus processos de interiorização. Sua heroína, como é inteligente e almeja conviver com o pai e para tanto se posicionar, confere coragem a esse leitor para suas próprias batalhas, por sua vez, constitutivas de sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

AZEVEDO, Ricardo José Duff. Onde estão os textos literários em tempos utilitários marcados pelo individualismo, a técnica e a economia? In: _____; BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca I. Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 4.ed. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Edunesp, 1998.

BARBOSA, João Alexandre. *A modernidade no romance*. São Paulo: LR Editores, 1983.

BERGALLO, Laura. *Alice no espelho*. II. Edith Derdyk. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

sumário

CARROLL, Lewis. *Alice*: edição comentada. Ilustr. John Tenniel. Introd. Martin Gardner. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CECCANTINI, João L. C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil*: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis, SP: ANEP, 2004.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

NASCIMENTO, Naíra de Almeida. Uma cadeia imoral: de Emma Bovary à dama da era Kubitschek. In: HARMUCH, Rosana A.; SALEH, Pascoalina B. de Oliveira (orgs.). *Identidade e subjetividade*: configurações contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p.35-55.

OLIVEIRA, Silvana. Lição de fronteiras: Bakhtin, Santiago, Deleuze, Guattari, Barthes. In: HARMUCH, Rosana A.; SALEH, Pascoalina B. de Oliveira (orgs.). *Identidade e subjetividade*: configurações contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p.57-78.

LAURA BERGALLO. Disponível em: <<http://www.laurabergallo.com.br/autora.asp>>. Acesso em: 30 out. 2019.

LACHATRE. Disponível em: <<http://www.lachatre.com.br/loja/autores/j-k-l/laura-bergallo.html>>. Acesso em: 30 out. 2019.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

sumário

MORICONI, Ítalo. Poesia e Crítica, Aqui e Agora (ensaio de síntese e vocabulário). In: ANTUNES, Benedito; FERREIRA, Sandra. 50 anos depois: estudos literários no Brasil contemporâneo. São Paulo: editora Unesp, 2014.

PORTAL MEC: Acervos PNBE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 05 maio 2019.

RAMOS, Flávia B.; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. O que dizem e como dizem as mulheres poetisas no PNBE 2010? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v.9, n.1, jan./jun.2013, p.91-107.

SANT' ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, paráfrase & Cia*. São Paulo, Ática, 1988.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p.11-28.

SMADJA, Isabelle. *Harry Potter: as razões do sucesso*. Trad. Ângela Ramalho Viana e Antônio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.23-57.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Trad. Moysés Baumstein. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1970.

ZOLIN, Lúcia O. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. In: *Ipotesi*, Juiz de Fora, v.13, n.2, p.105-116, jul/dez. 2009, p.105-116.



11

Géssica Gomes dos Santos
Vanessa Gomes Franca

PROJETO BEBETECA:
IMPLANTAÇÃO
DE ESPAÇO DE LEITURA
À PRIMEIRA INFÂNCIA
NO CMEI – CRECHE
E LAR ESPÍRITA
HILDA VILELA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.214-233



sumário

Resumo:

A bebeteca é uma biblioteca destinada a crianças de 0 a 6 anos. Neste espaço, os pais, os professores e bibliotecários desenvolvem atividades de contação de histórias e de leitura com os pequenos, que entram em contato com livros de variados gêneros e materiais (tecido, plástico, papel cartonado, emborrachados). Assim, a bebeteca permite que as crianças se familiarizem com o espaço da biblioteca que irão frequentar quando crescer e pode estimular o amor pelos livros, pela literatura. Devido à importância da bebeteca para a formação do pequeno leitor, decidimos planejar e montar um espaço de leitura destinado à primeira infância. À vista disso, em nossa pesquisa, além de apresentarmos concepções sobre bebeteca, discorremos a respeito da implantação de tal espaço em uma creche localizada no interior goiano. Fundamentamos nosso trabalho nas pesquisas de Baptista, López e Almeida Júnior (2016); Barros, Santos e Silva (2009); Brandão e Rosa, (2011); Escardó i Bas (1994, 1999); Ochoa (2005), Parreiras (2012); Senhorini e Bortolin (2008); Serafim e Felipe (2016); Souza e Motoyama (2016), dentre outros.

Palavras-chave:

Bebeteca; Crianças; Leitura.

sumário

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, acreditava-se que, como as crianças na primeira fase da vida não sabiam ler, elas não necessitavam interagir com livros, subestimando, assim, sua capacidade de compreensão. Essa é uma ideia errônea, que está se desfazendo, uma vez que nesta primeira etapa as crianças estão mais aptas a aprender e precisam de estímulos para desenvolver suas habilidades e obter novos conhecimentos.

De acordo com a escritora Tatiana Belinky (apud BARROS; SANTOS; SILVA, 2009), ao perguntar a um pediatra, no ano de 1940, qual a idade ideal para se começar a ensinar uma criança, o médico respondeu que aos três meses de vida os estímulos poderiam ser iniciados. Estudos recentes comprovam que bebês que recebem estímulos desde quando se encontram no ventre da mãe se desenvolvem de uma maneira diferente. Sobre esse assunto, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2015, p. 10) salienta que os “primeiros anos da vida de uma criança são fundamentais para seu desenvolvimento. Diversas pesquisas e estudos identificaram que a formação de conexões cerebrais é mais propícia nesse período, que se estende da gestação até por volta dos 5 anos de idade”.

Por essa razão, é importante que a mãe converse com seu filho, conte-lhe histórias, leia e cante para ele. É a partir desses atos que se inicia o processo de aquisição da linguagem. A respeito desse processo, Yolanda Reyes (2010, p. 24) afirma: “Essa criatura agachada no ventre que escuta furtivamente as conversações da mãe e, em particular, a música de sua voz, que literalmente lhe chega das entranhas, está imersa desde essa época na experiência de linguagem”.

Em 2015, a campanha “Prescreva um livro”, da Sociedade Brasileira de Pediatria em parceria com a Fundação Itaú Social e

sumário

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, por exemplo, orientava médicos para que receitassem obras aos seus pacientes. No livro *Receite um livro: fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo: a importância de recomendar a leitura para crianças de 0 a 6 anos*, organizado pelas instituições citadas, ressalta-se que um

[...] dos principais estímulos que pais e cuidadores podem oferecer à criança desde a gestação até os 6 anos é a leitura. [...]

Além de auxiliar o processo de aquisição da linguagem, ampliando a capacidade linguística do bebê, a leitura também amplia o vínculo afetivo entre pais e filhos, fortalecendo a estrutura psíquica e emocional da criança, o que vai ser importante para que ela se sinta segura para construir seu caminho de autonomia e de relacionamento social (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2015, p. 11).

Tendo em vista a importância da leitura para o desenvolvimento infantil, pesquisas e projetos estão sendo concebidos, com o intuito de propiciar aos pequenos o contato com os livros desde cedo. Dentre tais projetos, há aqueles de bibliotecas direcionados para crianças de 0 a 6 anos, denominados *Bebetecas*. Nestes espaços, a partir do contato dos pequenos com diversos tipos de livros e com a contação de histórias, tenciona-se despertar o gosto pela leitura e, consequentemente, pela literatura.

Desde o primeiro ano de vida dos sujeitos, quando a linguagem ainda é simples e rudimentar, a criança pode ser apresentada ao mundo da literatura, dos livros infantis, seja a partir da audição de histórias ou de manusear livros. Considerando que as relações entre o ambiente e os objetos estão humanizando esses indivíduos, oferecer um espaço projetado para abrigar os livros e proporcionar práticas de leitura é fundamental para a formação do leitor desde o início. É na bebeteca que os bebês aprenderão a lidar com os objetos históricos e culturais da humanidade, como por exemplo, o livro (SOUZA; MOTOYAMA, 2016, p. 28).

sumário

Devido à importância da bebeteca para a formação do pequeno leitor, decidimos planejar e montar um espaço de leitura destinado à primeira infância. À vista disso, em nossa pesquisa, além de apresentarmos concepções sobre bebeteca, discorreremos a respeito da implantação de tal espaço em uma creche localizada na cidade de Palmelo/Goiás. Nosso trabalho possui como referencial teórico-crítico as pesquisas de Baptista, López e Almeida Júnior (2016); Barros, Santos e Silva (2009); Brandão e Rosa, (2011); Escardó i Bas (1994, 1999); Ochoa (2005), Parreiras (2012); Senhorini e Bortolin (2008); Serafim e Felipe (2016); Souza e Motoyama (2016), dentre outros.

O QUE É BEBETECA?

A respeito do termo *Bebeteca*, a bibliotecária e escritora espanhola Mercê Escardó i Bas (1999) relata que o ouviu, pela primeira vez, em 1987, durante a palestra “Du bébé marcheur au bébé lecteur” (Do bebê andador ao bebê leitor) na voz do pesquisador francês Georges Curie, durante a 5ª Conferência Europeia de Leitura, realizada na Fundação Sanches Ruiperez da cidade de Salamanca, Espanha. Curie expôs o trabalho de promoção da leitura para crianças menores. Além disso, pesquisadores franceses haviam realizado estudos com bebês, “que demonstravam que estes, aos dez meses, podiam reconhecer o livro como livro e diferenciá-lo dos demais objetos que tivessem ao seu redor” (ESCARDÓ I BAS, 1994, p. 53, tradução nossa)¹⁴.

A partir daquela conferência, Mercê Escardó i Bas “continuou trabalhando nesta nova linha de atuação do bibliotecário, buscando maneiras de assegurar que as crianças pudessem se beneficiar desta idéia” (SENHORINI; BORTOLIN, 2008, p. 130). Assim, inspirada pelo

14 Lê-se no original: [...] *que demostraban que éstos, a los 10 meses, podían reconocer el libro como libro y diferenciarlo de los demás objetos que tienen a su alrededor.*

sumário

que ouviu de Curie, Escardó i Bas fundou a primeira bebeteca “em maio de 1991, na Biblioteca de Can Butjosa (Cataluña-Espanha), na qual exercia a função de bibliotecária” (SERAFIM; FELIPE, 2016, p. 8).

O trabalho de criação e de promoção da bebeteca da escritora e bibliotecária espanhola é considerado inovador, uma vez que, na França, “o âmbito de ação destas organizações que promoviam a leitura para bebês não era o das bibliotecas, mas o de casas e creches” (ESCARDÓ I BÁS, 1999, p. 9, tradução nossa)¹⁵. Desse modo, Escardó i Bas, (re)cria o espaço da Bebeteca, ao propor que suas atividades sejam desenvolvidas também na biblioteca. Além disso, é considerada precursora da temática na área da Biblioteconomia, visto que, segundo pesquisadores (SENHORINI; BORTOLIN, 2008; SERAFIM; FELIPE, 2016), não há textos anteriores aos seus sobre o assunto.

Escardó i Bás (1999) define bebeteca como um serviço de cuidado específico com crianças de 0 a 6 anos. O desenvolvimento de tal serviço compreende, “além de um espaço e uma coleção de livros escolhidos para atender às necessidades dos mais pequenos e de seus pais, o empréstimo desses livros, palestras periódicas sobre seu uso e sobre os contos, orientações e atenção constante dos profissionais da biblioteca para seus usuários” (ESCARDÓ I BÁS, 1999, p. 10, tradução nossa)¹⁶. Como se pode verificar, a Bebeteca não somente dispõe de livros para empréstimos, mas também realiza ações com seus usuários, a fim de se evidenciar a importância da leitura e as formas de trabalhá-la com a primeira infância.

Mariana Senhorini e Sueli Bortolin (2008) conceituam bebeteca como “uma biblioteca especialmente destinada para os bebês, seus

15 Lê-se no original: [...] *el ámbito de actuación de estas organizaciones que promovían la lectura para bebés no era el de las bibliotecas sino el de casas cuna o guarderías,*

16 Lê-se no original: [...] *además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento, y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia sus usuarios.*

sumário

pais ou responsáveis em trabalhar todas as possibilidades de leitura e envolvendo a criança no mundo lúdico, despertando primeiramente, o prazer e a paixão pela leitura". Nesta consideração, as pesquisadoras indicam que a bebeteca é um local para a leitura em família, já que os pais também podem participar como mediadores das atividades. Ademais, associam o livro ao lúdico, o

[...] que nos permite relacionar o livro com o brinquedo. Entretanto, sinalizamos que, para o livro ser visto pela criança pequena como um brinquedo, ele necessita ser explorado de forma livre, contínua e apreciativa. Defendemos, portanto, um explorar em que a criança pequena possa realmente construir uma relação de intimidade com o livro. Essa relação demanda toque, cheiro, sabor, brincadeira (HASPER, 2017, p. 29).

A bebeteca surge, então, como uma possibilidade de um espaço destinado a crianças de 0 a 6 anos, para que elas interajam com os livros, com os pais e com outros infantes. Tal espaço deve ser utilizado para subsidiar "o desenvolvimento das crianças desde seus primeiros dias de vida, perpassando pelos mais diversos estímulos sensoriais (cores, sonoridade, materialidade, etc.) até a apreensão de práticas sociais como o uso do espaço da bebeteca/biblioteca e do objeto cultural livro" (SOUZA; MOTOYAMA, 2016, p. 29). Assim, a bebeteca permite que a criança se familiarize com o espaço da biblioteca que irá frequentar quando for maior. Além dessa familiarização, "também procura *estimular nas crianças o gosto* de estar no ambiente da biblioteca" (SENHORINI; BORTOLIN, 2008, p. 129, grifo nosso) e o amor pelos livros, pela literatura.

Já que a bebeteca objetiva estimular o amor pela leitura, deve conter diversificados tipos de livros (livros de papel, de banho, de espuma, sonoros) e recursos para contar histórias (fantoques, dedoches, cenários, tapetes de contos). De acordo com Renata Junqueira de Souza e Juliane Francischeti Martins Motoyama (2016, p. 26), "o espaço da bebeteca é mais dinâmico e vivo que o da biblioteca

sumário

tradicional e os livros são lúdicos e interativos, diferente dos livros utilizados pelos adultos ou pré-adolescentes”. Desse modo, o acervo precisa apresentar obras de variados gêneros e feitas com materiais diversos (tecido, plástico, papel cartonado, emborrachados).

A respeito dos textos literários, destacamos os contos de fadas, as fábulas, os poemas. No caso dos poemas, podem ser trabalhados obras dos autores: Roseana Murray, Elias José, Marina Colasanti, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado, Cecília Meireles, entre outros. A poesia permite a fruição da imaginação, a internalização de sentimentos, o encanto. Há ainda os livros de imagem, que possibilitam que o leitor “crie” o seu texto.

Quanto aos livros de materiais diversos, salientamos que os de tecido podem ser confeccionados pelos professores, bibliotecários ou pelos pais. É necessário o cuidado de não colocar peças pequenas que possam ser engolidas, pois como o bebê vê o livro como brinquedo, pode levá-lo a boca. Os livros de plástico e os emborrachados podem ser lavados. No entanto, caso não sequem corretamente, podem mofo e prejudicar a saúde da criança.

O trabalho realizado na bebeteca precisa ser direcionado e todas as ações desenvolvidas pelo professor e/ou bibliotecário devem ser planejadas, pode ser uma contação de histórias, um livre manuseio de livros, o desenho de algum personagem, entre outras atividades. Barros, Santos e Silva (2009, p. 50) afirmam que “o grupo de crianças não pode ser muito grande devido à atenção que a criança exige para desenvolver as atividades propostas”.

Senhorini e Bortolin (2008) listam seis objetivos que, em longo prazo, a bebeteca necessita alcançar. O primeiro diz respeito ao espaço adequado para o incentivo à leitura em crianças. A bebeteca precisa funcionar em um local confortável (com tatames, almofadas, puffs), arejado e alegre (com paredes coloridas, murais

sumário

feitos pelas crianças). As prateleiras e as caixas organizadoras dos livros devem ser acessíveis às crianças, de maneira que elas possam escolher o que será explorado. Nenhum objeto deve conter partes pontiagudas para não ferir os pequenos. Ainda em relação ao local, este não demanda “um ambiente com gritarias, falas em voz alta. A literatura pede introspecção, tranquilidade no ambiente em que acontecem o manuseio e a leitura de um livro. O bebê precisa tocar o livro ou ouvir uma cantiga ou uma história num ambiente sereno (PARREIRAS, 2012, p. 51).

O segundo se refere ao estímulo à imaginação e à criatividade, que pode ser realizado por meio de recursos visuais (como livros ilustrados, fantoches, brinquedos) e da contação de histórias. O docente, ao trabalhar com contação de histórias para crianças não alfabetizadas, deve ser criativo, podendo utilizar diferenciados recursos materiais, mudar a voz de acordo com cada personagem. Igualmente, precisa conhecer o texto e, quando necessário, adaptá-lo à linguagem da criança, pois pode conter palavras desconhecidas.

O terceiro concerne à ambientação dos pequenos ao espaço da biblioteca, que será “organizado de forma a propiciar o bem-estar das crianças, fazendo com que elas se sintam familiarizadas com os livros, [com os materiais de apoio, como fantoches e brinquedos] e com os demais usuários” (SERAFFIM; FELIPE, 2016, p. 8). A ambientação adequada poderá contribuir para que, mais tarde, os infantes e seus pais vejam a biblioteca como um lugar de aprendizado, de diversão e não como um “local de punição, abrigo para funcionários readaptados, sala de multimeios e até mesmo depósito de carteiras e mesas escolares danificadas e em desuso (SOUZA, 2010, p. 87).

O quarto corresponde ao aumento da interação dos bebês com os pais, uma vez que estes podem interagir com seus filhos nas dinâmicas propostas. Crianças e familiares podem manusear as obras, ler e ouvir histórias, o que faz da bebeteca “um espaço de

sumário

trocas e de manuseio de livros, de contação de histórias, de colo, de escolhas, de intimidade, de conversas e de balbucios, de olhares mútuos, onde o afeto ganha espaço” (HASPER, 2017, p. 29). Sobre esse assunto, Oliveira (2011, p. 10) salienta que ao “estimular os pais a lerem com os filhos, desde o berço, não se estimula apenas a leitura, mas um relacionamento saudável que reforça o afeto, a segurança e a confiança”.

O quinto se vincula ao auxílio do desenvolvimento sociopsicológico da criança. “Na Bebeteca os bebês irão se relacionar com outros bebês e com outros adultos, além de seus parentes, ampliando seu círculo social e seus relacionamentos interpessoais” (SENHORINI; BORTOLIN, 2008, p. 132). Ademais, ao lerem/ouvirem obras/histórias diversificadas, as crianças entrarão em contato com diferentes meios sociais, o que contribuirá para o seu crescimento.

O último objetivo consiste em “demonstrar aos pais ou responsáveis a importância da leitura na vida dos bebês desde muito cedo” (SENHORINI; BORTOLIN, 2008, p. 133). Por meio de palestras, oficinas, os mediadores da bebeteca (professores e/ou bibliotecários) devem mostrar aos pais os benefícios de se iniciar a ler para seus filhos, quando estes ainda são pequenos.

PROJETO BEBETECA: IMPLANTAÇÃO DE ESPAÇO DE LEITURA À PRIMEIRA INFÂNCIA NO CMEI – CRECHE E LAR ESPÍRITA HILDA VILELA

Consoante pontuamos anteriormente, dada a importância da Bebeteca para a formação do leitor mirim, resolvemos organizar um espaço de leitura destinado à primeira infância. Assim, para a execução do projeto “Bebeteca: a leitura na primeira etapa da educação infantil”,

sumário

foi escolhido o CMEI – Creche e Lar Espírita Hilda Vilela, localizado na cidade de Palmelo/Goiás. Fundado por Cecília de Paula Nogueira, em 1963, como uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, tinha por objetivo abrigar meninas carentes, abandonadas pelos pais.

Em 1991, o lar das meninas, que funcionava como um internato, passa a ter regime de creche. Atualmente, a instituição conta com 50 (cinquenta) crianças matriculadas, divididas em três turmas: Maternal I, Maternal II e Jardim. As duas primeiras funcionam em período integral. Quanto à turma do Jardim, as crianças participam somente das atividades matutinas, uma vez que o ensino é complementado na escola, no período vespertino.

A escolha da instituição se deu por trabalharmos na direção, o que facilitou o desenvolvimento do projeto. Desse modo, inicialmente, para a implantação da Bebeteca, socializamos com toda equipe da instituição a importância do incentivo a leitura e a exploração de livros pelas crianças, a fim de que sejam formados leitores na Educação Infantil. Após as discussões, ocorridas em agosto de 2017, concluímos que o projeto de criação de uma *Bebeteca* também contribuiria para estimular a leitura, a imaginação e a interação dos pequenos.

Para montar bebeteca, escolhemos uma sala arejada, bem iluminada e que possui um espaço apropriado para as atividades realizadas pelas crianças, pais, professores e bibliotecários (leitura e contação de histórias). Posteriormente, selecionamos alguns livros e brinquedos que fariam parte da bebeteca, bem como enviamos um pedido de livros de plástico, de pano, cartonados e emborrachados para a Secretaria Municipal de Educação de Palmelo.

Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa (2011) pontuam alguns aspectos necessários para a seleção de livros direcionados às crianças na Educação Infantil, dentre eles: o professor precisa conhecer o texto antes de o expor em sala de aula; as imagens

sumário

devem estimular a imaginação; as histórias têm de ser agradáveis e atrativas, para que as crianças se interessem em folhear o livro até que aprendam a decodificar as primeiras letras. Dessa maneira, para a escolha do acervo, lemos os livros antes de disponibilizá-los na bebeteca. Outrossim, procuramos diversificar o acervo com livros literários (contos de fadas, fábulas, poemas, parlendas, etc.) e informativos (que tratam de temas como saúde bucal, higiene, números e animais). Como afirmam Mônica Correia Baptista, Maria Emilia López e José Simões de Almeida Júnior (2016, p. 111, grifo dos autores), pensar

[...] em um acervo é uma tarefa muito importante quando desenhamos uma biblioteca ou um projeto de leitura para bebês e demais crianças pequenas. Essa não é uma biblioteca de textos simples, nem tampouco uma biblioteca de ilustrações com cores planas nem de textos que “ensinam” algo, menos ainda moralistas. [...] um bom acervo envolve livros de variados gêneros, de maneira a propiciar às crianças a maior quantidade e a melhor qualidade de experiências de leitura.

Tendo em vista as condições financeiras da instituição, resolvemos confeccionar livros de pano, de papelão e de papel, que foram colados em papel cartão e colocados dentro de sacolas de TNT ou de feltro, conforme observamos na Figura 1.



sumário

Figura 1: Sacola confeccionada de TNT para guardar livros



Fonte: Arquivo pessoal

Também confeccionamos livros sensoriais (Figuras 2, 3 e 4), a fim de estimular a interação das crianças com as obras. Tais livros são direcionados, principalmente, para as “primeiras etapas de desenvolvimento da criança por esta ser uma fase de descobertas e aprendizados de desenvolvimento cognitivo e motor” (OCHOA, 2015, p. 52). Devido à estimulação sensorial pelo tato e à melhora da coordenação motora, podem ser lidos/manuseados por crianças cegas e com multideficiência. É importante ressaltar que, ao se confeccionar livros para o público infantil, “eles precisam ser desenvolvidos pensando na segurança da criança, de modo que ela possa manuseá-los de forma autônoma sem que apresentem risco de machucá-la” (OCHOA, 2015, p. 51). Desse modo, como já mencionamos, evitamos partes pontiagudas para que os pequenos não se machucassem.

sumário

Figuras 2, 3 e 4: Livros sensoriais confeccionados para as crianças



Fonte: Arquivo pessoal

Na bebeteca, criamos um espaço aconchegante reservado à leitura e à contação de histórias com tatames emborrachados, para que os pequenos se sentem ou engatinhem, e almofadas (Figuras 5 e 6). Nele, dispusemos os livros em prateleiras, feitas a partir de caixotes pintados, que foram bem fixadas na parede. O cuidado de deixar as prateleiras acessíveis às crianças e que não tivessem pontas nem partes que pudessem feri-las foi tomado. Também confeccionamos um painel de TNT para organizar os livros. Ademais, quando o espaço é utilizado pelos pequenos, distribuímos livros pelo tapete, deixando as crianças livres para escolherem qual obra quer folhear ou levar à boca.

sumário

Figuras 5 e 6 – Espaço da Bebeteca reservado à leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Também criamos um espaço para dispor alguns brinquedos, consoante observamos na figura 7. Estes são importantes, uma vez que brincando “a criança amplia suas capacidades de falar, pensar e imaginar, capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (BARROS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 50).

Figura 7 – Espaço reservado para brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal

sumário

Após a preparação do ambiente, a bebeteca do CMEI – Creche e Lar Espírita Hilda Vilela foi inaugurada no mês de novembro de 2017 e as reações foram as melhores possíveis. As crianças de 1 a 2 anos ficaram entusiasmadas com o novo espaço de leitura. Elas queriam explorar todos os livros, o que foi permitido na primeira atividade. Em outro momento, as professoras direcionaram as crianças para que se sentassem no tapete e contaram uma história, atividade que faz com que elas aprendam a ouvir, pois o hábito de escutar histórias permite que fixem a atenção em determinado assunto, e desenvolvam as capacidades de concentração e de imaginação. Ao mediar o contato dos pequenos com os livros e com as histórias, a “intenção é aproximar os pequenos dos livros, pelo manuseio livre das obras ao tocá-las; pela escuta; pelas trocas ao compartilhar; pelo observar ao olhar; enfim, possibilitar aos pequenos afetar-se pelos livros” (HASPER, 2017, p. 28).

As crianças com faixa etária entre 2 e 3 anos também se empolgaram com a novidade. No entanto, foram mais contidas em suas reações, folheando os vários livros com cuidado e com autonomia (Figura 8). É interessante destacar que, mesmo sem ouvir as histórias, elas criaram as suas próprias versões, contando-as para as professoras e para os colegas (como se observa na Figura 8). Ao “fingirem” que leem e inventarem histórias acompanhando as imagens dos livros, as crianças estão desenvolvendo sua criatividade e imaginação. De acordo com Francislaine Hasper (2017, p. 75), ao se “privilegiar a autonomia dos pequenos, por meio de ações propositivas de encontro contínuo com o livro, as crianças pequenas poderão se sentir à vontade para manipulá-los, conversarem sobre as histórias [...] e estarem mais próximas do livro”.

sumário

Figura 8 – Crianças interagindo com os livros



Fonte: Arquivo Pessoal

O trabalho direcionado com os livros também tem continuidade nas salas de aula. Dessa maneira, as crianças podem escolher qualquer obra e levá-la para a sala, a fim de manuseá-la, folheá-la, mordê-la, enfim, interagir com o objeto livro. “São nesses encontros com o livro que são alimentados os sentidos dos pequenos” (HASPER, 2017, p. 30). Sentidos de familiaridade, de intimidade, de afeto que possibilitarão que as crianças se tornem leitoras.

A partir das atividades desenvolvidas na bebeteca, percebemos resultados surpreendentes, tais como a ampliação do vocabulário das crianças, o desenvolvimento das capacidades imaginativa e criativa e o aumento da concentração. Além disso, as práticas promovidas proporcionaram uma maior interação entre criança-criança, criança-adulto, criança-livro.

sumário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a *Bebeteca* é um espaço propício para se desenvolver atividades de leitura e de contação de histórias com crianças de 0 a 6 anos. A escuta das narrações e o ato de os pequenos manusear os livros, folheá-los, mordê-los, cheirá-los ajudam a criar uma relação de intimidade entre criança-livro. Relação que pode despertar o gosto pela leitura e contribuir para a formação de leitores mirins.

Considerando-se a relevância da bebeteca para estimular o gosto literário nas crianças, montamos tal espaço no CMEI – Creche e Lar Espírita Hilda Vilela, localizado na cidade de Palmelo/Goiás. Não obstante a falta de alguns materiais e de recursos financeiros, a implantação da Bebeteca foi uma experiência interessante. As atividades realizadas fizeram com que os profissionais da instituição percebessem o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, a importância de se trabalhar com a leitura desde os anos iniciais. Os pequenos, por sua vez, acolheram a novidade com entusiasmo e manusearam os livros com curiosidade.

As atividades também nos fizeram perceber que não basta criar uma sala colorida, enchê-la de livros, brinquedos, fantoches, almofadas, tatames. Caso os profissionais que atuam junto às crianças não se envolvam e não planejem suas práticas, a bebeteca será somente mais um local que armazena livros e que as crianças utilizam, esporadicamente, para brincar sozinhas.

Por fim, destacamos que se faz importante mostrar o trabalho realizado com os pequenos para os pais, a fim de conscientizá-los dos benefícios (melhora nas capacidades de socialização, escuta, concentração, ampliação do vocabulário, dentre outros) que o contato com os livros pode proporcionar às crianças.

sumário

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; LÓPEZ, María Emilia, ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. Bebetecas nas instituições de educação infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, n. 29, p. 107-123, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/1881/1039>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BARROS, Alessandra de; SANTOS, Ana Paula Souza dos; SILVA, Júlia Mirales. Incentivo da leitura e atividades lúdicas a crianças de 0 a 3 anos de idade: bebeteca e brinquedoteca uma oportunidade no desenvolvimento e hábito pela leitura. *Revista ABC*, Florianópolis, n. 1, p. 47-68, jan./jun., 2009. Disponível em: <<https://www.revista.acbsc.org.br/racb/article/view/648/716>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. *Ler e escrever na educação infantil*: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ESCARDÓ I BAS, Mercê. La Bebeteca, o cuando la lectura es mirar y escuchar. *Educación y biblioteca*, Madrid, año 6, n. 46, p. 53-54, 1994. Disponível em: <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/112759/1/EB06_N046_P53-54.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. B: Bebeteca. *Educación y biblioteca*, Madrid, año 11, n. 100, p. 8-10, 1999. Disponível em: <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115400/1/EB11_N100_P8-10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

HASPER, Francislaine. *Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas*. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

OCHOA, Maíra Figueiras. *Livros sensoriais e sinestésicos: experimentando a arte através dos cinco sentidos e da falta deles*. 2005. 96 f. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) – Departamento de Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e (Org.). *Leitura desde o berço: políticas sociais integradas para a primeira infância*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2011.

PARREIRAS, Ninfá. *Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

sumário

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. *Bebeteca: uma maternidade de leitores*. Londrina, n. 1, p. 123-139, jan./jul., 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/1819/1543>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SERAFIM, Andreza Nadja Freitas; FELIPE, André Anderson Cavalcante. Diretrizes para a criação de bebetecas nas bibliotecas escolares: a promoção da leitura para crianças de 6 meses a 3 anos. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 3, 2016, Natal. *Anais...* Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID654_20052016211356.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Receite um livro: fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo: a importância de recomendar a leitura para crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2015. Apoio: Fundação Itaú Social e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. *Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor*. BRAJIS, 2016. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/5857/4264>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. *Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.





12

Alexsandra de Melo Araújo

Márcia Tavares

Risoneide Ribeiro do Nascimento

RETALHOS DE VELHICE: IMAGENS DA MEMÓRIA NA LITERATURA INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.234-256

sumário

Resumo:

Comumente, o livro de literatura infantil é constituído de elementos no plano do conteúdo e no plano da estrutura que permitem abordar temáticas relacionadas com as vivências do leitor e com a realidade do contexto presente na sociedade. Partindo deste pressuposto, investigaremos os recursos de significação para representações da memória em duas obras de literatura infantil produzidas recentemente. Realizaremos uma análise do diálogo entre o texto verbal e a imagem no livro infantil ilustrado, considerando que esta relação é fundamental para a formação leitora crítica da criança. O tema em estudo tem como escopo a aproximação entre infância e velhice a partir da reconstrução das lembranças que unem essas pontas da vida. Em nossos resultados, identificamos nas imagens e nos textos tanto recursos metonímicos quanto recursos metafóricos para significar a memória dos velhos.

Palavras-Chave:

Literatura Infantil; Livro Ilustrado; Velhice; Memória.

sumário

RETRATOS DE VELHICES NA LITERATURA INFANTIL

A produção da literatura infantil e juvenil brasileira apresenta uma acentuada mudança na década de 1990 do século XX e corresponde, de certo modo, a uma tendência contestadora e emancipatória que se construiu desde a produção de Monteiro Lobato, passando pelas inovações linguísticas e temáticas das décadas posteriores e chegando aos construtivos diálogos com as linguagens digitais incorporadas ao nosso cotidiano mais recente. A prática de isentar o livro infantil de temáticas e problemas sociais, além de evitar a representação de situações conflituosas, foi deixada à margem em nome da discussão e problematização de condições pautadas nas diversas realidades sociais que se transmitiram ao longo das décadas finais do século XX. Por conta desse cenário, houve uma profusão de possibilidades narrativas e diversidade de linguagens que produziram o conteúdo de manifestação do mundo infantil, realizado no fantasioso e não na representação unívoca dos conflitos da sociedade. Nesse construto de tópicos e realizações linguísticas renovadas, os assuntos de abordagem social afloram e focalizam nas obras questões como a identidade étnica, os conflitos familiares, as questões de gênero dentro das diversas modalidades de família, entre outros. Da renovação desse arcabouço temático, emerge a representação social da velhice de forma mais presente e multifacetada. Recentemente, alguns estudos abarcaram como essa temática se coaduna ao universo infantil, justificada, muito comumente, por uma aproximação natural provocada por laços familiares e presentificada em variadas representações em obras ao longo das décadas.

Nessa direção, Neri e Nogueira (1994) discutem como a velhice é apresentada em textos da literatura infantil brasileira em um conjunto de trinta e cinco livros em que o idoso aparece no enredo. Em seus

sumário

resultados, as autoras destacam que os velhos aparecem apenas como personagens secundários e apontam quatro grandes temas relacionados a eles: sabedoria (conhecimento derivado da experiência de vida); isolamento (afastamento da vida social, incapacidade de tomar decisões); despersonalização (improdutividade como marca da desvalorização) e perdas (biológicas, psicológicas e sociais). Para Neri e Nogueira (1994, p. 45) “os textos veiculam a ideologia tradicional da ciência sobre a velhice”, sendo somente a identificação do velho como repositório cultural a acepção mais positiva dentre as encontradas. Silveira (2012), por sua vez, parte de um conjunto de obras que versam sobre a velhice e a morte – especificamente, a morte das avós e dos avôs – em quatorze obras de literatura infantil. A autora mostra que, em sua maioria, as obras apresentam, inicialmente, um cotidiano afetivo e rico em boas experiências entre avós e netos; no entanto, não há enfrentamento dramático da experiência da morte. O que se mostra, “através de histórias e outras práticas compartilhadas, [é] a morte mencionada com economia, às vezes de forma eufemística, sem menções a sofrimento ou agonia” (SILVEIRA, 2012, p. 3).

Oliveira (2011) analisa um conjunto de produções literárias para o público infantil e conclui que há uma recorrência de alguns perfis de representação do velho na literatura da década de 1990. Destaca a autora o perfil do idoso sozinho, ressaltando nesse grupo as obras que associam a vida de abandono dos velhos à presença dos netos na casa dos avós. Um segundo perfil é o de sábio contador de histórias, em que, para Oliveira (2011, s/p), “a velhice assume o papel difusor das tradições e mantenedor do referencial cultural daquele grupo social”. Em outro perfil, a velhice é tratada como motivo de galhofa e risos, e a distração e o esquecimento fazem parte de um estereótipo que carrega uma série de preconceitos. Em um último perfil, a autora concentra os velhos misteriosos e as velhas bruxas, retomando a tradição dos contos de fadas e a caracterização da velhice como perigosa e assustadora.

sumário

Paralelamente a essas representações, temos um conjunto de obras nas primeiras décadas do século XXI que enfoca o tema da velhice a partir de construções mais líricas e imersas no discurso infantil, através de elementos de constituição do livro ilustrado. No escopo dessa discussão, interessa-nos perceber como se estabelecem os recursos de composição de significados para a memória em duas obras de literatura infantil produzidas recentemente. Objetivamos verificar como se estabelecem as representações dos personagens e a configuração da memória através dos elementos plásticos e narrativos dos livros ilustrados. A primeira obra é *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1995), de Mem Fox e ilustrações Julie Vivas, com tradução de Gilda de Aquino. O enredo apresenta a amizade entre Guilherme Augusto e Dona Antônia, moradora de um asilo que fica vizinho à casa do menino. Ele busca, durante toda a narrativa, artifícios para resgatar as lembranças da vida da amiga. O segundo livro é *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Yara Kono. O enredo gira em torno da relação estabelecida entre a memória e o valor afetivo familiar, construída através de uma manta de retalhos da matriarca.

Camargo (1997) enfatiza que para entendermos o conceito de ilustração como uma linguagem que constitui uma relação com o texto, por vezes mais plurissignificativa do que apenas a descrição referencial, é preciso avaliar a relação entre texto e imagem a partir de dados pertencentes às duas linguagens. Seguindo esse pressuposto, dividimos nossa discussão em três tópicos, i) uma apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos sobre o livro ilustrado e sobre a leitura de imagens, baseada em Ramos (2011), Santaella (2012), Nikolajeva e Scott (2011), Joly (2012) e Mattos (2017); ii) a análise dos elementos plásticos e narrativos dos livros ilustrados infantis que compõem o nosso *corpus*, verificando como os movimentos de metáfora e de metonímia visual contribuem para as acepções sobre velhice e memória, apresentada em duas

sumário

seções, e, por fim, iii) os resultados sobre as representações que encontramos nas obras estudadas.

RECURSOS DO LIVRO ILUSTRADO: QUANDO IMAGEM E TEXTO CONTAM A HISTÓRIA

Segundo Ramos (2011, p. 28), há “um consenso de que, a partir dos anos 1970, ocorreram mudanças que tornaram o livro infantil ainda mais atrativo para o leitor brasileiro.”. Parte dessas mudanças resultou em diversas realizações estéticas com projetos gráficos diversificados, uso de cores inusitadas, formatos interativos e, principalmente, mudança do espaço dado à ilustração. A imagem saiu da posição periférica de dependência e complementação do texto escrito para ocupar o centro das ações com uma autonomia narrativa que, potencialmente, já fazia parte de sua constituição. Se antes a ilustração acompanhava o texto, anunciava em uma vinheta a história ou pontuava o seu final simplificando a forma de ler, contemporaneamente, a leitura do livro infantil exige uma atitude de exploração ativa dos elementos plásticos, sem a qual não é possível compreender o sentido da obra. No entanto, se já temos uma prática estabelecida para a interpretação do texto escrito, ainda não há uma prática comum disseminada que reúna as principais estratégias para ler as imagens no livro infantil. Santaella (2012) questiona o equívoco de se buscar transplantar para o universo da imagem processos que são típicos da linguagem verbal e discute a ideia da *alfabetização visual* como o processo de conhecimento e reconhecimento para “saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o contexto de referência, como [...] significam, e [...] quais são seus modos específicos de representar a realidade”. (SANTAELLA, 2012, p. 12). Tomamos, assim, o conceito de Santaella (2012) de imagem como representação visual artificialmente

sumário

criada, necessitando da mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e mesmo tecnologias para realização de sua leitura.

Dessa forma, o processo de leitura da ilustração no livro ilustrado infantil necessita de uma perspectiva específica, uma vez que “uma imagem é antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa” (JOLY, 2012, p. 38). Nesse sentido, constroem-se as possibilidades de colocação da imagem como categoria de representação, o que lhe atribui a função de “evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria, utilizando o processo de semelhança”. (JOLY, 2012, p. 39). Isto posto, cabe ao leitor analisar dentro de um contexto de produção e recepção o que a imagem pode representar em um conjunto de referências e circunstâncias mencionadas ou aludidas dentro do livro ilustrado de literatura infantil. Para Joly (2012), a imagem é uma ferramenta de comunicação visual e apresenta quatro elementos do eixo plástico que são: as formas, as cores, a composição e a textura. A partir desses elementos básicos, Joly (2012) considera que cada manifestação visual exige uma postura exclusiva para proceder à leitura e afirma que os elementos plásticos podem variar de acordo com aspectos como projeto gráfico e impressão, dentre outros.

O livro ilustrado, nosso objeto neste estudo, tem algumas variações relacionadas ao grau de interação ou diálogo entre as linguagens presentes nas obras infantis. Para Ramos (2011, p. 52), nos livros com ilustração, “a palavra pode prescindir da imagem”; o *picturebook*, por sua vez, se apresenta com mais imagem do que com palavras. Independente de sua nomenclatura, é o efeito causado pelo movimento do olhar que vai do texto para imagem, volta para o texto e retorna para a imagem que garante a diversidade de leitura na recepção. Nikolajeva e Scott (2011) discutem, a partir das características específicas da narrativa visual, as possibilidades de desenvolvimento de uma tipologia para distinção das relações estabelecidas no livro infantil e apresentam um quadro que vai dos livros com narrativas totalmente

sumário

visuais (só imagens, sem palavras) até as narrativas apenas com palavras escritas (texto sem imagens). Dentro do espectro proposto por Nikolajeva e Scott (2011), temos uma grande parte dos livros ilustrados em uma primeira categoria denominada como simétrica, harmônica ou complementar e uma segunda categoria que se estabelece pelo reforço ou pelo contraponto. Na categoria simétrica, estão as relações em que palavra e imagem preenchem seus relativos espaços, muitas vezes a imagem sendo redundante com relação ao texto, ou seja, repetem-se, sem muito espaço para a intervenção curiosa do leitor. Nas relações complementares, a forma se repete, pois palavra e imagem referem-se à mesma informação, no entanto, diferem das relações simétricas por acrescentarem detalhes ao que está no texto, como expressões faciais ou objetos. Nos dois casos, a recepção acontece de forma muito atrelada ao que está no texto e a imagem cumpre uma função muito próxima da ideia dicionarizada de ilustração, isto é, acompanhar o texto, mas sem interferências que provoquem o movimento rotativo de construção de sentidos entre imagem e palavra.

No segundo conjunto de categorias, temos os casos em que palavras e imagens incidem sobre informações de maneira a preencher lacunas alternativamente ou, mais do que isso, se contradizer. Nas relações categorizadas como de reforço ou de contraponto, as ilustrações estão em um movimento de expansão do que está dito no texto escrito, ampliando detalhes para a resolução do enredo e criando outros processos de recepção. Além das discussões expostas, ainda se faz necessário considerar outra relação desse construto de significados, uma vez que há uma afinidade especial entre os elementos plásticos e o modo de ler o livro infantil. Assim, a recepção do livro infantil ilustrado, respeitando as suas linguagens particulares, passa ainda pelo reconhecimento de alguns processos de simbolização e representação, como a metáfora e a metonímia visuais.

sumário

Como já explanado, a função representativa da imagem dentro do livro ilustrado sintetiza a propriedade de assemelhar-se ao que representa. Mattos (2017) toma esse princípio sobre a natureza representativa da imagem para discutir como se constroem os dois processos de representação mencionados. Para a autora, a metáfora visual pode ser definida como a relação de semelhança entre uma representação visual e aquilo que ela simula, enquanto a metonímia visual caracteriza-se por constituir uma difusão, uma expansão semântica, em que um valor semântico transfere-se a outro. A metáfora se caracteriza pela aproximação, do ponto de vista semântico, entre dois elementos, em um processo de condensação de sentidos, sem necessariamente haver uma relação direta, mas, sim, em função de um contexto de substituição de um elemento pelo outro. Mattos (2017) afirma que no caso da metáfora visual “a base é a relação de semelhança entre a representação visual e aquilo que ela representa” (MATTOS, 2017, p. 170). Na relação entre texto e imagem, a ilustração pode metaforizar o que está dito no texto e condensar os sentidos possíveis nos elementos plásticos que concretizam a substituição semântica entre os polos de sentido.

Para as relações em que há metonímia visual, Mattos (2017, p. 172) define que essa “estabelece uma compatibilidade predicativa entre dois significados por meio da contiguidade, da proximidade, o que faz aumentar a extensão semântica decorrente da transferência de valores semânticos de um para outro dos elementos coexistentes”. A compatibilidade entre os polos de sentido pode ser construída nas relações de conteúdo de tipo qualitativo como de causa e efeito, da matéria pelo objeto, do sujeito pela coisa, do todo pela parte, entre lugar e objeto, marca e produto, abstrato e concreto, autor e obra, continente pelo conteúdo e, ainda, pela consequência, pela qualidade e pelo qualificado.

sumário

PEDAÇOS DE LEMBRANÇAS: MEMÓRIAS EM MEDALHAS E FANTOCHES

O livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1995) de Men Fox, ilustrado por Julie Vivas e traduzido por Gilda de Aquino, apresenta 32 páginas, com dimensões 25 x 23,6 cm, capa cartão simples, brochura, guardas em branco fosco, a falsa folha de rosto em branco com imagem pequena centralizada, a folha de rosto com imagens dos personagens sentados em poltronas de palha e ilustrações no miolo em fundo branco. O título do livro é o nome de um dos personagens principais da história, Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Ele e Dona Antônia são apresentados na capa. A imagem mostra uma senhora de cabelos brancos, gorda, com seios caídos, que usa um vestido comprido e estampado em cores vibrantes, calça chinelos e usa meias. Guilherme Augusto aparece brincando de skate, com short curto e camiseta, calçando tênis. A capa já adianta uma relação de amizade e afeto entre os dois de forma delicada e sensível. Guilherme e Dona Antônia olham para uma galinha que está em baixo da poltrona, formando uma composição harmônica. Nessa ilustração, destaca-se o semblante de alegria e ternura dos personagens que acaba por envolver a cena. O tom das cores, pastéis e claros, também contribui para o contexto de afeto. As linhas são fluidas e a forma predominante é circular, criando um ritmo terno e contribuindo para a atmosfera e o estado de espírito dos personagens guiados pela afetividade. Para Oliveira (2011, s/p), “a afetividade gera a aproximação de velhice e infância”.

sumário

Figura 1 – Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox



Fonte: Fox (1995)

As características físicas apresentadas remetem a um conceito de velhice como um traço natural e se mantém em todos os personagens do asilo, retomando o que Santaella (2012) denomina de representação natural vinculada à imagem, e sugerindo o processo inevitável do decorrer dos anos. Dessa forma, os traços das rugas são aparentes e o peso está demarcado no volume e nas sombras bem assinaladas. As cenas estão sobre um fundo neutro, as páginas são na cor branca, o que enfatiza o destaque dado aos velhos que estão sempre em primeiro plano na primeira parte da história, formando uma composição que apresenta o assunto do livro em todos os elementos do eixo plástico (Figura 1).

O texto apresenta frases curtas e um enredo com formato tradicional (início, meio e fim, sem inversões, apenas os *flashbacks* nos momentos finais). A estrutura narrativa inicial é de harmonia, em que, em primeiro momento, o narrador aponta para o cotidiano entre Guilherme e os velhos do asilo e enfatiza a predileção do menino por Dona Antônia. A curiosidade em saber o que é memória surge em uma conversa do menino com os seus pais sobre Dona Antônia, na qual eles afirmam que ela perdeu a memória. A criança então passa a

sumário

procurar por objetos que possam recuperar as lembranças perdidas da amiga e o enredo se desenvolve em torno dessa busca.

Na composição do enredo pelas imagens e pelo texto, depois da apresentação dos personagens e instaurado o conflito, Guilherme sai em busca de respostas e recolhe objetos que possam ajudar na recuperação da memória perdida de sua amiga. Quando Guilherme entrega os objetos, um de cada vez, a Dona Antônia, ela começa a recordar fatos de sua vida. Temos então o mesmo movimento visual de composição narrativa: a entrega do objeto e a memória de Dona Antônia representada nas imagens. Assim, em uma ilustração temos Guilherme entregando uma concha à velha senhora e, ao virar a página, o leitor é transportado imediatamente para as memórias de Dona Antônia, que aparece criança, descalça em uma praia. Logo após, somos levados a uma casa em que uma mãe com seus filhos estão à porta, acenando para aquele que está indo para guerra e que jamais voltaria a ser visto. Cada objeto entregue faz com que a senhora lembre algo de seu passado, com fatos que lhe deram prazer, trouxeram alegria, e outros que rememoraram tristezas. Nas palavras de Bosi (1987, p. 127), “Ao lembrar o passado, [o velho] não está entregando-se fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando conscientemente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida”. Esse movimento, dentro da narrativa, se constitui nas relações de sentido explicitadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Construções metafóricas para memória

PERSONAGEM	RESPOSTA DO QUE É MEMÓRIA	OBJETOS
O pai	É algo que você se lembre	Conchas
Sra. Silvano	É algo quente	Ovo fresquinho da galinha
Sr. Cervantes	É algo bem antigo	Caixa de sapatos
Sr. Valdemar	É algo que faz chorar	Medalha de seu avô
Sra. Mandala	É algo que o faz rir	Marionete
Sr. Possante	É algo que vale ouro	Sua bola

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Fox (1995)

sumário

Temos no quadro o personagem que responde a Guilherme a pergunta “O que é memória?”, a resposta e o objeto que o menino recolhe a partir do seu entendimento. Essa construção concretiza em cada objeto o sentido de memória atribuído por cada personagem, de modo direto e aleatório, e recebido por Dona Antônia em outro contexto: o das suas memórias particulares, metaforizando a imagem-lembrança. Bergson (*apud* BOSI, 1998, p. 49) conceitua a memória dentro da imagem-lembrança como “a lembrança pura, que traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível da vida. [...] refere-se a uma situação definida, individualizada”.

Soares (2018, p. 51) comenta que “a memória como função social é descrita como um vínculo com outra época, com a consistência de ter vivenciado tantos desafios e conquistas que traz para o idoso a alegria, satisfação e oportunidade de mostrar sua competência.”. De todos os itens selecionados pelo menino, a bola era o que tinha maior valor para ele. Quando a senhora joga a bola para Guilherme e recorda o dia em que se conheceram, o valor da bola se faz mais relevante para os dois, pois não é uma memória do passado, mas uma memória que está sendo construída, então: “os dois sorriam e sorriam, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que não era tão velho assim” (FOX, 1995, p. 30).



sumário

Figura 2 - Dois momentos de memória



Fonte: Fox (1995)

Na ilustração final, apresentam-se dois momentos na página dupla (Figura 2), em uma composição que metaforiza o movimento da memória. Temos em uma relação de primazia duas cenas: em primeiro plano, o presente, Dona Antônia e Guilherme em um encontro de memórias, metaforizado pelo *souvenir*¹⁷ que é a bola; em segundo plano, a imagem-lembrança do momento em que se conheceram. As linhas convergem para esse momento do passado e apresentam o distanciamento para o leitor, pois em proporção ao espaço da página, o momento da memória está mais distante espacial e temporalmente. Ao mesmo tempo, o movimento circular de volta ao passado é metaforizado em todo o eixo plástico, seja nas linhas curvas que compõem todo o livro, uma vez que esse movimento circular retoma o movimento de volta ao passado constante, seja nas delimitações dos desenhos que são tênues e sugerem uma atmosfera onírica.

17 "Lembrar-se em francês se *souvenir*, significaria um movimento de "vir" de "baixo", *sous-venir*, vir à tona o que estava submerso." (BOSI, 1998, p. 46). Em língua portuguesa *suvenir* é o objeto que se vende como lembrança dos lugares aos turistas.

sumário

Para Soares (2018, p. 51), os velhos assumem caráter essencial na vida e na formação do indivíduo, visto que eternizam memórias e lembranças, sejam elas pessoais, de um tempo, lugar, pessoas e/ou objetos. Na história de Guilherme e Dona Antônia, os velhos não são os guardadores da memória, já que quem guarda a memória é o menino que tinha nome de velho, como bem afirma o narrador, mas que nem era tão velho assim.

RETALHOS DA MEMÓRIA: UMA MANTA E SEUS QUADRADINHOS

No livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* (2011), de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Iara Kono, com 32 páginas, dimensões de: 20,5 x 23 cm, capa dura, brochura, guardas com ilustrações de quadrinhos coloridos, remetendo a imagem da manta, a paleta de cores em tons fortes e pastéis, com alteração de tonalidades. As ilustrações seguem uma perspectiva que remete aos traços de desenhos infantis e em alguns momentos se aproxima das características de xilogravuras. A fonte adotada apresenta-se de forma simples e em diferentes momentos aparece em tamanhos maiores como forma de dar ênfase para determinando momento da narrativa e, ao mesmo tempo, chamar a atenção do leitor. A composição é apresentada em páginas duplas, sem margens, por meio de uma relação de contraponto entre os elementos gráficos e o texto. A protagonista narradora é uma criança (a neta) que media os fatos que estabelecem o percurso da narrativa.

A capa do livro é em tons amarelo mostarda, com a imagem de uma saia com um recorte de perspectiva na altura da perspectiva da criança, pois o destaque para a vestimenta é dado da metade inferior do corpo e dos pés (Figura 3). Pode-se perceber ainda que na barra

sumário

da roupa há uma linha solta, o que pode sugerir a continuidade do percurso narrativo. O título da narrativa está centralizado na imagem, em tamanho grande, com fonte que remete a cortes realizados com tesoura em tecido, em cor preta. Na capa encontramos também os nomes da autora e da ilustradora na cor branca; logo abaixo, o leitor poderá identificar o nome da editora responsável pela edição. Na contracapa, encontra-se o resumo do livro, as suas recomendações, além de ser possível identificar o código de barra.

Figura 3: A manta: uma história em quadrinhos (de tecido), de Isabel Minhós Martins



Fonte: Martins (2011)

A narrativa concentra-se na relação de afeto estabelecida entre uma avó, sua netinha e a manta que carrega toda a história familiar, representando a memória afetiva, o bem mais valioso deixado pela matriarca após sua morte. Pode-se afirmar que a narrativa é segmentada em três momentos, sendo o primeiro, o conflito, representado pela morte da avó, já na página inicial, como mostra o trecho: “A minha avó tinha dois palácios, três quadros de pintores famosos, terras grandes e

sumário

pequenas e algumas joias de rainha. Mas não foi por nenhuma destas coisas que minhas tias quase se zangaram, quando a minha avó morreu” (MARTINS, 2011, p. 2-3). O segundo, o resgate dos momentos vividos pela neta com a avó, pode ser observado em diversos trechos da narrativa: “A minha avó dormia numa cama enorme. Apesar de ser uma mulher pequenina e muito magra, apesar de ter ficado viúva há muitos anos (e de dormir muitas vezes sozinha), a cama da minha avó era realmente grande” (MARTINS, 2011, p. 4-5). O terceiro e último momento está relacionado à solução do conflito inicial: “Quando a minha avó morreu, todas as minhas tias queriam a manta, mais valiosa que todo o resto. Emburraram durante uns dias, mas depois lá se entenderam porque sempre foram amigas” (MARTINS, 2011, p. 20-21).

Podemos considerar que a primeira referência de metonímia visual da narrativa é a manta ilustrada nas guardas iniciais do livro. A partir deste momento inicial, a narradora apresenta para o leitor uma série de acontecimentos que compartilhou junto a sua avó (quando em vida) e que são estabelecidos pelos quadradinhos da manta. Mediante a voz da personagem narradora, o leitor poderá construir o significado sobre a importância que o objeto “manta” representa para os familiares que estão vivenciando a passagem do luto e que percebem o objeto como a representação das lembranças que se relacionam com a presença física da matriarca, estabelecendo entre a personagem velha e a manta uma relação metonímica.

No que se referem aos elementos plásticos, podemos destacar: os tipos de contorno, que sugerem traços de desenhos de crianças; a perspectiva, sendo a ilustração realizada em muitos momentos na perspectiva da criança; a relação forma e fundo, com os traços que correspondem a formas geométricas); o fundo das páginas, repleto de informações que exigem o movimento de vai e vem (como os elementos presentes nas guardas do livro); e o esquema tonal, com destaque para cores em tons verde claro que, do meio para o fim do livro, passa

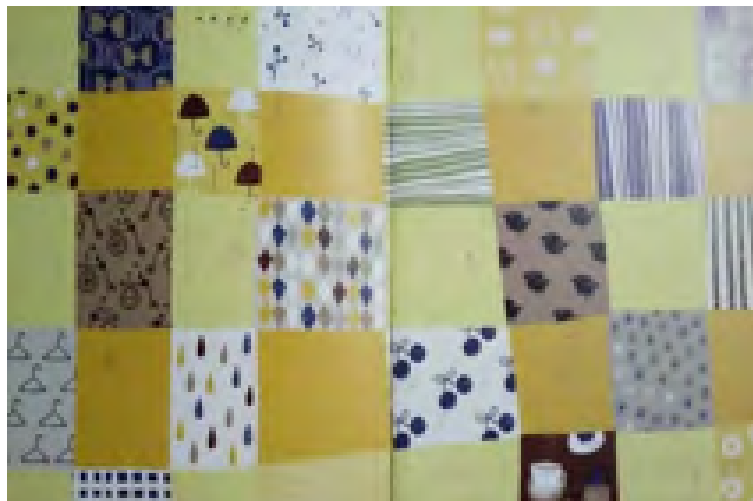
sumário

a ser substituído pela tonalidade amarela. As ilustrações favorecem a compreensão do enredo, não só como meio de complementaridade da escrita, mas abrindo espaço para que o leitor preencha os vazios existentes e assim compreenda os sentidos da narrativa.

Entre as cores da paleta que compõe as ilustrações e todo o livro, é possível analisarmos que as tonalidades verdes e amarelas aparecem com mais frequência. A cor verde apresenta-se a partir das guardas iniciais (Figura 4) em dois quadradinhos intercalados com outros. A partir das cores utilizadas, destacamos os significados que o verde representa sendo a cor da natureza e do dinheiro. É uma cor refrescante, que está relacionada ao elemento madeira e representa longevidade, força e esperança. Para algumas religiões, a cor verde representa o triunfo da vida sobre a morte e, assim, da renovação e do renascimento. Apesar de significar esperança e de ser a cor da imortalidade, representa também a morte. Isso porque, enquanto os ramos verdes são universalmente a cor da imortalidade, a pele esverdeada dos doentes contrasta com a ideia de juventude. Além disso, o verde pode ser relacionado à ingenuidade da juventude, em contraste com a cor do amadurecimento dos frutos, numa analogia que mais uma vez se aproxima da relação vida e morte. Já a cor amarela está associada à impressão de vitalidade, brilho, luminosidade, os raios brilhantes do Sol, a juventude, a energia, o esclarecimento e o ouro. É uma cor quente, expansiva e intensa, que transmite vida e calor. Em alguns países, o amarelo simboliza o conselho sábio, sabedoria, prazer, riqueza (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000).

sumário

Figura 4: Guardas iniciais e guardas finais do livro



Fonte: Martins (2011)

As personagens principais, avó e netinha, surgem juntas na história a partir da página cinco (5), em uma cama. A imagem é apresentada em perspectiva de cima para baixo, que permite ao leitor deter-se aos detalhes da ilustração; é possível perceber que a matriarca, os netinhos e os animais ocupam o mesmo espaço, sem distinção, todos possuem a mesma importância no plano da imagem e no espaço.

sumário

Figura 5 - A avó com seus os netinhos e os animais em sua cama



Fonte: Martins (2011)

A cada página, a narrativa é iniciada com um questionamento da neta para a sua avó e, na sequência, a avó sempre fala em resposta: “- Ah, esse não tenho nada para contar/Mas depois começava. E a viagem era sempre emocionante” (MARTINS, 2011, p. 8) (Figura 5). Com o tempo, os quadradinhos da manta se desgastam e necessitam de substituição por outros pedaços de tecido, dando, assim, continuidade à história da família, perpassando de geração em geração o legado deixado pela matriarca. Pode-se perceber no final da narrativa que a netinha não sofre com a ausência física da sua avó, pois a manta passa a tomar o seu lugar como contadora de memórias dos momentos vivenciados entre elas. Dessa forma, podemos considerar que a manta seja a metonímia visual da matriarca, pois o objeto assume o lugar da avó eternizada. Um exemplo disto está no trecho em que a autora utiliza fontes maiores como forma de chamar a atenção do leitor para a fala da narradora: “Eu e minha avó, as duas dormindo lado a lado, até os tecidos se gastarem e novas histórias chegarem a esta manta” (MARTINS, 2011, p. 25). Nesse sentido, compreende-se que a matriarca vive através da manta, em seu contexto familiar. No entanto, com o passar do tempo, os tecidos se desgastarão e será necessário

sumário

que se costurem novos quadradinhos e assim, surgirão novas histórias a serem contadas e eternizadas através da manta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das análises das imagens e suas relações com o texto mostram que os elementos gráficos dispostos no livro ilustrado constroem significados abertos à investigação do leitor. No entanto, só podem ser relacionados na medida em que sejam considerados em conjunto e percebidos como fundamento da narrativa e não apenas como referências ao texto fonte.

Nas duas obras, é possível perceber que, para a construção dos sentidos, há uma relação de coerência intersemiótica, uma vez que, segundo Camargo (1997), pelo fato de articular dois sistemas semióticos, as linguagens verbais e visuais, o livro ilustrado possibilita a leitura dessas duas linguagens. Considerando Nikolajeva e Scott (2011), para as duas obras temos ora relações de simetria, pois os sentidos produzidos são mais complementares e simétricos, ora relações de contraponto, em que a ilustração amplia a informação do texto escrito com acréscimos – nesse caso, há a informação que existe apenas na imagem. Sendo assim, nos casos analisados a ilustração estabelece relações com o texto escrito com uso de recursos plásticos e textuais, construindo as analogias metafóricas e metonímicas.

Na primeira obra, *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1995), o enredo, ao apresentar a amizade entre Guilherme Augusto e Dona Antônia, conduz para a aproximação entre a infância e a velhice. É bastante significativo que seja uma criança quem traz a memória de volta ao velho, estabelecendo uma relação afetiva e não de menosprezo pela capacidade do velho. Dona Antônia perde a memória, mas não

sumário

há um sentido pejorativo nessa perda. Guilherme traz a memória para a amiga através do jogo, pois opera em sua escolha o olhar lúdico da criança, não sendo à toa que a memória-lembrança que vale ouro para ele é metaforizada no objeto da bola.

No segundo livro, *A Manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, o enredo gira em torno da relação estabelecida entre a memória e o valor afetivo familiar construído através da manta de retalhos da matriarca. A manta pode ser vista como a metonímia da memória, que eterniza as histórias narradas em vida pela idosa, fazendo-a viva através do objeto feito de tecido. Neste sentido, a manta poderá aquecer os familiares da saudade que, por ventura, venham a sentir da avó e das histórias que ela contava quando utilizava a manta como suporte para suas contações.

Obviamente, há nisso uma escolha do projeto gráfico, no uso das cores e na proposta de comunicação entre obra e leitor. A imagem não irá corresponder a todos os detalhes anunciados no texto, nem que haja uma tradução visual, uma vez que cada elemento guarda suas devidas características. O que se faz necessário é atentar para o fato de que a ilustração é um elemento do livro infantil carregado de sentidos. A relação entre imagem/ilustração e texto não precisa ser repetitiva e explicativa, mas necessita estabelecer um diálogo no qual seja possível a exploração dos recursos disponível ao leitor, para incentivá-lo na construção dos vários sentidos possíveis nessas duas linguagens.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAMARGO, Luis. *A ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

sumário

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. 31ª ed. São Paulo: Brinque-book, 1995.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 14ª ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.

MARTINS, Isabel Minhós. *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*. Iara Kono (ilustração). São Paulo: Tordesilhinhas, 2011.

MATTOS, Margareth. *Escritores consagrados, ilustradores renomados, palavra e imagem entrelaçadas: ingredientes de contratos de comunicação literários renovados*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017. 346 f.

NERI, Anita Liberalesso; NOGUEIRA, Eliete Jussara. A velhice em textos de literatura infantil brasileira. *Proposições*, 5 (1), 45–60. 1994. Acesso em: 07 nov. 2019.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Cristine Madanêlo de. *Infância e velhice: memória e literatura*. Disponível em: http://www.letas.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a5n5/litcult/cristiane_oliveira.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *Como eu ensino: leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Velhice e morte na literatura para crianças: apontamentos sobre o que e como se ensina a elas. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2977/234>. Acesso em: 07 nov. 2019.

SOARES, Fernanda Lopes Rêgo. Resenha: *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. *Revista Mosaico*. 2018 Jan./Jun.; 09 (1): 50-52.

13

Gleiciany Francisca dos Santos
Edilson Alves de Souza

LETRAMENTO LITERÁRIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM POESIA NA ESCOLA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.338.257-277



sumário

Resumo:

O presente trabalho reflete teoricamente acerca do uso da poesia no processo de letramento literário. Ressaltando a necessidade e a importância de se trabalhar o texto poético na escola, atenta-se sobre algumas dificuldades encontradas na prática docente, entendendo que os benefícios que podem estar atrelados ao trabalho com a literatura podem ser aplicados – considerando as especificidades do texto – à poesia. Ela pode desenvolver habilidades de leitura e escrita de alunos no Ensino Fundamental, bem como estimular uma visão mais humana da vida. Para tanto, entre outros, este estudo se baseará nas reflexões de autores como Candido (2004), Cosson (2006), Cunha (2006), Micheletti, Peres e Gebara (2006), Pinheiro (2002), Todorov (2009) e Zilberman (2003).

Palavras-chave:

Ensino de Poesia; Letramento Literário; Ensino fundamental.

sumário

INTRODUÇÃO

*Dentre todas as artes, é a poesia, que tem na palavra
o veículo adequado a um livre jogo da imaginação
executado como um encargo do entendimento.*

Ginete Cavalcante Nunes

A poesia é uma das mais importantes experiências humanas. Ao lê-la, o leitor aprende, se diverte, se emociona e, por meio da palavra, entra em contato com o mundo – o seu ou o de outra(s) pessoa(s). Geralmente, o contato com a poesia acontece na infância. A família é, em alguns casos, a primeira incentivadora da leitura desse tipo de texto. Logo muito cedo, as crianças experimentam a linguagem poética por meio de cantigas de ninar, em que é apresentado o encantamento dos sons; de brincadeiras, que recorrem a elementos dos poemas, como as rimas das adivinhas “O que é o que é”; e de canções diversas, como as cantigas de roda “Atirei o pau no gato” e “Ciranda-cirandinha”.

Afora a família, na maior parte dos casos, o contato com o texto poético se limita àquilo que é fornecido pela escola, na escolarização literária da Educação Básica. Assim, é nesse ambiente que é possibilitado, àqueles que não tiveram na vida doméstica, a oportunidade de se ter desenvolvido o gosto por poemas. É nesse ambiente também que o leitor conhece outro lado da poesia: o que mostra que, além de objeto de fruição, ela pode ser objeto de estudo. Assim, a escola é um lugar por excelência de formação de leitores de poesia.

Nas aulas de literatura, o texto poético colabora para se alcançar os objetivos da escola e se torna um dos caminhos possíveis para formar cidadãos que buscam se compreender e se engajar no mundo (BRASIL, 2013, p. 108). Nesse sentido, a poesia tem o potencial de

sumário

cultivar o senso afetivo do homem, de formá-lo culturalmente e auxiliá-lo no processo de inserção social.

Destacar a importância de trabalhar esse gênero literário no ciclo escolar é levar em consideração a recepção e as contribuições que ele possui para a formação das novas gerações (de leitores). A poesia tem, em sua essência, o ritmo, a rima, o som e as imagens poéticas que, se forem bem trabalhados no ambiente escolar, aliando-os às experiências poetizadas, podem desenvolver de forma substantiva tanto as habilidades da leitura e escrita como ressignificar essas habilidades nos diversos espaços de sociabilidade em que se situam os alunos, possibilitando, desse modo, o letramento literário na acepção de Rildo Cosson (2006).

A poesia ligada ao letramento literário pode fazer o sujeito que lê ter experiências consigo, autoconhecendo-se, e com o mundo, conhecendo o outro. Assinalando a relevância do letramento com literatura, Cosson (2006, p. 17) afirma o seguinte: “Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. Dessa forma, ler o texto poético pode atribuir novos sentidos à experiência de vida do leitor. De acordo com Jean Foucambert (1994, p. 5), ler significa “ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Para que o professor desperte nos alunos o hábito da leitura de textos desse gênero, ele precisa, além de todo apoio pedagógico da escola na participação dos diversos projetos de leitura, também ser um leitor de poesia para que consiga se apoiar em experiências pessoais e profissionais vivenciadas, com textos e estratégias de leituras, que o levem a usar um material que melhor atenda os alunos. Pois, segundo Lígia Morrone Averbuck (1982, p. 70), “[a] poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua

sumário

descoberta". Desse modo, considerando a importância da escola e, de modo especial, do professor, para o contato da criança ou do jovem com a poesia, é fundamental que ele, enquanto docente, seja conhecedor e leitor de textos do gênero em questão.

Não obstante a essa realidade pedagógica possível e ideal, José Helder Pinheiro, em *Poesia na sala de aula*, destaca que “[d]e todos os gêneros trabalhados no espaço escolar, a poesia é o menos prestigiado, porque há um distanciamento entre a poesia e o leitor” (p. 62). Grande parte dos alunos não gosta de ler poemas e o professor acaba não encontrando meios para motivá-los à leitura de tais textos. Nessa direção, propondo uma série de perguntas sobre a relação escola e poesia, Deusa Castro Barros e Jamesson Buarque (2010, p. 7, grifos nossos) questionam: “*Por que ler obras que muitas vezes são veementemente rejeitadas por alunos?*”. Tal indagação reforça a ideia de que há certo desprestígio em relação a esse gênero e, por isso, justifica pesquisas em torno do assunto.

Diversos fatores, segundo Pinheiro (2002), contribuem para a baixa reputação do gênero na prática em sala de aula, a começar pela formação deficiente do professor; outro aspecto é abordagem empobrecida da poesia nos livros didáticos de Língua Portuguesa, que utilizam o poema como pretexto para outras atividades que fogem do âmbito da interpretação literária. Nessa medida, questionamo-nos: está clara a importância desse tipo de texto?

As realidades ideal e concreta parecem não dialogar bem. Mesmo que, por um lado, se saiba o valor que a poesia possui, por outro, na visão de Pinheiro (2002), Barros e Buarque (2010), não se vê reflexos na formação dos alunos. Diante disso, lançando um olhar sobre a problemática brevemente apresentada, como forma de reforçar a importância do gênero na atualidade, este trabalho apresenta algumas considerações e reflexões teóricas a respeito do trabalho com o texto poético no Ensino Fundamental.

sumário

LITERATURA NA ESCOLA

Tocar na questão da poesia na escola é, de algum modo, também discutir, mesmo que transversalmente, a presença e a importância da literatura na escola. Muitos poderiam se perguntar: Por que trabalhar literatura nas escolas? As respostas poderiam variar bastante: desenvolver o hábito da leitura; navegar em um mundo de possibilidades; ou aprender a como estudar, de forma sistematizada, textos literários. Cremos que um dos porquês seja a necessidade de oportunizar a devida *formação estética* do aluno.

Entre os três princípios norteadores da prática pedagógica, segundo diretrizes nacionais, junto ao Ético e ao Político, está o Estético, que se relaciona a ações

de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 108).

Esse princípio, se observarmos bem, não pertence só a escola. Mas ela pode ser um ambiente rico de situações que estimulam a leitura e escrita literárias. Por essa razão, a escola possui papel formador primordial, pois, conforme preconizam as diretrizes nacionais, possibilita à criança e ao jovem o acesso a bens culturais que podem desenvolver sua sensibilidade, sua criatividade e sua identidade (BRASIL, 2013, p. 108). É nesse sentido que podemos afirmar que o texto literário cumpre uma função formadora. A literatura

é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. [...] Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a

sumário

escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAM, 2003, p. 29-30).

Na acepção de Regina Zilberman (2003), o literário pode ser um caminho de ruptura com formas tradicionais de educação. Isso deixa explícito que a ação educativa reconhece o significado social da literatura, o que retoma a noção de letramento. Segundo Magda Soares (2006, p. 72), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Isto posto, segundo a autora, “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2006, p. 72).

Para que um indivíduo se torne uma pessoa letrada é necessário que ele vivencie o aprendizado. Logo, ele deve ir além do “saber ler” e “saber escrever”, utilizando a leitura e a escrita criticamente. Recuperando Soares (2006), ao dizer que um indivíduo, além de alfabetizado, deve ser letrado, estamos incorporando a ele valores que o definem como um sujeito que poderá interagir com a realidade a sua volta.

A literatura, então, se torna indispensável no processo de ensino e aprendizagem escolar. Ela oferece, por meio das histórias, poemas e peças teatrais, ferramentas para a leitura de si mesmo, do outro, enfim, do mundo. O aluno do Ensino Fundamental aprende a analisar textos ficcionais e, ao mesmo tempo, os fatos da vida sob uma nova ótica; desenvolve a sensibilidade e as habilidades cognitivas; amplia seu senso crítico; e alarga sua visão social de maneira plural e solidária (BRASIL, 2013, p. 108).

Quanto mais instigante e problematizadora a obra literária, mais possibilidades de vivências ela pode nos oferecer como efeito da leitura

sumário

e nos comunicar sobre o que somos e podemos ser. Alguns estudiosos de literatura, como Tzvetan Todorov (2009) e Antonio Candido (2004), compartilham desse senso sobre o que pode a literatura na formação estética do ser humano. O primeiro autor destaca:

A Literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir (TODOROV, 2009, p. 76).

O segundo estudioso, não menos enfático no valor que atribui ao texto de natureza literária, aponta a alteridade, a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro, e daí o ser mais compreensivo e tolerante, como efeitos do carácter humanizador da literatura:

Entendo aqui 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 (CANDIDO, 2004, p. 180).

O processo de humanização patente no discurso de ambos os pesquisadores é fruto dos procedimentos de ensino com literatura que fazem com que o conteúdo da matéria narrativa, poética ou teatral transite do texto e da forma expressiva à vivência do leitor de maneira ressignificada e proveitosa. A realidade de a literatura ser humanizadora, como assinalam os autores, é o ponto chave para fazer acontecer o chamado letramento literário (COSSON, 2006).

sumário

Cosson (2006), discutindo as noções que estão em volta do letramento literário, quebra as correntes teóricas que prendiam ou associavam o ensino com literatura às práticas pedagógicas, as quais desvinculavam a experiência com textos literários do contexto social de quem os lê. Como que ressoando e sintetizando as asseverações dos autores anteriormente citados ao longo deste trabalho, o pesquisador reforça a importância da literatura, destacando que ela nos mostra como somos e nos estimula a agir criticamente, pois, consiste em uma vivência, na “incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17). Além disso, ele assegura:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2006, p. 16).

A partir das considerações feitas até aqui, vemos, por um lado, a importância que pode ter a literatura no âmbito escolar quando usada de sorte a estabelecer um diálogo proveitoso com quem a lê. Por outro, percebemos a responsabilidade do professor e da escola ao proporcionarem o contato com o texto ficcional. O livro literário, nessa perspectiva, deixa de ser uma obrigatoriedade curricular (objeto de avaliações diversas) e passa a ser um direito dos alunos ou um meio pelo qual se garante o “direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano” (BRASIL, 2008, p. 12).

sumário

Isso nos faz refletir sobre os casos em que a escola será, para muitos alunos, o único lugar onde terão acesso aos livros. Para propiciar o contato com a cultura literária, iniciativas e estratégias de promoção e incentivo à leitura, como, por exemplo: criar um cantinho da leitura na sala de aula; possibilitar que os alunos escolham um livro para ler; permitir que os livros sejam levados para casa; e escolher um texto narrativo, um poema ou trecho de peça teatral para ser lido (pelo aluno) durante a aula, entre outros métodos, podem ser utilizados como opções que, por mais simples e cotidianas que pareçam, contribuam para surtir um efeito positivo; igualmente, ante essa função formadora da literatura, podem levar o aluno do Ensino Fundamental (e de outros níveis do ensino) a experimentar e compreender que ler livros literários é, na verdade, o estabelecimento de um diálogo possível a qualquer um que queira dialogar.

As características da literatura no âmbito pedagógico acima destacadas podem ser aplicadas aos gêneros literários (poético, narrativo e dramático) de modo geral – respeitando a especificidade de cada um. Todos eles possuem seu valor e, em alguma medida, são capazes de levar o leitor à fruição. Porém, como destacamos a partir de Pinheiro (2002) e Barros e Buarque (2010), a poesia é um gênero que tem sido, com certa constância, mal reputado ou desconsiderado em sala de aula. “A leitura de poemas e as atividades relativas a este tipo de texto parecem ter sido esquecidas ou relegadas a segundo plano se pensarmos no espaço da sala de aula, de modo particular, no ensino fundamental” (MICHELETTI; PERES; GEBARA, 2006, p. 21).

Se consideramos a literatura um recurso que, por meio do letramento literário, pode promover a formação estética do homem, o contexto negativo apresentado pelos pesquisadores sobre a situação do texto poético na escola deve nos incomodar e nos mobilizar a repensar a prática pedagógica com esse gênero. Conforme Débora Cristina e Silva, Goiandira Ortiz de Camargo e Maria Severina Batista

sumário

Guimarães (2012, p. 7), “[d]ificilmente um leitor que, além de fruir a leitura de poesia, reflete sobre a sua importância na humanização do ser, fica imune ao desejo de realizar algo em favor da divulgação da arte poética e da formação de leitores para esse tipo de texto”. Com vista para isso, no próximo tópico, prosseguimos com a discussão, buscando lançar luz sobre a relevância da poesia no Ensino Fundamental.

A POESIA NA ESCOLA

A poesia trabalha com a sensibilidade, a emoção e a inteligência por meio da prática da linguagem, procurando ou revelando significados que vão além do que está explícito. Desse modo, usá-la como mediadora do letramento literário é contribuir para a ampliação dos processos de letramento dos alunos, elevando, por intermédio do estudo do poema, as possibilidades de leitura e escrita e, como vimos discutindo, de intervenção em nossa realidade e no mundo.

Sabemos que uma das atribuições mais significativas do professor de Língua portuguesa é a de formar leitores. Além de possibilitar “resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”, com as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental se busca também “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes [os alunos] de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 33). Porém, a leitura de poesia, em muitos casos, se configura um desafio que muitos professores enfrentam em seu cotidiano. Ginete Cavalcante Nunes (2016, p. 153), falando sobre a importância do trabalho com poesias no Ensino Fundamental, reforça a responsabilidade docente:

sumário

É de fundamental importância que os educadores selecionem e busquem poemas que possam contribuir para a formação de leitores proficientes e competentes, pois, o trabalho com a poesia realizado em sala de aula pode sem dúvida alguma fazer o aluno apropriar-se da linguagem literária e também exprimir suas ideias e críticas.

Como destacamos, algumas crianças chegam à escola com um repertório de experiências com a linguagem poética – por fazerem parte de um ambiente onde os adultos contam histórias, declamam poemas e cantam cantigas, entre outros, – que pode amenizar o desafio do trabalho docente. Essa experiência anterior ou fora do processo de escolarização pode ser fundamental na formação do leitor, pois, como afirma Elisa Meirelles (2010, p. 50), “[a]o ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas (num poema ou numa música), os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras. É o primeiro passo para se tornarem leitores literários [...]”.

Criticando as generalizações negativistas sobre a leitura de poesia, Maria Antonieta Antunes Cunha (2006, p. 118) destaca ser esta a parte “mais sacrificada da literatura infantil” pelo preconceito de se acreditar que “criança não gosta de poesia” e pelos equívocos ocasionados “no tratamento do poema levado à infância”. A autora chama a atenção para a peculiar relação existente entre o ser criança e o ser poeta, relação esta que é minada por dois motivos: “uma falha na escolha do poema e outra no tratamento do poema em classe” (CUNHA, 2006, p. 118).

As observações de Cunha (2006) demonstram que a iniciação poética é coisa séria e pode afetar toda uma carreira de leitura literária – não saber escolher o poema “ideal” ou como trabalhá-lo pode prejudicar ou deformar a percepção desse gênero em experiências futuras. Infelizmente, a organização social e as realidades vividas pelas famílias brasileiras – principalmente nas grandes cidades – dificultam a educação literária e relegam o primeiro contato com o livro e a leitura

sumário

à escola. Para esta e, sobretudo, para o professor, voltam-se todas as expectativas da formação de leitores e escritores. Por essa razão, consoante Beatriz Fleck (2003, p. 56 apud LEAL, 2014, p. 5),

[c]abe ao professor a responsabilidade de despertar em seus alunos uma atitude positiva em relação à poesia, e como não se pode transmitir o que não se sente, o professor também deve transmitir ao aluno seu sentimento verdadeiro pela poesia, sua capacidade de sentir e compreender a intenção da poesia como um sentimento verdadeiro.

Não temos objeções sobre essa ser ou não atribuição do professor, mas, sim, se ela o é apenas dele. A função de “transmitir ao aluno seu sentimento verdadeiro pela poesia” pertence ao professor, pois ele tem formação e um cotidiano escolar que o levam (ou pelo menos deveriam) a isso. No entanto, a escola como um todo, a família, a comunidade escolar e a sociedade, como preceitua a Carta Magna brasileira, devem se engajar nesse processo.

O texto poético circula em sala de aula primeiro por meio do livro didático, o qual, geralmente, traz uma seleção de textos literários – que nem sempre é a que os alunos necessitam ou gostariam de ler – estabelecida e direcionada por um agente externo, que, na maioria das vezes, retrata a realidade de um público homogeneizado. Após cada texto, os livros didáticos abrem espaço para atividades de reconhecimento e compreensão, utilizando uma série de questões objetivas, sem que o aluno possa se expressar e explorar a plurissignificação própria do texto poético.

As pesquisadoras Guaraciaba Micheletti, Letícia Paula de Freitas Peres e Ana Elvira Luciano Gebara (2006) destacam que há um conjunto de práticas pedagógicas que causam a falta de interesse pela poesia e que precisam ser repensadas. Dentre elas, as autoras citam: a interpretação “impressionista” do poema que acaba por desrespeitar “os limites impostos pelo próprio texto” e não explorar a riqueza que ele

sumário

pode acrescentar ao ato da leitura; os livros didáticos que restringem os procedimentos interpretativos à “identificação de dados referenciais, deixando de lado a expressividade dos componentes textuais”; e o contexto educativo ao qual é submetido o texto poético, geralmente, vinculando-o a atividades de memorização, de “ensinamento de atitudes valorizadas pela escola e pela sociedade” e de “estudo das escolas literárias” (MICHELETTI; PERES; GEBARA, 2006, p. 22). Em outro estudo, Gebara (2012, p. 25) acrescenta:

Essa postura em relação aos exercícios de compreensão de texto, muitas vezes, é apenas o reflexo de uma expectativa: um patamar que todos os alunos devem cumprir. Não se preveem as diferenças individuais, o repertório de cada um, nem tampouco as diferentes realidades em que vive cada leitor.

As atividades desenvolvidas com o texto poético podem não promover o letramento literário se são apenas mecanizadas, limitadoras e submetidas ao intuito de somente decodificar a escrita ou de realizar repetições interpretativas inócuas. Pelo contrário, elas devem se comprometer em ampliar o conhecimento valendo-se das práticas sociais de leitura e escrita de maneira que, abordando questões voltadas para uma compreensão da pessoa humana, da sociedade e do mundo, permitam ao aluno ser capaz de compreender, apropriar e reagir aos conteúdos dessas questões de modo efetivo, prazeroso e transformador.

Nessa direção, a aula com poesia é uma oportunidade para mostrar e cultivar as potencialidades do universo da criação poética. Se o professor é o mediador e, muitas vezes, o iniciador da relação entre o aluno do ensino fundamental e o mundo da leitura, ele pode romper com o caráter utilitarista e fazer da sala de aula um ambiente diferenciado que explora da leitura seus desdobramentos diversos, sejam individuais ou sociais, na vida do estudante. O hábito da leitura do docente, nesse contexto, é importantíssimo para que, conhecendo o caminho, ajude outros – seus alunos – a encontrarem os seus

sumário

próprios. “Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido” (OLIVEIRA, 2010, p. 51). Isso quer dizer que, se o professor tem certa experiência com poemas, saberá organizá-la e transmiti-la a seus alunos de forma que, ao invés de repetir as metodologias que desprestigiam o gênero, transforma seu estudo em um momento singular, único como é o grupo para o qual leciona.

Sem deixar de explorar os recursos visuais, sonoros e semânticos (convencionais), ao se valorizar a presença dos alunos, levando em conta a experiência de vida e o *background* discentes, também são valorizados outros aspectos importantes das relações humanas – como o humor (que encontramos em poemas de Manuel de Barros, Mário Quintana e Leo Cunha), por exemplo – que podem colaborar para despertar a percepção do estético e levar os alunos a descobrirem e conhecerem as vivências lúdicas que a palavra pode propiciar e as habilidades intelectuais, linguísticas e, de modo particular, interpessoais que ela pode desenvolver. “Trata-se de 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” (PINHEIRO, 2002, p. 123). Sobre isso, Pinheiro (2002, p. 17) ressalta:

Interagir com a pessoa é desenvolver plenamente a capacidade linguística da criança e do adolescente, por meio da acessibilidade e familiarização com a linguagem utilizada e o refinamento da sensibilidade para que ela seja compreendida, fazendo uma ponte entre o indivíduo e a vida.

A poesia assim compreendida é um território no qual, além de robustecer o caráter humanizador (CANDIDO, 2004; TODOROV, 2009) do literário que destacamos anteriormente, estimula-se a alteridade por meio das possibilidades de criação e inovação da linguagem. Vista a partir do seu valor real, ela é um caminho capaz de transformar a

sumário

percepção sobre as pessoas e o mundo. As considerações de Pinheiro (2002), portanto, ratificam e reconhecem a indispensabilidade do gênero poético no ambiente escolar. Dessa maneira, seja escutando, lendo, interpretando, declamando ou escrevendo poemas, o contato deve ser constante, não se restringindo a datas comemorativas, isto é, não se limitando a experiências que esvaziam o(s) sentido(s) do texto poético.

Acreditamos que a poesia, por ser um gênero no qual os autores demonstram mais diretamente seu pensamento sobre o mundo, a cultura, o meio social e seus sentimentos, é uma excelente opção para os professores trabalharem com textos significativos visando a formação de alunos leitores-críticos-reflexivos. Sabe-se que o “livro literário [...] promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos” (OLIVEIRA, 2010, p. 51). Os textos do gênero poético não fogem dessa “regra” e, por isso, se aos alunos, desde o ensino fundamental, é oportunizado o letramento literário, a poesia é um passo para a leitura crítica e reflexiva da circunstância social e histórica em que eles estão situados.

Na esteira da preocupação de Cunha (2006, p. 118) com o “tratamento do poema em classe”, consideramos que essa mudança de consciência de como entender o valor da poesia à luz do letramento literário pode ser uma abertura para a transformação da postura pedagógica. Neusa Sorrenti (2007, p. 58), falando sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula, faz a seguinte reflexão:

Acredito que melhor seria pensar em se criar na escola uma aproximação com a poesia visando criar e/ou continuar criando o gosto pelo texto poético [...] a teorização não funciona, porque torna o trabalho árido, cansativo e pode esconder o melhor da festa – que é a descoberta (ou a redescoberta) da poesia. O estudo sistematizado das regras de versificação não é capaz de favorecer esse estado de empatia do leitor em relação ao poema.

sumário

Ao mencionar que a “teorização não funciona”, a autora não a renega como método, mas se atenta para a necessidade de outro modelo de estudo de textos poéticos, o que favorece o “estado de empatia do leitor em relação ao poema” (SORRENTI, 2007, p. 58). Essa alternância de perspectiva didática aponta para uma seleção de poemas e um tratamento em classe que oportunizem experiências e sensibilidades novas (ou renovadas); que alimentem o afeto e o interesse na recepção da linguagem poética; e que ressignifiquem e despertem, de fato, o olhar sobre o poema no Ensino Fundamental. Cosson (2009, p. 120) ressalta que “a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula”.

Por isso, o trabalho com a poesia na sala de aula deve ser dinâmico. A liberdade e a criatividade com as quais o professor organiza as atividades com poemas devem conduzir a prática pedagógica e respeitar as particularidades das turmas nas quais leciona. Dessa forma, ele atende “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 apud SILVA, p. 10). Há variados tipos de atividades que vão ao encontro da diversidade e das particularidades do leitor que podem ser bem interessantes: leitura individual ou coletiva de poemas; estudo de poemas musicalizados ou da poeticidade de canções (como as da MPB); pesquisa das particularidades biobibliográficas de poetas; análise e produção de poemas com temáticas diversificadas (morte, vida, política, sociedade, amor, etc.); declamação ou leitura dramatizada de poemas; organização de mural poético na escola; feiras e saraus literários; entre outros métodos.

Todavia, nenhum deles pode ser útil, à luz do letramento literário, se não criar, como sugere Sorrenti (2007, p. 58), o “estado de empatia do leitor”. A leitura de poemas, portanto, torna-se significativa quando

sumário

acontece em um espaço de trocas, de socialização, entre os alunos e deles com o professor. Seja realizando atividades “corriqueiras”, como a leitura, discussão e produção de textos poéticos, seja realizando outras que extrapolam o ambiente da sala de aula, como algumas citadas acima, é importante a existência do diálogo como base para a construção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificamos que a escola e o professor, não obstante a sociedade e a família terem importância nesse processo, contribuem para a construção da história do aluno enquanto leitor, desenvolvendo suas potencialidades, quais sejam: a sensibilidade, a criatividade e a racionalidade (BRASIL, 2013, p. 108). Destacamos que o papel básico da escola não se limita à formar poetas – embora se destaque como uma grande incentivadora. Ela possibilita e permite que, através do contato com textos poéticos, o aluno tenha a autonomia de criação, de expressão e de imaginação, elementos importantes para que saiba lidar consigo, com os outros e com as adversidades da vida (de cidadão).

Respeitando o grau de desenvolvimento intelectual do aluno para que este consiga dar sentido ao que lê, muitos educadores se empenham em desenvolver métodos e projetos pedagógicos para chamar a atenção para os benefícios da poesia na formação estética. A procura por estratégias capazes de aguçar a criança e o adolescente do Ensino Fundamental é, na verdade, a busca dos caminhos que possibilitarão o encontro do leitor com os sentidos que a obra pode ter.

Ler, conforme discutimos ao longo do trabalho, é usar o livro literário com vistas para o “papel transformador que pode exercer dentro do

sumário

ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprida toda a referência concreta” (ZILBERMAN, 2003, p. 18). Por isso, como afirma Ana Mariza Ribeiro Filipouski (2009, p. 23), “[l]er não se restringe à prática exaustiva de análise, quer de excertos, quer de obras completas, pois o prazer, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências passam pela subjetividade do leitor e resultam de projeções múltiplas em diferentes universos textuais”. Nessa acepção, a leitura de poesia, à medida que contribui para a formação de um leitor crítico que se identifica como um ser/agente social, é parte fundamental do processo de letramento literário.

O texto poético possibilita ao indivíduo se conhecer ao (re) conhecer as experiências humanas poetizadas; leva à recriação e à renovação dos sentidos (sociais) da linguagem; e, conseqüentemente, capacita para uma releitura da realidade, repe(n)sando os padrões que a regulam. Por isso, a escola deve oferecer oportunidades para os alunos experimentarem o que um poema pode oferecer para a formação dos indivíduos, seja uma criança, um adolescente ou mesmo um adulto.

Diante dessas reflexões, é importante reafirmar, por fim (mas não conclusivamente), que a poesia é um dos recursos mais fascinantes do processo educacional por atingir, simultaneamente, as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, docentes e discentes. A relação entre professores e educandos, perpassada pelo afeto próprio do fazer poético, pode não apenas acrescentar conteúdos literários à experiência de ambos, mas, também, fazer que se compreendam como conteúdo que o mundo precisa.

sumário

REFERÊNCIAS

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 65-70.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

BARROS, Deusa Castro; BUARQUE, Jamesson (Org.). *Vivências poéticas, experiências de ensino*. Goiânia: Vieira, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. *Literatura juvenil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEAL, Lidiane Cristina Galdino. A importância da poesia na formação de leitores. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 5, 2014, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Eventos e Editora; Universidade Estadual da Paraíba, 2014. p. 1-12. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID618_01072015122829.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

NUNES, Ginete Cavalcante. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 10, n. 29, p. 152-159, fev. 2016. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/391/510>>.

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. *Nova Escola*, São Paulo, Abril, n. 234, p. 49-51, ago. 2010.

sumário

MICHELLETI, Guaraciaba; PERES, Letícia Paula de Freitas; GEBARA, Ana Elvira Luciana. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema. In: MICHELLETI, Guaraciaba (Coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-63.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das literaturas literárias. In: PAIVA Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54. Coleção Explorando o Ensino; v. 20.

PINHEIRO, José Hélder. *Poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

SILVA, Flávia Kellyane Medeiros da. A importância da poesia para o ensino de literatura: um olhar sobre a poética de Mário Quintana. ENLIJE, 4, 2012, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2012. p. 1-14. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/bf918920581e872588538337ef8200ee_167_106_.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

SILVA, Débora Cristina Santos e; CAMARGO, Goiandra Ortiz de; GUIMARÃES, Maria Severina Batista. *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone, 2012.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.



sumário

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

Rosemar Eurico Coenga

Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino IFMT-UNIC/MT. Organizou, com Fabiano Tadeu Grazioli, as coletâneas *Literatura Infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiências* (Habilis Press, 2013); *Literatura Infantojuvenil e leitura: novas dimensões e configurações* (Habilis Press, 2014) e *Leitura e literatura infantil e juvenil: limiares entre a teoria e a prática* (Paco Editorial, 2018); *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press, 2018), obra detentora do Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). É organizador das obras *Leitura e Literatura Infantojuvenil: redes de sentido* (Carlini & Caniato, 2010) e *A leitura em cena: Literatura Infantojuvenil, autores e livros*, (Carlini & Caniato, 2010), É autor de *Leitura e letramento literário: diálogos*, (Carlini & Caniato, 2010), entre outros. E-mail: rcoenga@gmail.com

Fabiano Tadeu Grazioli

Fabiano Tadeu Grazioli é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de

sumário

Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável, da FNLIJ.
E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br



sumário

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do Univag Centro Universitário e membro do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. Na Fundação Nacional do Índio, como Professora e Pesquisadora (1982- 2015), conviveu com os Nambiquara do Cerrado e colaborou com a criação do Centro Cultural Ikuiapá/Museu do Índio. Escreveu os livros *Senhores da memória: uma etno-história do Nambiquara do Cerrado*; *Hatisu Nambiquara*; *Além do artefato: cultura material e imaterial Nambiquara*; *Wanintesu: um construtor do mundo Nambiquara*; *O homem algodão: uma etno-história Nambiquara*. Com José Eduardo F. M. da Costa escreveu *Potiguara: cultura material*; com Rosemar E. Coenga, *Encantados da Terra Brasilis*; com Giovani José da Silva, *Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica*. Organizou o livro *Desidério Aytai e a etnografia Nambiquara* e, com Paulo Pitaluga Costa e Silva, *Estudo bibliográfico da História, Geografia e Etnografia de Mato Grosso*.
E-mail: anna-edu@hotmail.com

Adriana Lins Precioso

Profa. Dra. Adriana Lins Precioso atua como professora do Curso de Letras e dos Programas de Mestrado PPGLETRAS – Programa de Mestrado em Letras e do PROFLETRAS, Programa Profissional em Letras da UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop. É Líder do Grupo de Pesquisa: Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas - Certificado pelo CNPq.
E-mail: adrianaprecioso@unemat.br

Alexsandra de Melo Araújo

Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012), Licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal da Paraíba (2015). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na educação infantil. Com interesse em Literatura infantil e juvenil, educação especial (Surdez) e contação de histórias para Surdos.
E-mail: alexsandradmelo@gmail.com

sumário

Deisi Luzia Zanatta

Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF/2019) cuja pesquisa de doutorado integrou um Procad – projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional em que instituições participantes foram: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, de Assis, de Marília e de Presidente Prudente, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Passo Fundo (UPF). A investigação do estudo teve como foco os espaços e modos de ler de acadêmicos ingressantes de Letras e de Pedagogia dessas IES. Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF/2013) na linha de pesquisa Produção e recepção do texto literário cuja dissertação foi dedicada à pesquisa sobre a personagem feminina na obra *The Awakening*, de Kate Chopin. Especialista em Língua e Cultura Inglesa (URI/2010) cujo estudo se voltou para a emancipação da mulher nos contos de Kate Chopin. Membro da The Kate Chopin International Society. Professora Tutora On-line da Católica de Santa Catarina - Centro Universitário, de Jaraguá do Sul – SC.
E-mail: deisil.zanatta@gmail.com

Epaminondas de Matos Magalhães

Doutor em Letras (PUCRS); Professor no IFMT e nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Literários (UNEMAT) e Ensino (IFMT).
E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

Edilson Alves de Souza

É graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG - Campus Campos Belos); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá; Mestre e Doutorando em Letras e Linguística (Estudo Literários) pela Universidade Federal de Goiás (UFG - Campus Samambaia). Atua como professor na UEG na área de Literatura e Teoria Literária e em seus estudos dá ênfase nos seguintes temas: Literatura medieval e contemporânea; Literatura infantil/juvenil; Literatura e ensino; Intertexto; e metacitação. Dentre suas publicações, destaca-se o capítulo “Reescritura metaficcional do contos de fadas em *O outro lado da história*, de Rosana Rios”, que faz parte do livro *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar*, organizado por Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Coenga, ganhador do prêmio de Melhor Obra Teórica 2019 (Produção 2018), da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).
E-mail: edilson.paceros@hotmail.com

sumário

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Graduada, mestrada e doutorada em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Câmpus de Assis, Estado de São Paulo, com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social, na área de Literaturas de Língua Portuguesa. Possui experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor. Temas de pesquisa mais recorrentes: leitura, literatura infantil e juvenil, e formação de leitores. Professora assistente doutora na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras FCL da UNESP, Câmpus de Assis-SP. Membro dos Grupos de Pesquisa: Leitura e Literatura na Escola (UNESP - Assis - SP); Literatura Infantil e Juvenil: análise literária e formação do leitor (UTFPR - Curitiba - PR); RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC - Rio); e A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas (UERJ-Rio). E Membro do Grupo de Trabalho, Leitura e Literatura Infantil e Juvenil?, junto a ANPOLL.
E-mail: eliane@assis.unesp.br

Fabiano Tadeu Grazioli

Fabiano Tadeu Grazioli é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantojuvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania. Autor de Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: Teatro infantil: história, leitura e propostas (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga,

sumário

Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável, da FNLIJ.
E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br

Geniana dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Licenciada em Letras e Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Atua como docente na Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, ministrando disciplinas do Curso de Pedagogia, voltadas aos Fundamentos e Metodologias do ensino (Linguagens).
E-mail: genianacba@gmail.com

Géssica Gomes dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Pires do Rio. Pós-graduada em Literatura Infantil e Juvenil: práticas de leitura e ensino pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Pires do Rio- GO. Atualmente, atua como Diretora no CMEI – Creche e Lar Espírita Hilda Vilela, localizado na cidade de Palmelo/Goiás.
E-mail: gessyk_15@hotmail.com.

Gleiciany Francisca dos Santos

É graduada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG - Campus Campos Belos) e especialista em Linguagem, Letramento e Ciberultura na Educação Básica pela mesma Universidade. Em suas pesquisas, tem se concentrado na área de Literatura e Teoria Literária, dado ênfase nos seguintes temas: Literatura contemporânea; Literatura e mulher; e Letramento literário.
E-mail: gleicyfs2012@hotmail.com

Helenice Joviano Roque de Faria

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT- Cáceres/MT. Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas). Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio Doce em Língua Portuguesa/Inglês (1998) e Universidade do Federal de Mato Grosso - Língua Espanhola

sumário

(2011). É membro do Grupo de “Estudos Críticos e Avançados em Linguagem” - GECAL CNPq/UnB e GEPLIAS - UNEMAT-Sinop/MT.
E-mail: helenicefariaj@gmail.com

José Nicolau Gregorin Filho

Possui graduação em Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Barão de Mauá (1987), Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Na Universidade de São Paulo, é professor da Área de Literatura Infantil e Juvenil do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa; foi Assessor Técnico de Gabinete da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária. Atuou como professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Foi professor e orientador do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional; Foi Vice-Diretor e Diretor da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin e do Centro Universitário Maria Antonia, ambos da USP. Assessor do Núcleo Técnico de Currículo (Salas e Espaços de Leitura) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Sua pesquisa encontra-se na Grande Área de Linguística, Letras e Artes e concentra-se no ensino e na pesquisa de Leitura, Literatura Infantil e Juvenil, Estudos Comparados de Literatura, Cultura e Sociedade. É membro permanente do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da ANPOLL.

Jaqueline Mendes Martins

Licenciada em Letras: Português e Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), unidade acadêmica da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFT/CAPEs). Possui experiência na Educação Básica, onde atua por mais de 13 anos como servidora pública e privada do município de Imperatriz (MA). Atualmente, exerce a função de professora-formadora na Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED), Setor de Anos Finais. É professora de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio Adventista de Imperatriz.
E-mail: professorakellymendes@gmail.com

sumário

Lilliân Alves Borges

Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Vice-líder do Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas UFU/CNPq. Estudos com ênfase no espaço literário, narrativa fantástica, literatura infantil, com interesse especial sobre a obra do escritor Graciliano Ramos. Fundadora do @experiencia_literaria.
E-mail: lillianborges85@gmail.com

Marcos Aparecido Pereira

Doutorando em Estudos Literários (PPGEL – UNEMAT);
Mestre em Ensino (IFMT); Professor no IFMT
E-mail: marcos.pereira@cas.ifmt.edu.br

Márcia Tavares

Graduação Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Estágio de Pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Presidente Prudente (2017). Professora da Universidade Federal de Campina Grande. Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da mesma universidade. Tem experiência na área de Literatura atuando principalmente nas seguintes áreas de pesquisa: Literatura Infantil e juvenil, ilustração do livro infantil, História em Quadrinhos, Literatura no ensino infantil e fundamental.
E-mail: tavares.ufcg@gmail.com

Marisa Martins Gama-Khalil

Professora da Universidade Federal de Uberlândia. Possui Doutorado em Estudos Literários pela UNESP e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas UFU/CNPq. Pesquisadora do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra e do GT da ANPOLL Vertentes do Insólito Ficcional. Estudos com ênfase na narratologia, na literatura infantil, na literatura fantástica e nas relações plausíveis entre teoria literária e análise do discurso.
E-mail: mmgama@ufu.br

Rosemar Eurico Coenga

Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB),
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

sumário

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino IFMT-UNIC/MT. Organizou, com Fabiano Tadeu Grazioli, as coletâneas Literatura Infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiências (Habilis Press, 2013); Literatura Infantojuvenil e leitura: novas dimensões e configurações (Habilis Press, 2014) e Leitura e literatura infantil e juvenil: limiares entre a teoria e a prática (Paco Editorial, 2018); Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar (Habilis Press, 2018), obra detentora do Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). É organizador das obras Leitura e Literatura Infantojuvenil: redes de sentido (Carlini & Caniato, 2010) e A leitura em cena: Literatura Infantojuvenil, autores e livros, (Carlini & Caniato, 2010), É autor de Leitura e letramento literário: diálogos, (Carlini & Caniato, 2010), entre outros.
E-mail: rcoenga@gmail.com

Risoneide Ribeiro do Nascimento

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Fundamental I e Educação Especial. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Integral de Patos - FIP (2017). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Desenvolve pesquisa em Literatura Infantil, com interesse no uso das estratégias de leitura e no livro ilustrado infantil.
E-mail: risoneideribeiroufcg@hotmail.com

Túlio Cesar de Arruda Ferreira Diogo ou Túlio Arruda.

Mestre em História, área de concentração: Territórios e Fronteiras- Ensino de História, Memória e Patrimônio pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2017). Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2015).
E-mail: tulioarruda@yahoo.com.br

Vanessa Gomes Franca

Doutora e Mestre em Letras e Linguística (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e licenciada em Letras Português/Francês pela mesma universidade. Entre 2017 e 2018, desenvolveu a pesquisa de Pós-doutorado O personagem escritor e a questão da narrativa metaficcional na Literatura Infantil e Juvenil brasileira, no PPGLL da Faculdade de Letras da UFG, com bolsa PNPD/CAPES. Professora de Literatura Infantil e Juvenil, Estágio Supervisionado e

sumário

Teoria Literária, no Curso de Letras da UEG (Câmpus Pires do Rio), atuando também na Pós-Graduação Lato Sensu em Letramento, alfabetização e inclusão. Publicou, entre outros, os capítulos: “A presença de narrativas metaficcionais na literatura infantil e juvenil brasileira: um estudo das obras O problema do Clóvis, de Eva Furnari, e Um homem no sótão, de Ricardo Azevedo”; “O palimpsesto metaficcional em O personagem enalhado, de Angela Lago”; “Questões sobre o personagem-escritor, a tradição oral e a tradição escrita em O fantástico mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira”; “Reescritura metaficcional dos contos de fadas em O outro lado da história, de Rosana Rios”, que faz parte do livro Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar, organizado por Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Coenga, ganhador do prêmio de Melhor Obra Teórica 2019, (produção 2018), da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Organizou, com o professor Dr. Flávio Pereira Camargo e a professora Dra. Zênia de Faria, o livro: Ensaio sobre literatura e metaficção. E-mail: Francavg@hotmail.com.

Wagner Rodrigues Silva

É licenciado em Letras: Português e Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui estágio de pós-doutorado na The Hong Kong Polytechnic University (PolyU) e na Aswan University (Egito). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, membro do grupo de trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (Anpoll), docente no Câmpus de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), lecionando na Licenciatura em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Letras (mestrado e doutorado). Coordena o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/ CNPq). Possui publicações que tematizam práticas de ensino de línguas e de formação de professores, conteúdos de interesse nas pesquisas desenvolvidas e orientadas no campo indisciplinar da Linguística Aplicada. E-mail: wagnerrodriguesilva@gmail.com

sumário

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação pedagógica 12, 68, 71
afastamento 86, 204, 237
alunos 12, 15, 16, 17, 21, 32, 33, 52, 56,
61, 62, 76, 77, 81, 94, 100, 148, 149, 150,
151, 153, 154, 155, 157, 159, 161, 162,
163, 175, 258, 260, 261, 265, 266, 267,
269, 270, 271, 272, 274, 275
análise 12, 15, 16, 17, 18, 29, 33, 38, 64,
76, 81, 83, 84, 87, 90, 95, 98, 105, 106,
112, 116, 121, 148, 149, 150, 151, 153,
155, 157, 159, 162, 165, 166, 167, 169,
170, 171, 179, 192, 200, 235, 238, 256,
273, 275, 276, 282, 285
aprendizado 12, 13, 151, 222, 263
apropriação 17, 36, 67, 158, 195, 206
atualidade 98, 179, 183, 261
aulas 24, 51, 55, 70, 148, 149, 163, 175,
176, 177, 259, 267

B

bebeteca 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222,
223, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 232
biblioteca 24, 83, 84, 183, 213, 215, 219,
220, 222, 225, 232
bibliotecários 215, 221, 223, 224
biografia 179, 185, 187, 190, 197

C

comunidades 66, 67, 68, 69, 71, 75, 77, 78,
79, 90, 278, 282
conflitos 39, 104, 116, 117, 119, 120, 236
conhecimento 16, 17, 41, 42, 69, 70, 75, 76,
77, 79, 86, 89, 93, 94, 102, 111, 112, 113,
118, 121, 153, 170, 198, 208, 237, 239,
262, 265, 270, 276

conto 34, 37, 41, 51, 59, 103, 104, 105,
106, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121,
151, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166,
167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174
crianças 9, 13, 18, 20, 27, 32, 68, 72, 74,
77, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 94, 96,
105, 114, 115, 117, 119, 121, 124, 126,
127, 137, 145, 166, 182, 190, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224,
225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233,
250, 256, 259, 268, 271, 276, 279, 282
currículo 50, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 82, 83,
94, 177, 276

D

descoberta 47, 55, 56, 72, 134, 261, 272
dilemas 104, 119, 202
discurso 13, 26, 29, 37, 62, 68, 72, 79, 80,
170, 174, 195, 196, 198, 200, 201, 202,
204, 208, 209, 210, 213, 238, 264, 285
discussões 13, 26, 47, 48, 51, 86, 87, 121,
224, 241
distanciamento 61, 86, 194, 247, 261

E

ensino 9, 12, 15, 23, 48, 49, 50, 59, 61, 62,
63, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 81,
83, 84, 86, 122, 151, 155, 158, 159, 175,
176, 177, 224, 256, 260, 262, 263, 264,
265, 266, 270, 272, 275, 276, 277, 281,
283, 284, 285, 287
ensino-aprendizagem 12, 61
escola 9, 10, 24, 32, 45, 46, 47, 48, 49, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63,
64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
78, 79, 81, 83, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95,
96, 99, 100, 102, 138, 151, 154, 157, 175,

sumário

176, 177, 179, 185, 189, 190, 213, 224,
233, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273,
274, 275, 276, 277

escrita 18, 20, 26, 49, 71, 74, 76, 83, 148,
149, 151, 157, 158, 159, 165, 174, 177,
189, 198, 200, 251, 258, 260, 262, 263,
265, 267, 270, 287

escritor 12, 24, 58, 63, 96, 104, 105, 109,
110, 111, 129, 195, 208, 285, 286, 287

exercícios 12, 15, 22, 23, 51, 56, 270

experiência pedagógica 148, 149, 175

experimentação 47, 55, 59, 100, 118

F

ficção 14, 15, 28, 34, 41, 48, 53, 58, 59, 60,
63, 64, 104, 105, 106, 109, 111, 114, 118,
122, 128, 129, 130, 134, 144, 190, 277

formação 12, 15, 23, 24, 27, 35, 36, 44,
46, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 60, 61,
62, 63, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77,
78, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 90, 91, 92, 93,
99, 100, 104, 105, 106, 115, 120, 121, 175,
176, 177, 179, 198, 211, 212, 215, 216,
217, 218, 223, 231, 235, 248, 259, 260,
261, 262, 264, 266, 267, 268, 269, 272,
274, 275, 276, 279, 282, 287

G

gêneros 24, 48, 53, 55, 57, 84, 100, 128,
151, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161,
163, 174, 175, 176, 177, 180, 199, 215,
221, 225, 261, 266

H

história 23, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 43, 49,
59, 60, 64, 68, 72, 73, 81, 83, 84, 89, 91,
102, 104, 105, 106, 110, 111, 113, 114,
115, 116, 118, 121, 160, 166, 167, 172,
173, 174, 180, 181, 185, 186, 189, 194,
196, 197, 200, 201, 204, 212, 222, 229,

238, 239, 243, 244, 248, 249, 252, 253,
255, 256, 268, 274, 279, 280, 281, 282, 287
historiadores 26, 28, 44

I

imaginário 15, 17, 29, 35, 37, 42, 124, 127,
128, 129, 130, 131, 133, 134, 137, 143,
144, 145, 162, 195, 202, 203

infância 11, 20, 26, 27, 32, 67, 70, 88, 89, 91,
104, 105, 116, 121, 184, 204, 212, 215, 218,
219, 223, 232, 233, 235, 243, 254, 259, 268

instrumento 12, 13, 17, 19, 29, 50, 158

J

jovens 9, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 60, 62, 63,
64, 68, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 96, 98, 99,
100, 102, 105, 108, 126, 153, 183, 190,
195, 211, 278, 279, 282

juventude 67, 87, 89, 195, 196, 251

L

leitor 12, 15, 16, 23, 24, 27, 28, 40, 46, 49,
52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 76, 79,
80, 82, 83, 84, 87, 94, 95, 98, 100, 104,
105, 106, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 120, 121, 126, 128, 160, 165, 168,
169, 171, 179, 186, 190, 193, 194, 195,
196, 198, 199, 200, 207, 209, 210, 211,
212, 215, 217, 218, 221, 223, 233, 235,
239, 240, 241, 245, 247, 248, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 259, 260, 261,
264, 266, 267, 268, 270, 272, 273, 274,
275, 279, 282

leitores 12, 15, 24, 47, 48, 53, 55, 56, 58, 61,
63, 67, 68, 70, 74, 77, 78, 79, 86, 90, 91, 92,
93, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 104, 106, 112,
115, 116, 158, 211, 224, 231, 233, 259, 260,
267, 268, 269, 272, 276, 278, 282

leitores literários 48, 63, 86, 92, 93, 99, 268
leitor implícito 193, 196, 199

leitura 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
23, 24, 40, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57,

sumário

58, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84,
85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101,
102, 103, 106, 108, 113, 115, 117, 118,
120, 122, 145, 148, 149, 151, 152, 154,
155, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166,
167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 177,
193, 198, 199, 202, 203, 205, 206, 210,
212, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222,
223, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232,
233, 238, 239, 240, 254, 256, 258, 259,
260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268,
270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278,
279, 282, 283, 286
letramento literário 64, 74, 77, 158, 159,
174, 258, 260, 264, 265, 266, 267, 270,
272, 273, 275, 276, 278, 286
letramentos 148
língua 13, 15, 20, 24, 63, 77, 118, 148, 149,
154, 158, 159, 160, 163, 168, 172, 173,
175, 176, 177, 201, 247
linguagem 12, 13, 14, 16, 17, 23, 24, 34,
42, 68, 73, 78, 80, 95, 105, 114, 117, 126,
148, 149, 150, 154, 158, 159, 161, 163,
171, 172, 173, 175, 177, 182, 185, 196,
199, 201, 206, 207, 211, 216, 217, 222,
238, 239, 259, 265, 267, 268, 271, 273, 275
literatura 9, 15, 26, 27, 39, 41, 42, 43, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 72, 74, 77, 78,
80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 99, 100, 102, 105, 106, 108,
115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123,
124, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 136,
139, 143, 144, 145, 146, 157, 163, 174,
175, 177, 182, 185, 190, 193, 197, 200,
202, 206, 207, 211, 212, 213, 215, 217,
220, 222, 232, 233, 234, 235, 236, 237,
238, 240, 256, 258, 259, 260, 262, 263,
264, 265, 266, 267, 268, 276, 277, 278,
282, 285, 286, 287

literatura fantástica 124, 126, 128, 129, 131,
145, 146, 285
literatura infantil 9, 27, 48, 64, 72, 74, 77,
83, 84, 88, 93, 96, 123, 124, 126, 132, 133,
136, 139, 143, 146, 185, 190, 234, 235,
236, 237, 238, 240, 256, 268, 277, 278,
282, 285, 286, 287
literatura infantojuvenil 26, 27, 90
livro 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 24, 26, 29,
33, 50, 57, 58, 61, 63, 73, 75, 78, 83, 92,
93, 94, 95, 110, 124, 125, 126, 135, 139,
151, 154, 195, 197, 201, 203, 209, 210,
216, 217, 218, 220, 221, 222, 225, 229,
230, 231, 232, 233, 235, 236, 238, 239,
240, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249,
250, 251, 252, 254, 255, 265, 266, 268,
269, 272, 274, 280, 281, 285, 286, 287
livro didático 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 24,
50, 61, 75, 269
livro infantojuvenil 26
lúdico 16, 19, 73, 78, 179, 190, 220, 255

M

materiais 11, 13, 15, 90, 196, 215, 221,
222, 231, 267
material didático 12, 15, 18, 23, 76, 155
memória 26, 28, 29, 71, 150, 165, 171, 175,
196, 199, 202, 203, 205, 210, 212, 234,
235, 238, 244, 245, 246, 247, 248, 249,
254, 255, 256, 280
memória coletiva 26, 29
mito 28, 44, 104, 105, 107, 108, 122
movimento feminista 179, 180, 182, 190
mulheres 28, 30, 39, 170, 172, 173, 179,
180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 192, 198, 206, 213
musicalidade 12, 20

N

narrador 183, 193, 208, 244, 248
narrativa 34, 104, 105, 109, 110, 111, 112,
114, 119, 120, 121, 125, 132, 133, 135,

sumário

142, 143, 186, 189, 190, 193, 194, 195,
196, 199, 200, 201, 203, 207, 208, 212,
238, 239, 240, 244, 245, 248, 249, 250,
251, 253, 254, 264, 282, 285, 286

O

obras 27, 28, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 74, 80, 87, 93,
94, 100, 102, 118, 159, 174, 179, 183, 186,
195, 199, 201, 202, 206, 217, 221, 222,
223, 226, 229, 235, 236, 237, 238, 239,
240, 254, 261, 275, 278, 279, 282, 286, 287
obscuridade 47

P

país 14, 99, 100, 113, 125, 126, 153, 201, 215,
217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 231, 244
personagem 22, 32, 35, 42, 103, 104, 105,
106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 131,
134, 141, 142, 162, 164, 166, 167, 168,
169, 170, 172, 173, 174, 191, 195, 197,
201, 203, 204, 205, 209, 210, 221, 222,
246, 250, 281, 286, 287
pesquisas 9, 27, 76, 86, 91, 153, 154, 165,
215, 216, 217, 218, 261, 283, 287
poder 26, 29, 37, 38, 42, 43, 44, 47, 92, 95,
98, 115, 128, 138, 143, 145, 160, 168, 198,
203, 205, 206, 209, 260
poemas 12, 16, 20, 86, 102, 221, 225, 259,
261, 263, 266, 268, 271, 272, 273
poesia infantil 12, 15, 16, 17, 18, 24, 190
política cultural 67
políticas curriculares 67
popular 35, 42, 97, 103, 104, 105, 106, 113,
114, 116
Português 148, 176, 278, 281, 282, 283,
284, 286, 287
potencialidade 12, 17, 23, 142
problematização 67, 194, 202, 236
produção literária 105, 124, 126, 182, 196
professor 12, 13, 16, 35, 53, 55, 56, 57, 64,
72, 74, 75, 76, 78, 79, 94, 154, 177, 221,

224, 260, 261, 265, 267, 269, 270, 271,
272, 273, 274, 276, 277, 281, 284, 287
professores 9, 16, 17, 18, 33, 45, 53, 56, 59,
61, 62, 70, 77, 78, 87, 99, 102, 175, 177,
215, 221, 223, 224, 267, 272, 275, 287
projetos 67, 79, 208, 217, 239, 260, 274
protagonistas 104, 105, 106, 151

R

romancistas 26

S

sala de aula 12, 13, 16, 17, 29, 51, 52, 61,
62, 64, 75, 76, 81, 84, 87, 174, 177, 224,
233, 261, 262, 266, 268, 269, 270, 272,
273, 274, 277
saúde 67, 78, 89, 221, 225
sociedade 27, 29, 37, 40, 42, 49, 52, 58, 62,
63, 82, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 98, 100,
102, 104, 106, 107, 108, 115, 130, 140,
160, 180, 181, 182, 183, 187, 190, 194,
197, 202, 206, 208, 235, 236, 255, 264,
265, 269, 270, 273, 274
sociedades 28, 35, 38, 40, 47, 89, 92, 106, 107

T

tecnologia 67, 79, 87, 212
testemunho 26
textos 9, 12, 14, 15, 16, 18, 24, 49, 54, 58,
72, 73, 77, 81, 86, 87, 91, 93, 95, 98, 99,
100, 102, 105, 143, 150, 151, 153, 155,
156, 159, 161, 163, 166, 167, 171, 175,
177, 196, 197, 198, 200, 207, 211, 219,
221, 225, 235, 236, 237, 256, 260, 261,
262, 263, 265, 269, 271, 272, 273, 274

V

velhice 234, 235, 236, 237, 238, 243, 244,
254, 256
velhos 235, 237, 244, 248, 255, 256
vivências 13, 49, 89, 111, 116, 117, 235,
263, 271



www.pimentacultural.com

Leitura e literatura infantil e juvenil

travessias e atravessamentos