

DIÁLOGOS COM A LITERATURA INFANTOJUVENIL



Organizadores

**Letícia Queiroz De Carvalho
Nelson Martinelli Filho**

**ESCOLA,
LIVROS E
LEITORES**

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo
Avenida Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia
29056-264 – Vitória – ES

Reitor:
Jadir José Pela
Pró-Reitor de Administração e Orçamento
Lezi José Ferreira
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:
Luciano de Oliveira Toledo
Pró-Reitora de Ensino:
Adriana Pionttkovsky Barcellos
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
André Romero da Silva
Pró-Reitor de Extensão:
Renato Tannure Rotta de Almeida

Mestrado Profissional em Letras – Profeletras
Av. Vitória, nº 1729 – Jucutuquara,
29040-780 – Vitória – ES
(27) 3331-2257

Presidente do Conselho Superior:
Fernanda Nervo Raffin (UFRN)
Presidente do Conselho Gestor:
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Coordenadora local:
Letícia Queiroz de Carvalho (Ifes)

Campus Vitória
Diretor Geral: Hudson Luiz Côgo
Diretor de Ensino: Márcio de Almeida Có
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação: Márcia
Regina Pereira Lima
Diretor de Extensão: Christian Mariani Lucas dos
Santos
Diretor de Administração: Roseni da Costa Silva
Pratti

Comitê Científico (ad hoc):
Prof^ª. Dr^a. Edenize Ponzo Peres
Prof^ª. Dr^a. Ilioni Augusta da Costa
Prof^ª. Dr^a. Karina Bersan Rocha

Revisão: Os autores
Projeto Gráfico e Diagramação: Profeletras/Ifes

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João
Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália)
João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil)
Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil)
Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil)
Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil)
Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)
Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP-Bauru/Brasil)

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

D536 Diálogos com a literatura infantojuvenil [recurso eletrônico] : escola, livros e leitores /
organizadores, Letícia Queiroz de Carvalho, Nelson Martinelli Filho. – 1. ed. – São Carlos, SP : Pedro
& João Editores ; Vitória, ES : Instituto Federal do Espírito Santo, 2018.
389 p. : il.

Vários autores.
ISBN: 978-85-7993-762-0 (Ebook)

1. Leitura -- Estudo e ensino. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Literatura -- Estudo e ensino.
4. Livros e Leitura. 5. Ensino Fundamental. 6. Professores -- Formação. I. Carvalho, Letícia Queiroz
de. II. Martinelli Filho, Nelson. III. Instituto Federal do Espírito Santo. IV. Título.

CDD 21 – 372.4

© 2018 Instituto Federal do Espírito Santo
Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.
O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

Apresentação

A leitura literária no ensino fundamental tem se constituído como prática essencial e humanizadora para a formação de jovens leitores. Desse modo, acalorados debates acerca do lugar da literatura infantojuvenil no contexto escolar têm destacado as especificidades das produções ficcionais para crianças e o público juvenil, a partir do reconhecimento desses leitores como sujeitos agentes e responsivos diante do texto literário.

Os artigos aqui apresentados buscam ressaltar a potência da literatura para crianças, por meio de um viés crítico e dialógico, ao considerarem as questões sociais que permeiam o universo infantojuvenil e as possíveis interlocuções entre a literatura e a vida que transborda nas ruas, nos filmes, nos quadrinhos, no

universo digital, nas propagandas, nas memórias, enfim, na vida pulsante.

Os recortes analíticos que compõem o livro emergiram das discussões, no contexto do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, sem perderem de vista a realidade da docência da leitura e da literatura no Ensino Fundamental.

Por isso, a pertinência das análises desses mestrados, advém, principalmente da autoridade com que explanam como professores da escola pública que, em tempos de Escola sem partido e de outros delírios pedagógicos reveladores de um retrocesso político e cultural também no cenário educativo, apontam caminhos esperançosos para o trabalho com a Literatura na educação.

Possamos, pois, ler e refletir sobre a leitura e a literatura na sala de aula, percebendo em sua edificação as formas de resistência e de constituição de um senso crítico os quais nos façam vislumbrar possíveis rupturas e transgressões que tragam para a escola uma nova postura docente e leitores mais críticos e situados em seu tempo e em suas histórias.

Boa leitura!

Os organizadores

Prefácio

Quando comecei minhas pesquisas sobre a modalidade literária “Literatura escrita para crianças” ou “Literatura Infantojuvenil”, na década de 1970, pouca coisa encontrei publicada, pois as universidades daquela época não a tinham como foco de estudo. A LIJ era considerada menor, subgênero, assunto de menor importância, e sua produção, dentre os autores consagrados, insignificante. Érico Veríssimo tinha escrito uma coleção para crianças, Graciliano Ramos tinha o clássico “Na terra dos meninos pelados” e Clarice Lispector escrevia obras ‘estranhas’, tanto para adultos quanto para crianças. Minha dissertação de mestrado em Letras, defendida na UFMG, em 1986, sob orientação de Maria Antonieta Antunes Cunha, “A literatura infantojuvenil de Clarice Lispector”, condensa o cerne das discussões que se faziam na época sobre o literário e o pedagógico, fantasia e realismo, limites da linguagem, recepção e tantas outras questões que nunca deixarão de

ser levadas em conta, quando se propõe discutir uma literatura que tem como gênese tanto o texto em si quanto o leitor.

Passei boa parte de minha vida advogando a necessidade de se estudar as obras escritas para crianças em disciplinas universitárias e isso começou a ocorrer a partir da década de 1980. Quando criamos o Programa de Pós-Graduação em Letras na UFES, em 1994, orientamos dissertações sobre o tema e muitos trabalhos frutos de dissertações e de disciplinas foram publicados. O primeiro deles foi o já clássico *Leitura e Literatura Infantojuvenil*, publicado em 1997, por mim organizado, com ensaios de autores nacionais e locais, que se tornaram indispensáveis a todos que se propuseram estudar a LIJ em terras capixabas. Hoje, soma-se ao trabalho que se desenvolve na UFES pela professora Maria Amélia Dalvi, dentre outras, este que está sendo desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras do IFES de Vitória pela professora Letícia Queiroz de Carvalho, e colegas, cujo resultado pode-se ver neste livro *Diálogos com a Literatura Infantojuvenil* que inaugura a publicação dos mestrandos do Profletras nessa área.

Pela variedade e diversidade de temas abordados nesta obra, pode-se observar o rumo por onde circulam os olhares contemporâneos sobre o tema geral “Literatura Infantojuvenil”, tanto em seus aspectos endógenos de sua produção quanto nos fatores exógenos de sua, circulação e divulgação. Assim, permanecem as reflexões sobre a formação do leitor, a mediação

docente, sua prática na sala de aula, a especificidade do gênero, em quase metade dos ensaios. A outra metade reflete sobre a obra de alguns autores destacados, Ana Maria Machado, Henfil, Marina Colassanti, O diário de Anne Frank, sobre algumas modalidades estéticas de LIJ, História em Quadrinhos, Fábulas, Hiperconto; sobre a veiculação da LIJ, propaganda e rádio; sobre temas transversais e a literatura infantil na base nacional comum curricular; um analisa contos africanos e outro, a poesia para crianças.

Enfim, o leitor deste livro terá um amplo e diversificado painel dos estudos atuais sobre o que se escreve para crianças, como esse produto circula, ou não, pelas escolas, as especificidades desse gênero, que o tornam extremamente complexo por mediar Arte e Educação, confirmando o que disse Montaigne, em seus **Ensaio**s: “Mas, na realidade, só disso entendo: a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução e à educação das crianças”. Ou, ainda, Walter Benjamin: “A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto concebe como tal. A criança tem um sentido aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contato que essa venha sincera e diretamente do coração”.

Vitória do Espírito Santo, quase primavera de 2017

Prof. Dr. Francisco Aurelio Ribeiro (AEL-IHGES)

Sumário

Apresentação	3
---------------------	---

Prefácio	5
-----------------	---

Artigos

Uma reflexão sobre aspectos persuasivos da propaganda do livro infantojuvenil.....	11
Angela Almeida Nascimento Entringer	
Sandra Mara Mendes da Silva Bassani	

A literatura infantojuvenil e a crônica: reflexões sobre a formação do leitor.....	31
Alcione Aparecida Azevedo	
Letícia Queiroz de Carvalho	

A linguagem sincrética na literatura em quadrinhos: uma análise do <i>Diário de Anne Frank</i>.....	50
Ana Paula Cardoso dos Santos Tavares	
Sandra Mara Mendes da Silva Bassani	

Memória e encantamento em <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>.....	75
Antonio da Silva Pereira Neto	
Edenize Ponzo Peres	

A mediação docente nas práticas de leitura no Ensino Fundamental.....	93
Cristiane Corrêa	
Andréa Penha Delmaschio	
A multimodalidade nos livros ilustrados infantis de Henfil: uma análise da coleção sapo Ivan.....	113
Giovanna Carrozzino Werneck	
Priscila de Souza Chisté Leite	
Literatura na sala de aula: memórias e perspectivas.....	134
Ivone Lino de Barros	
Etelvo Ramos Filho	
Moral da história: Em fábulas recontadas, a linguagem é reinventada.....	145
Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas	
Antônio Carlos Gomes	
Literatura infantojuvenil : Uma ideia toda azul.....	165
Nara Baiense Gianizelli	
Etelvo Ramos Filho	
Literatura infantojuvenil no ensino fundamental – desafios e possibilidades.....	176
Norma Malaquias dos Santos Bayer	
Literatura infantojuvenil na escola: uma necessidade?.....	192
Regina Célia Peccini Fonseca Silva	
Etelvo Ramos Filho	
A formação do leitor para a mediação docente nas práticas de leitura no Ensino Fundamental.....	205
Reni Klippel Machado	
Edenize Ponzo Peres	

O hiperconto e a formação do leitor literário na educação básica.....	218
Rogério Carvalho de Holanda Letícia Queiroz de Carvalho	
A seleção de livros de literatura infantil que possibilitam a educação estética e o ensino da leitura de literatura na alfabetização de crianças.....	244
Schirlen Pancieri Lima Fernanda Zanetti Becalli	
Literaturizando o ensino: uma proposta para potencializar a abordagem de temas transversais por meio da literatura infantojuvenil.....	266
Shirlei Cristiane Araújo de Freitas Edna dos Reis	
As coletâneas de contos africanos: novos olhares na construção de referências da literatura infantojuvenil.....	285
Taiomara Silva Rangel Cabral Edna dos Reis	
Literatura em Rádio: a vez e a voz dos adolescentes.....	303
Thayana Carpes Adrianna Machado Meneguelli	
A Poesia Infantil e o Livro Didático.....	329
Washington Adriano da Silva	
Entre a espada e a rosa, de Colasanti: estímulo a novos percursos.....	355
Camila David Dalvi	

UMA REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS PERSUASIVOS DA PROPAGANDA DO LIVRO INFANTOJUVENIL

Angela Almeida Nascimento Entringer
Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar uma reflexão sobre estratégias persuasivas presentes em publicidade de livros que podem influenciar nas escolhas de obras literárias infantojuvenis. Os sites de editoras, assim como os das livrarias on-line, são suportes publicitários, e como tais, tencionam a adesão de compra do leitor/consumidor aos livros divulgados. O desejo de investigar as estratégias persuasivas presentes na publicidade de livros infantojuvenis reside na importância da propaganda no processo de decisão da compra de determinado título, seja para os pais ao escolherem um livro para seu filho, por exemplo, ou de um professor para trabalhar com seus alunos. Nesse último caso, se

torna quase impossível que o docente realize a leitura de todos os títulos disponíveis para venda, antes de efetuar uma escolha. Por isso, visitas a sites e análises de catálogos de editoras são facilitadores e mediadores do trabalho do docente. Sabedoras dessa realidade, as editoras têm investido em propagandas repletas de estratégias persuasivas para promover as vendas.

Os catálogos de livros, sejam eles digitais ou impressos, possuem um modo particular de apresentação dos títulos que varia muito pouco entre as editoras, têm-se praticamente um padrão de apresentação. A leitura superficial das informações presentes nos catálogos ou nas peças publicitárias pode resultar em escolhas inadequadas e frustrantes para o leitor.

Acerca dos catálogos editoriais, Lajolo (2008, p. 32) explica que:

Estudá-los e discuti-los não conduz, evidentemente, a traçar armas contra a indústria editorial. Trata-se, sim e urgentemente, de entendê-la e de aprender a lidar com ela, entre outras razões porque ela é já agora necessária. Esfinge de nossos dias, ele nos espreita em cada uma das muitas dobras e dos muitos avessos dos generosos projetos que engendramos, em que nos envolvemos, que reivindicamos em prol da leitura e dos livros. A indústria nos espreita e nos desafia, como a esfinge: “ou me decifras, ou te devoro...”. (apud TEIXEIRA, 2012, p. 18).

Cabe, portanto, principalmente aos docentes, estarem atentos ao discurso argumentativo, presente nos catálogos para que não sejam “devorados” pelas estratégias publicitárias utilizadas.

A metodologia empregada para a elaboração deste capítulo parte de um estudo bibliográfico teórico sobre publicidade/propaganda, argumentatividade e a literatura infantojuvenil. Nesse percurso objetivou-se compreender os aspectos essenciais que garantem eficácia e qualidade às produções publicitárias e literárias, para em seguida, com base em aporte teórico apresentado em Figueiredo

(2005), Sant'Ana (2015), Koch (2011), Gregorin Filho (2011), Queirós (2005) e outros, observar estratégias persuasivas presentes em publicidade de livro destinada ao convencimento do leitor/consumidor.

O corpus para análise deste trabalho é a publicidade do livro *Somos todos extraordinários* (2017), disponível no site da editora, nos sites de lojas virtuais e no hotsite oficial do livro. Optou-se por trabalhar com publicidade divulgada na web por ser o principal meio de divulgação e venda de livros atualmente.

Este artigo apresenta-se organizado em cinco seções, sendo a primeira uma breve introdução do trabalho. A seção dois apresenta um apanhado teórico sobre propaganda, publicidade e argumentatividade, e ainda as características presentes nas propagandas dos livros. A terceira seção discute o conceito de literariedade nas produções infantil e juvenil. A seção quatro apresenta uma análise das estratégias persuasivas presentes na propaganda do livro *Somos todos extraordinários*, bem como um estudo sobre a presença de aspectos literários da obra. A última seção apresenta as considerações finais, com reflexões sobre os principais resultados obtidos com os desdobramentos das análises.

A relevância deste trabalho está na ampliação da reflexão sobre estratégias persuasivas que visam a convencer o leitor/professor diante da aquisição de determinadas obras literárias. Ressalta-se ainda que tais estratégias podem influenciar na escolha dos docentes e, em alguns casos, comprometer o verdadeiro sentido da literatura na escola e fora dela.

1. A propaganda, a publicidade e a argumentatividade

Figueiredo (2005, p. 2) afirma que “Falar é difícil. Escrever é complicado. Ser lido é uma conquista”, e nesse contexto ele ensina que a publicidade e a propaganda abarcam uma série de conceitos e metas a serem atingidas com o intuito de criar no receptor uma opinião favorável a um determinado produto, serviço, instituição ou ideia. O autor ainda defende que “a condição fundamental ao sucesso de uma peça de comunicação é a existência de uma mensagem clara, uma afirmação sobre a marca ou o produto” (p.4) que se deseja fixar na mente dos cidadãos.

A diferença entre publicidade e propaganda não possui consenso entre os teóricos. Enquanto alguns defendem que elas são diferentes quanto aos seus propósitos comunicativos e suas finalidades, outros as consideram como sinônimas.

Aqueles que argumentam serem termos distintos ensinam que a publicidade tem a objetivo de motivar o ânimo do receptor da mensagem com o propósito de levá-lo a adquirir o produto anunciado, portanto, possui claros objetivos comerciais. De outra forma, a propaganda estaria relacionada à divulgação, ou seja, propagação de uma mensagem buscando persuadir as pessoas a aderirem a uma ideia ou doutrina (COSTA LARA e SOUZA, 2009). Desta forma, a propaganda estaria relacionada a objetivos político-ideológicos e não comerciais (MUNIZ, 2004).

Por via contrária, neste trabalho, publicidade e propaganda serão tratadas como sinônimas, representando um

[...] conjunto de técnicas e atividades de informação e persuasão, com fins ideológicos ou comerciais, utilizadas com o objetivo de divulgar conhecimento e/ou visando exercer influência sobre o público, por meio de ações que visem promover e/ou induzir a prescrição, a aquisição, a utilização e o consumo [...] (Brasil, 2000)

Segundo Figueiredo (2005, p. 75) as peças publicitárias podem ser divididas em dois grandes grupos: “as peças voltadas para a venda [...], e as peças voltadas para a construção de marcas [...]”. Os textos publicitários estão presentes em praticamente todas as mídias de comunicação, tais como folhetos, jornais, revistas, rádio, televisão, outdoor, internet etc.

Quanto ao tipo textual o “texto publicitário é argumentativo por excelência porque visa, pela própria função, agir sobre a vontade, as crenças e os comportamentos do leitor” (BRASIL, 2008). Nesse contexto, Sant’Ana (2015) ensina que a mensagem publicitária pode ser apresentada de forma direta ou indireta. A primeira é caracterizada por ter um texto racional, que fornece informações do produto por meio de argumentos básicos e positivos, ou seja, sem rodeios. A mensagem indireta está, via de regra, fundamentada em textos emotivos que se utilizam dos chamados “apelos publicitários”: conjuntos de estímulos aptos a provocar no consumidor, por meio da emoção ou da razão, o desejo de adquirir um determinado produto ou serviço, ou a aceitação de uma ideia.

Nessa mesma linha de raciocínio, Koch (2011, p.17) afirma que a “intencionalidade” e a “argumentatividade” são intrínsecas à linguagem e que por meio do discurso o locutor tenta influenciar o comportamento do receptor para que compartilhe das suas opiniões. Para a autora, numa concepção enunciativa do sentido

[...] torna-se necessário distinguir, em cada enunciado, aquilo que nele aparece de maneira aberta ou pública – isto é, os argumentos que o locutor apresenta (ou admite ter apresentado), para induzir o alocutário a determinadas conclusões, aquelas abertamente apresentadas como visadas pelo locutor e que são constitutivas do sentido, daquelas que não são. Mas é preciso reconhecer a existência dessas outras, apresentadas de forma velada, ou seja, por manipulação (p.147).

A autora considera ainda que o ensino da estrutura argumentativa das frases por meio de mecanismos semânticos e dos mecanismos de interpretação particular dos enunciados contribui para a compreensão e construção dos discursos, bem como, para o amadurecimento discursivo dos leitores principalmente em relação às manobras discursivas que podem ser usadas nos enunciados.

Os recursos retóricos e argumentativos normalmente estão presentes nos textos que circulam socialmente. Essas marcas deixadas em um texto possibilitam ao leitor assimilar a sua intencionalidade e a recriá-lo a partir de sua vivência. A partir do instante que o sujeito for capaz de fazer uma leitura crítica dos enunciados, explícitos e implícitos, será mais fácil reconhecer os artifícios discursivos, e conseqüentemente, ser menor propenso à manipulação. Essa autonomia permitirá ao leitor uma postura mais crítica diante dos textos do cotidiano.

1.1 A propaganda do livro infantojuvenil e o mercado editorial

A propaganda de livros possui características particulares quando comparadas a outros do varejo. Para Martins (2005) a qualidade de um produto pode ser percebida por meio de oito elementos: características operacionais principais, características operacionais adicionais, confiabilidade, conformidade, durabilidade, assistência técnica, estética e qualidade percebida.

Tratando-se de publicações impressas (livros, jornais, revistas, encartes etc) tais características nem sempre podem ser percebidas ou se mostram como adequadas para se definir a qualidade do produto. Por exemplo, o elemento “marca” que seria equivalente à editora da publicação não é reconhecido como decisiva no processo de compra de um livro, ao contrário do que ocorre na maioria dos produtos. Nesse caso, a “qualidade percebida” estaria muito mais relacionada ao autor do que à editora.

A publicidade de livros se limita basicamente ao catálogo da editora, que pode ser digital ou impresso, e aos sites dos distribuidores/revendedores. São raras as inserções publicitárias na televisão e mídias correlatas, bem como nas lojas físicas. Nas publicidades dos livros é observada a disponibilização das seguintes informações sobre a obra:

- Formato de venda: livro impresso ou e-book.
- Quantidade de Páginas.
- Gênero
- Formato (tamanho do livro)
- Peso
- Número de registro no ISBN e E-ISBN
- Data de Lançamento
- Autor
- Premiação
- Sinopse
- Preço sugerido ou preço de vendas parceiras.
- Sumário
- Parte do livro disponível para download.

Os elementos de maior destaque na propaganda do livro são a sinopse e o autor. Sinopse é “um texto expositivo que apresenta de forma resumida o conteúdo de um objeto cultural, geralmente com a intenção de antecipar o que é a obra” (MATHIAS, 2010, on-line). Portanto, quem escreve deve expressar objetivamente os elementos principais da obra, não sendo apropriados comentários ou julgamentos ao que está sendo condensado.

A apresentação do autor, ou autores, também é relevante para a publicidade do livro. Como anteriormente abordado, o autor é quem chancela no consumidor a percepção de qualidade. Em outras palavras, conforme histórico de sucessos do autor o cliente se sentirá mais seguro e propenso à compra. Sobre o autor são apresentadas informações conforme o tipo de publicação, podendo ser acerca da sua formação acadêmica, experiência profissional,

publicações anteriores, história de vida, quantidade de exemplares vendidos, quantidade de países que publicaram suas obras, dentre outras.

Nos sites de venda é possível ainda obter informações sobre o livro por meio do depoimento de outros leitores. No caso em análise o livro possui ainda um site próprio, chamado de *hotsite*, também denominado de *microsite*, é um sítio momentâneo voltado a destacar uma ação de comunicação e marketing pontual (WIKIPÉDIA, online).

2. O texto literário infantil e juvenil

Estudar a literatura juvenil, infantil ou a literatura de modo geral é vincular determinados tipos de textos a práticas sociais que se impunham nas comunidades e nas formações dos jovens desde a época em que a escola assumiu sua responsabilidade pela educação das novas gerações (GREGORIN FILHO, 2011).

Na escola, a literatura para crianças e jovens ainda recebe um valor didático moralizante que se sobrepõe ao literário. Diante disso, Azevedo (2005, p. 33) ressalta que “didatizar e utilizar textos literários com fins meramente utilitários [...] significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido”.

O autor afirma que não se pode deixar fora do ambiente escolar a ficção e a linguagem poética, pois, por meio delas os assuntos subjetivos são tratados. Ainda sobre a literatura infantil e juvenil ele acrescenta que:

[...] com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional,

diversificada e complexa. Isso não é pouco. (2005, p. 34-35).

Diante dessas questões também está posto o desafio de se identificar um texto literário de qualidade. Desta forma surgem os questionamentos: Como reconhecer um bom livro? Quais marcas teriam um texto literário infantojuvenil de qualidade?

Queirós (2005) ensina que não existe texto literário sem qualidade, para ele existem textos que não são literários. Seguindo essa lógica, o que garantirá qualidade a um texto é o fato de ele ser literário, logo, o questionamento que se sobressai é: O que seria então um texto literário? A resposta dada pelo autor é que “se a escrita não permite voos aos leitores ela não é literária” (p. 170).

Ampliando o alcance dessa afirmativa o escritor compara o texto didático ao texto literário dizendo que:

Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura a divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto (2015, p. 171).

Eis a razão pela qual o texto literário tem o dever de despertar sentimentos e levar o leitor para além das palavras. Deve estimular o imaginário sem se perder o contato com o mundo real. São, portanto, elementos que qualificam a literatura infantil e juvenil à “adequação da linguagem sem empobrecer o texto, ritmo e sonoridade, busca do inusitado, capacidade de sedução a partir dos rompimentos com o linear. Mas tudo se concretiza pelo uso da palavra” (QUEIRÓS, 2005, p. 174).

A partir dessas considerações, ele ainda ressalta que caberá ao leitor identificar ou não a qualidade de uma obra, pois, na medida em que, enquanto literária, romperá nele um tempo novo, com

novas perspectivas diante do mundo, surpreendendo-o pelo que há de inusitado e sensível em sua elaboração.

Deste modo, adotam-se neste artigo os traços de literariedade citados por Queirós (2005) como norteadores para análise do livro *Somos todos extraordinários*.

3. O livro *Somos todos extraordinários*

Publicado em março de 2017 pela editora Intrínseca, o livro *Somos todos extraordinários* foi escrito e ilustrado por Raquel Jaramillo Palacio, baseado no romance *Extraordinário*, também escrito pela autora. O romance conta a história de Auggie Pullman, um menino de dez anos que possui uma grave deformidade facial e que começa a frequentar a escola pela primeira vez. No ambiente escolar a personagem precisa lidar com a indiferença e o estranhamento das pessoas. *Somos todos extraordinários* apresenta-se como uma versão infantil do livro *Extraordinário*. No livro infantil, os leitores conhecem o narrador-personagem, um garoto que diz gostar de coisas comuns e que possui uma cachorrinha chamada Daisy, sua amiga e companheira de aventura. Em razão da sua deformidade facial, que o torna diferente das outras pessoas, o menino percebe a reação preconceituosa dos outros em relação a ele. Como estratégia de fuga da realidade a personagem viaja para um lugar onde ele não é percebido como diferente, coloca seu capacete e o do seu cão e juntos viajam pela galáxia até Plutão onde encontram velhos amigos.

O garoto tem o sonho de ser visto pelas pessoas na Terra de forma diferente e por isso espera que elas mudem a forma de vê-lo e tornem-se mais gentis com ele. A mensagem final do texto é a escolha pela gentileza. Na última página do livro, lê-se: “Um olhar gentil enxerga o que há de mais extraordinário”.

3.1 A publicidade e as estratégias persuasivas presentes na propaganda de *Somos todos extraordinários*

O livro possui dois canais oficiais de publicidade na web, a página da editora com as informações gerais sobre o livro e um hotsite oficial exclusivo para sua divulgação. A editora Intrínseca não disponibiliza em seu site o download da versão impressa do catálogo. A divulgação no site da editora segue o padrão de apresentação das demais editoras. São divulgados: capa, informações técnicas da edição, sinopse, preço e link para as lojas virtuais que comercializam a publicação.

CATÁLOGO

SOMOS TODOS EXTRAORDINÁRIOS

R. J. PALACIO

[Curtir](#)
[Compartilhar](#)
[Tweet](#)
[G+](#)
[+](#)

Formato(s) de venda: livro, e-book » VISITE O SITE
 Páginas: 32
 Gênero: Ficção
 Formato: 17 x 24 x 0,4 cm
 ISBN: 978-85-510-0162-2
 E-ISBN: 978-85-510-0163-9
 Lançamento: 28/03/2017

Extraordinário é um romance apaixonante e inspirador, que já tocou a vida de quase meio milhão de leitores só no Brasil. Publicada pela primeira vez em 2013, a história que acompanha o carismático Auggie Pullman, um menino de dez anos com uma grave deformidade facial que começa a frequentar a escola pela primeira vez, ganha agora uma edição dedicada às crianças, cuidadosamente pensada e elaborada com a intenção de levar a elas a forte mensagem de inclusão e gentileza que a autora R. J. Palácio imprimiu à sua obra.

Resgatando elementos da história original e inserindo os personagens em um mundo ilustrado que representa a imaginação do menino, *Somos todos extraordinários* vai deliciar todos os que já se emocionaram e os que ainda vão se emocionar com essa incrível história de superação, amizade e, acima de tudo, amor.

COMPRA ON-LINE

LIVRO R\$ 29,90	E-BOOK R\$ 19,90
Amazon	Amazon
Livraria Cultura	Apple Store
Martins Fontes	Kobo
Paulista	Google Play
Livrarias Curitiba	
Livraria da Travessa	
Saraiva	

Figura 1 - Catálogo eletrônico do livro *Somos todos extraordinários*.

Ainda no site, é apresentada uma breve biografia da autora e outros títulos publicados por ela.

R. J. PALACIO



R. J. Palacio mora em Nova York com o marido, os dois filhos e dois cachorros. Por mais de vinte anos foi diretora de arte e designer gráfica, trabalhando nos livros de outras pessoas enquanto esperava o momento certo para começar o próprio romance. Sua estreia na literatura foi com *Extraordinário*, uma comvente história que deu origem a *365 dias extraordinários*, *Auggie & eu* e *Diário Extraordinário*.

OUTROS TÍTULOS DE R. J. PALACIO PELA INTRÍNSECA



Figura 2 - Catálogo eletrônico do livro *Somos todos extraordinários*.

Já o hotsite oficial, exclusivo para a divulgação do livro, não possui um padrão fixo de diagramação, assumindo clara função de anúncio publicitário. A diagramação se torna mais livre e criativa, ao contrário do catálogo eletrônico.

**SOMOS TODOS
EXTRAORDINÁRIOS**
ESCRITO E ILUSTRADO POR **R.J. PALACIO**

Extraordinário é um romance apaixonante e inspirador, que já tocou a vida de quase meio milhão de leitores só no Brasil. Nele, o carismático Auggie Pullman, um menino de dez anos com uma grave deformidade facial que começa a frequentar a escola pela primeira vez, ganha agora uma edição dedicada às crianças, cuidadosamente pensada e elaborada com a intenção de levar a elas a forte mensagem de inclusão e gentileza.

Resgatando elementos da história original e inserindo os personagens em um mundo ilustrado que representa a imaginação do menino, *Somos todos extraordinários* vai deliciar todos os que já se emocionaram e os que ainda vão se emocionar com essa incrível história de superação, amizade e, acima de tudo, amor.

LEIA MAIS NO BLOG »

ESCOLHA SER GENTIL

COMPRE O LIVRO
Amazon
Livraria Cultura
Livrarias Curitiba
Livraria da Travessa
Saraiva

COMPRE O E-BOOK
Amazon
Apple Store
Kobo
Livraria Cultura

Figura 3 - Hotsite do livro *Somos todos extraordinários*.

Em uma leitura linear, o título com letras garrafais, e em caixa alta, chama a atenção do leitor. A mensagem do livro “Escolha ser gentil” também recebe destaque, atuando como um slogan publicitário. Em seguida, o leitor depara-se com a seguinte sinopse:

Extraordinário é um romance apaixonante e inspirador, que já tocou a vida de quase meio milhão de leitores só no Brasil. Nele, o carismático Auggie Pullman, um menino de dez anos com uma grave deformidade facial que começa a frequentar a escola pela primeira vez, ganha agora uma edição dedicada às crianças, cuidadosamente pensada e elaborada com a intenção de levar a elas a forte mensagem de inclusão e gentileza.

Resgatando elementos da história original e inserindo os personagens em um mundo ilustrado que representa a imaginação do menino, *Somos todos extraordinários* vai deliciar todos os que já se emocionaram e os que ainda vão se emocionar com essa incrível história de superação, amizade e, acima de tudo, amor.

Figura 4 - Sinopse do livro *Somos todos extraordinários*.

Palavras com conotação positiva estão presentes em todo o texto, a começar pelo título da história original, “Extraordinário”. Em seguida encontram-se os adjetivos, “apaixonante” e “inspirador”, que dão ênfase ao encantamento proposto pela obra.

Reforçando o teor publicitário do texto, são expostos os dados da vendagem de forma poética, “já tocou a vida de quase meio milhão de leitores, só no Brasil”, levando o leitor a pressupor que fora do Brasil tenha alcançado ainda mais pessoas.

Quanto à apresentação do protagonista, a expressão “o carismático Auggie Pulman” busca retratar um garoto com capacidade diferenciada de atrair a atenção do leitor. Além da capa do livro, são apresentadas ao potencial leitor/comprador outras ilustrações presentes no livro com o intuito de atrair sua atenção.



Figura 5 - Hotsite do livro *Somos todos extraordinários*.

Essa versão infantil do livro *Extraordinário* é apresentada como um presente, um bônus para os leitores que estão iniciando no mundo da leitura, isso é depreendido da expressão “ganha agora uma edição dedicada às crianças”. Por meio da expressão “cuidadosamente pensada e elaborada” busca-se criar um laço de confiança entre o comprador e a autora/editora. Trata-se, portando,

de um recado àqueles que irão adquirir o volume de modo que estes tenham a certeza de que a obra foi elaborada com fins nobres.

No trecho final desse parágrafo, o enunciador diz que a intenção é, “levar a elas a forte mensagem da inclusão e gentileza”, ao usar o pronome *elas*, o enunciador deixa claro que não se dirige diretamente às crianças, mas dialoga com um adulto que poderá, por meio do livro, levar “a elas”, às crianças, a mensagem de inclusão e gentileza.

No segundo parágrafo, há uma retomada da obra referência dando ênfase ao fato da versão infantil ser ilustrada, a própria capa do livro traz em destaque “a história foi escrita e ilustrada por R. J. Palacio”. A constante referência ao livro *Extraordinário* reforça a publicidade de *Somos todos extraordinários* tendo em vista que a obra mãe obteve grande destaque de vendas, figurando por semanas como um dos livros infantojuvenis mais vendidos no Brasil.

Na mensagem de reforço final do trecho, a locução verbal no indicativo “vai deliciar” denota a certeza da ação que será provocada pelo livro no leitor. Nesse contexto, é feito um convite àqueles que leram o livro *Extraordinário*, lê-se, “vai deliciar todos os que já se emocionaram”, portanto, pretende-se passar a ideia de que quem leu a versão infantojuvenil pode ler também a versão infantil.

A sinopse termina dizendo que é uma “incrível história de superação, amizade e, acima de tudo, amor”. O autor da sinopse utiliza-se de adjetivos e substantivos pertencentes a campos semânticos que estimulam o imaginário do leitor e que representam valores e ensinamentos desejados.

Também no hotsite, são indicados os parceiros que comercializam o livro impresso e o livro digital (e-book) e apresentados os outros títulos da autora: *Extraordinário*, *O capítulo do Julian*, *365 dias extraordinários*, *Plutão*, *Shingaling*, *Diário extraordinário e Auggie& eu*, todos publicados pela editora Intrínseca, detentora dos direitos de publicação dos livros no Brasil. Por fim, como de praxe nas páginas da web, são disponibilizados links de compartilhamento da propaganda via redes sociais, que representam atualmente uma importante ferramenta de marketing.

Nos sites das livrarias, o padrão de divulgação do título segue, em geral, o modelo do catálogo da editora. A diferença reside no fato das lojas disponibilizarem um campo para avaliação dos clientes, assim, antes da compra o consumidor pode consultar a opinião daqueles que já leram o livro.

Quanto ao sistema de classificação e busca de títulos, os sites apresentam também um padrão, sendo os principais indexadores, a categoria, área, subárea, preço, autor, idioma, avaliação e editora. No caso das publicações infantis e infantojuvenis é disponibilizada nos sites a classificação por idade.

3.2 Aspectos literários do livro

O livro *Somos todos extraordinários* apresenta a utilização de textos curtos de fácil leitura e compreensão e ênfase para as ilustrações, nesse aspecto, a obra é adequada ao público a que se destina. Contudo, apesar da narrativa ter fantasia, ela é carente de poesia. A linguagem denotativa, muito direta, dá pouca margem para a fruição. Esse padrão linguístico se mantém em toda a obra.

Portanto, o livro contraria um dos critérios de literariedade defendido por Queirós (2005), quando aponta que a linguagem literária precisa ser adequada e não pode empobrecer o texto. Nesse aspecto, observa-se que a linguagem, apesar de adequada, não permite aos leitores maiores voos, o que certamente teria enriquecido a narrativa.

As ilustrações são atrativas e em algumas páginas parecem afastar-se do enredo e narrar sozinhas, e isso compromete parte da narrativa porque se o leitor não estiver atento à narração ampliada pelas ilustrações, poderá sentir uma lacuna no enredo. Texto e ilustração se unem para a construção do sentido, mas requerem uma observação atenta do leitor.

A temática, preconceito em relação ao diferente, apresenta um diálogo com a realidade, especialmente quando expõe o *bullying* e o sofrimento da vítima. Todavia, no decorrer da narrativa, não há

um aprofundamento sobre as diferenças existentes entre as pessoas, nem ênfase sobre o que é ser extraordinário. Como a descrição do contexto é simplória não atinge plenamente a sensibilização do leitor. Nesse sentido, entende-se que o livro requer uma mediação de um adulto para que a sua narrativa alcance o resultado proposto.

Na construção do enredo, observa-se a omissão de algumas informações que dariam à narrativa autonomia e menor dependência do livro original que a inspirou, por exemplo, o nome do narrador personagem não aparece no enredo. Se o leitor não possuir o mínimo conhecimento do enredo do livro *Extraordinário*, certamente compreenderá bem pouco a que veio o livro *Somos todos extraordinários*.

Nesta análise, infere-se a possibilidade de haver um diálogo desta obra com o livro *O patinho feio*, quando se analisa o estranhamento dos outros ao diferente. Contudo, na história de Andersen há um desfecho que dá margem ao leitor para compreender a proposta da obra, fato que não ocorre na história de Palacio. Ao término da narrativa criada, não se observa um desfecho significativo, há apenas uma expectativa projetada para a mudança do olhar das pessoas e um vazio narrativo que toma conta do leitor.

Observam-se no livro alguns traços de literariedade, no entanto, falta-lhe o essencial, a arte com a palavra. Isso pode ser percebido pela falta de ritmo e sonoridade e ausência de um enredo mais sedutor, aprofundado e autônomo. A ausência desses elementos empobrece o texto e o torna dependente demais do livro que o inspirou.

A leitura de *Somos todos extraordinários* termina deixando no leitor a sensação de que faltou algo, o texto não oferece o que foi prometido pela campanha publicitária “uma incrível história de superação, amizade, e acima de tudo, amor”.

4. Considerações finais

Assim como em outras áreas produtivas, a publicidade em torno dos livros possui uma importância crucial nos resultados de venda, sobretudo com relação às publicações infantojuvenis. Diante disso, ressalta-se a importância de uma leitura crítica das estratégias argumentativas empregadas para persuadir o leitor no momento da compra de um livro.

O emprego de adjetivos e substantivos pertencentes a campos semânticos de interesse do público leitor podem oferecer um produto imaginário que não se materializa na compra real.

Sob o prisma dos traços de literariedade apontados por Queirós (2005), pode-se dizer que não foram encontrados na obra em análise elementos que a elevariam ao nível da boa literatura. Ao contrário, pode-se afirmar que a propaganda do livro foi elaborada de maneira estratégica e que consegue cumprir seu objetivo ao despertar em quem a lê o interesse da compra. Portanto, há um distanciamento entre o produto prometido e o produto real.

A pretensão deste estudo foi ampliar a discussão e as reflexões sobre os recursos persuasivos que podem influenciar na indicação ou aquisição de obras literárias. Sua relevância está relacionada às implicações da má escolha de docentes e pais que pode comprometer o verdadeiro sentido da literatura na escola e fora dela.

Referências

AZEVEDO, R. “Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil”. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 25-46.

BRASIL. **Resolução RDC nº 102, de 30 de novembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º dez. 2000. Disponível em: <http://www.cff.org.br/userfiles/file/resolucao_sanitaria/102.pdf>. Acessado em: 28 jun. 2017

_____. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II**. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 6 - TP6: leitura e processos de escrita II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 224 p.: Il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/gestar/tpportugues/tp6.pdf>>. Acesso em: 25 de jun 17.

DA COSTA LARA, Ana Gabriela; DE SOUZA, Lívia Cristina Pereira. **O gênero propaganda na escola: uma análise de aulas de leitura**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/O-gnero-propaganda-na-escola-Artigo-Gatillo1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

FIGUEIREDO, Celso. **Redação publicitária: sedução pela palavra**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. Editora Melhoramentos, 2011.

HOTSITE. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hotsite>> Acesso em: 28jun 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Petrônio G.; LAUGENI, Fernando P. **Administração da Produção**. São Paulo: Saraiva, 2005.

MATHIAS, É. K. **Aspectos específicos da sinopse**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21109>>. Acesso em: 28 jun. 17.

MUNIZ, Eloá. **Publicidade e propaganda origens históricas**. Caderno Universitário, v. 148, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Leitura, um diálogo subjetivo”. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 167-174.

SANT’ANNA, A. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. São Paulo: Pioneira, 1998. 9ª ed. 2015

TEIXEIRA, M. G. **Catálogos de editoras de literatura infanto-juvenil**: Uma leitura. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

A LITERATURA INFANTOJUVENIL E A CRÔNICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR

*Alcione Aparecida Azevedo
Letícia Queiroz de Carvalho*

Introdução

O mercado editorial brasileiro se insere em um contexto de grande ascensão da literatura infantojuvenil: livros coloridos e de variadas formas, temas e valores são ofertados em livrarias físicas ou virtuais de todo o país e ganham notoriedade entre o público leitor mais exigente do mercado mundial, mas se faz necessária a problematização da qualidade dessa literatura e como tem sido sua mediação no ensino, em particular no Ensino Fundamental, bem como a sua contribuição para a formação do leitor.

Historicamente, a literatura infantojuvenil apresentava-se conservadora, porque difundia comportamentos que visavam crianças passivas, com ensinamentos moralizantes de obediência aos pais e submissão aos mestres (LAJOLO, 1994). Na atualidade, não

há mais espaço para esse tipo de prática, urgindo a necessidade de uma literatura que contemple um leitor reflexivo e crítico que participe ativamente do processo de leitura.

O presente trabalho busca fazer reflexões sobre a literatura infantojuvenil e a formação do leitor do Ensino Fundamental, com base no gênero crônica, acreditando-se que tal gênero seja capaz de cativar o leitor, porque traz linguagem que alterna, muitas vezes, a oralidade e a escrita, aproximando o público juvenil à leitura, trazendo maior aceitação e conseqüentemente difusão da literatura.

1. A literatura infantojuvenil e o ensino

Desprestigiada no contexto literário até a década de 70, não se pode negar, hoje, a forte presença da literatura infantojuvenil, principalmente no ambiente escolar, apesar de não se limitar apenas a esse contexto. A escola é hoje grande responsável pelo incentivo e difusão da leitura, o que muitas vezes torna o ato de ler didatizante e a literatura escolhida pautada em aspectos que reprimem a liberdade leitora do público jovem. Esse aspecto é carregado pela historicidade do livro infantojuvenil que até o século XIX era essencialmente educativo, e, a partir daí, passou, em sua maioria, a priorizar o imaginário, o fantástico, mas muitas vezes, os aspectos trabalhados do livro na escola são voltados para a alfabetização, funcionando como instrumento curricular, afastando-se do lúdico. Como bem explica Azevedo (2005, p. 07):

É preciso ser claro: didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar Língua, ilustrar temas científicos etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido.

Outro agravante é a escolha do livro infantojuvenil baseada em temas moralizantes, os quais negam à criança o contato com o imaginário com o fantástico e tornam a leitura instrucional, um papel que não é da literatura, livros de baixa qualidade literária não podem fazer parte do acervo escolar, porque tornam a leitura previsível e didatizante e pode afastar esse leitor em formação do universo da leitura, por conta de uma experiência desgastante, como defente Silva (2004, p. 33): "Os estudantes devem ser mobilizados a partir de situações desafiadoras, trabalhando com o professor e seus colegas de classe ou da escola."

E Queirós (2012, p.73) completa esse raciocínio quando afirma que "... se a escrita não permite voos aos leitores ela não é literária[...] persigo um texto que seja capaz de ativar a capacidade criativa que existe em cada indivíduo ...". Ou seja o leitor precisa ser instigado a imaginar, sonhar e a literatura infantojuvenil precisa oferecer-lhe caminhos para isso.

Mas é preciso, antes de mais nada, problematizar o que é literatura infantojuvenil de qualidade. Segundo Taets (1997, p.94): "um bom texto para crianças seria claro e conciso o suficiente ao ponto de estabelecer com elas um diálogo enriquecedor." Ou seja, a criança é um leitor que participa ativamente da leitura no que seria "um bom texto para crianças", quando se dita o que é certo ou errado a uma criança, não se permitiu diálogo algum, e sim um discurso de cima para baixo, onde alguém está certo e conseqüentemente o outro está errado.

Já para Arroyo (apud RIBEIRO, 1997, p.10) o único critério necessário para se conceituar literatura infantojuvenil é a "capacidade crítica da criança em contato com o livro. O que ela provar deve ser naturalmente a legítima literatura infantil", mas tal conceito é refutado quando a análise de autores que se dedicaram à estética da recepção como Zilberman e Lima, no Brasil e Jauss, Iser entre outros na Europa, resumindo Ribeiro (1997, p.10) defende que: "Afirmar que o único critério para conceituar o gênero Literatura Infantil e Juvenil seja o gosto da criança é uma falácia e uma forma de perpetuar as diferenças e a mediocridade."

Quaquer escrito, do mais simples ao mais complexo visa a um destinatário específico seja uma carta, uma receita de bolo e assim também as obras literárias, não seria diferente com a literatura infantojuvenil: "Como a palavra, como a frase, como a carta, assim também a obra literária não é escrita no vazio, nem é dirigida à portabilidade; é escrita sim para um destinatário completo (LIMA, apud RIBEIRO 1997, p 10)".

As obras literárias infantojuvenis precisam ser escritas para crianças, mas não como crianças, vale lembrar que é um adulto escrevendo para uma criança e precisa dessa forma respeitar o universo infantil, trabalhando com a linguagem, o lúdico com redor de temáticas que atraiam o leitor. Apesar de, como afirmou Arroyo (2011), não existir fórmula definitiva, já que a psicologia infantil é individual, é necessário "se colocar ao nível da criança" (ARROYO, 2011, p. 35).

Tem-se a falsa impressão de que com o atual contexto da literatura infantojuvenil temas comuns à criança como o divórcio, bullying entre outros parecem estimular reflexões interessantes acerca da vida social, porque são comuns ao universo juvenil e precisam ser discutidos, porém se um livro infantojuvenil se dispõe a tratar de temas comuns ao cotidiano do leitor, a linguagem do livro deve ser determinante para torná-lo imagético, fantástico, transformador e que permita esse diálogo com o leitor, para não pender para o óbio, moralizante e que culmine apenas em um "ensinamento", como defende Taets (1997, p. 94):

Define-se assim, como elemento denunciador da literariedade de um texto para crianças, o seu valor intrínseco, a linguagem, e não os elementos extrínsecos à sua produção, a boa recepção dos leitores, e, muito menos as funções pragmáticas de sua utilização.

Dessa forma, chega-se a um ponto importante no tocante à literatura infantojuvenil, a linguagem, assim como defende Candido

(2011, p.180): "Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.

"A literatura infantojuvenil mais antiga era conservadora, porque projetava comportamentos e atitudes de passividade nas crianças, visando obediência aos pais e submissão aos mestres" (LAJOLO,1994, p. 27), atualmente esse padrão vem sendo transformado, em um movimento mais reflexivo e crítico, no qual a criança pode ter participação mais ativa na escolha de temas e nas formas de abordagem das problemáticas discutidas pelas obras literárias. Como acrescenta Azevedo (2005, p. 6):

O resultado dessa tradição escolar mecanicista tende a ser a apresentação e descrição de um mundo idealizado, regido por normas abstratas e pré-concebidas, onde a priori, tudo se encaixa, não existem contradições e ambiguidades e tudo faz sentido e tem determinada função. Nesse modelo, o ser humano é apresentado como um elemento lógico, previsível, sempre buscando sua natural e mecânica integração no *status quo*.

Mesmo que a literatura infantojuvenil seja ainda vista com menos prestígio, é necessário lembrar que grandes escritores se debruçaram a escrevê-la, dado o valor atribuído a essa, e por isso é preciso que o trabalho de escolha desses livros no contexto escolar seja criterioso, observando-se a estética do livro e, principalmente, seu conteúdo literário, como ponderou Osório (apud ARROYO, 2011, p. 19): "o melhor livro de leitura é o que mais interesse e agrado desperta à criança."

À escola cabe o papel de escolha do livro infantojuvenil que atenda à necessidade do fantástico, maravilhoso, com escritores clássicos e contemporâneos e que faça ainda uma boa mediação com o aluno/leitor para que sua leitura dialogue com os conhecimentos

prévios do aluno, com seu mundo como defente Freire (1989), o qual, ao transcorrer sobre a importância do ato de ler, destaca que esse ato ultrapassa a decodificação da palavra ou da linguagem e se estende à percepção do mundo, em que a leitura de mundo e da palavra se atrelam dinamicamente.

Outro ponto muito importante da escolha do livro infantojuvenil é o perfil desse leitor, porque cada criança apresenta um perfil, dependendo de sua localização geográfica, condições financeiras, aspectos familiares, apesar da inegável universalidade da literatura, essa não pode ser forçada, isso porque é necessário se considerar que a concepção de criança e infância é subjetiva, como defendeu Grijó (1997, p. 10):

No entanto é preciso considerar-se que a própria concepção de criança ou infância é extremamente subjetiva e variável de acordo com a evolução histórica, as modificações no status social, os padrões de moral e de ensino.

É duvidoso acreditar que um mesmo livro pode ser trabalhado por classes diversificadas durante anos, transformando a leitura obrigatória em determinada época do ano, como uma espécie de "cânone escolar", porque houve sucesso em determinada experiência.

As classes mudam, assim como os alunos e as suas experiências; é necessário, pois, diversificar o acervo escolar, estar sensível às características dos alunos, para que essa escolha seja pautada neles e não em currículos e programas ditados verticalmente, os quais estão totalmente alheios ao contexto de cada escola, espaços, grande parte das vezes, preocupados apenas com índices e números. Silva (2004, p. 31) corrobora com esse raciocínio quando afirma que:

[...]creio que é chegado o momento de haver certo despojamento dos professores

em relação a tanta bobagem e às muitas falsidades que o correm no universo da educação brasileira. Quero dizer com isso que existe muito lixo teórico, acadêmico, pedagógico em nosso campo de trabalho. E, se esse lixo não for percebido criticamente por meio de leituras competentes, pode levar ao ofuscamento total do que vem a ser um trabalho docente digno desse nome.

Ao professor cabe ser crítico, sensível e estar sempre em contato com variadas leituras, para obter base leitora para julgar se um livro atenderá à sua classe ou não, mesmo que esse livro tenha sido orientado por algum programa ou currículo específico, é necessário subversão para um trabalho significativo com o aluno leitor.

Além disso, a literatura infantojuvenil deve permitir ao leitor contato com o novo para que esse consiga independência para se posicionar quanto ao que leu, fazendo aqui referência à responsividade defendida por Bakhtin (1997) cuja palavra, que encontrou a expressividade de seu autor (escritor) que, em diálogo com outros gêneros do discurso, consegue expor algo individual para o coletivo que terá inúmeras apropriações de seu locutor (leitor), assim que o texto entrar em contato com os diálogos que esse possui, aí temos a apropriação do enunciado ou responsividade, como completa Bakhtin (1997, p. 313):

A época, o meio social, o micromundo — o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro

das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de idéias diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas.

Queirós (2012, p. 170), voltado para o pensamento literário defende que: "Cada sujeito adjetiva a palavra conforme a sua experiência ou a sua falta. Por ser assim, o leitor vai além do texto e dialoga com o escritor." Desse modo, não se pode deduzir que uma criança é um alguém totalmente desprovido de experiências e vazio de conhecimentos que aceita qualquer texto, ou qualquer ilustração, muito pelo contrário, a curiosidade e o senso crítico estão arraigados em sua biologia, mas precisam ser trabalhados e instigados, para tornar a experiência da leitura rica e repleta de significados e isso só é possível com textos de qualidade que respeitem esse público infantojuvenil.

Em resumo precisa-se de uma boa literatura já aqui definida, uma boa mediação e liberdade ao aluno para gostar ou não do livro, de emitir opiniões sobre os assuntos abordados, sem reduzir a leitura em perguntas e respostas sobre o que for tratado na obra. Reduzir o ato de ler à fichas de leitura e questionários é limitar a obra literária e mutilar um leitor em formação. Na próxima seção, falar-se-á sobre a crônica e suas características que justificam sua proximidade com o público infantojuvenil.

2. O gênero crônica

A crônica carrega o estigma já refutado de gênero menor, o que para Candido (1992, p.5) interessou porque, segundo ele, o gênero aproxima-se mais do leitor:

A crônica não é um 'gênero maior' [...] 'Graças a Deus', seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura,[...].

Essa definição remete a um texto despretenso, porém cheio de significado, com temas simples ou complexos que, pela sua estrutura, transformam-se em grandes obras a serem analisadas com cuidado, como bem delinea Candido (1992, p. 13-14):

Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição.

O rótulo de gênero menor relacionava-se à crônica produzida unicamente para a imprensa, em meados do século XIX. O gênero, como conhecemos hoje, deu seus primeiros passos nas páginas dos jornais e valia-se, principalmente, dos *faits divers* ou “fatos diversos”,

notícias destacadas pelos jornais por serem curiosas, inusitadas e, se comparada à divisão clássica da literatura, tal gênero assemelha-se ao chamado “gênero menor” praticado na antiguidade. Essa semelhança deve-se ao fato de ambos alimentarem-se dos acontecimentos do cotidiano, do efêmero, afastando-se das grandes histórias, dos grandes heróis, matéria do chamado “gênero maior”.

Porém, para Candido (1992, p. 23), quando fala da crônica como sendo menor é devido à importância que lhe é dada, explica que por melhor que fosse o cronista, ele não ganharia um prêmio Nobel, por exemplo, por não se aceitar “uma literatura feita de grandes cronistas”. O autor a considera “filha do jornalismo”, porque não tem interesse em durar, e dentre suas características está a de ser lida em um dia e já no outro ser “usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha” (CANDIDO, 1993, p. 14-15).

Além disso, considera-se o fato desse gênero relatar acontecimentos próximos ao povo e para o povo, em pé de igualdade e não de forma elitista, e de ser um texto, em geral, curto, o que para alguns pesquisadores contribui para uma visão de certa depreciação à crônica. Outro fator que pode ter dado ao gênero essa visão de menor, são as condições de produção e divulgação rápida comum em uma edição de jornal, como descreveu Sá (1997, p. 10):

O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica assume essa transitoriedade, dirigindo-se a leitores apressados, que lêem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite. Sua elaboração se prende a essa urgência: o cronista dispõe de pouco tempo para datilografar seu texto, criando-o, muitas vezes, na sala esfumada de uma redação. Mesmo quando trabalha no conforto e no silêncio de sua casa, ele é premido pela

correria com que se faz um jornal, o que acontece mesmo com os suplementos semanais, sempre diagramados com certa antecedência.

Tal argumento denota inconsistência, já que a imortalidade da obra não está em sua durabilidade física, mas na transformação do indivíduo que a lê, por isso, atribuir valor a um texto, pelas suas condições de produção, ou suporte em que está vinculado é descaracterizar totalmente a grandeza literária. Candido (2011, p.177) contribui com esse raciocínio quando diz que:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado.[...] Isso ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental [...] toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido .

E dessa forma, esse gênero é propenso a instigar o trabalho com leitura em sala de aula. O autor dá sinais de que a leitura de crônicas não chegou à escola por acaso, e sim por identificação. Sendo a escola um lugar de transformação, aprendizado e crescimento constante, a crônica é um gênero que supre a necessidade escolar de fomentar a leitura. O importante nesse momento é traçar um paralelo entre a crônica e a literatura infantojuvenil. Como afirma Candido (1992, p.14-15) "a crônica consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo e quando passa do jornal ao livro, verificamos meio espantados que sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava."

Na seção seguinte será estabelecido um paralelo entre a crônica e a literatura infantojuvenil e serão apresentados recortes de duas crônicas de escritores renomados da literatura brasileira, para a observação, ainda que breve, da relação entre as mesmas, em relação aos apontamentos feitos nesse artigo sobre a literatura infantojuvenil.

3. A crônica e a literatura infanto-juvenil

Pelo fato de o gênero crônica ser tão rico em temas, fica evidente que o leitor infantojuvenil é capaz de consumir essa literatura, principalmente na escola, desde que mediados de maneira dialógica. A fim de contribuir para a formação do aluno leitor é necessário, pois, cuidado ao escolher os textos a serem trabalhados para que o ato de ler seja pautado pela reflexão crítica e não fique inviabilizado por incompreensão de termos ou inadequação de temas.

Existem textos desse gênero que não foram escritos para crianças, mas a temática e até mesmo a forma como foram estruturados aproxima-os mais do público infantil; já há casos em que os textos foram produzidos especificamente para esse leitor, é o caso, por exemplo, de muitas crônicas produzidas pelos escritores Luis Fernando Veríssimo, Moacyr Scliar e Fernando Sabino, que já até foram selecionadas em obras específicas para o público infantojuvenil. Claro que todo texto deve primeiramente ser lido pelo professor, conhecedor do perfil de sua classe, pois ele saberá se um ou outro texto terá aceitação e boa recepção por parte dos seus alunos..

Moacyr Scliar, judeu, médico e amante das letras, conquistou diversos prêmios literários, como, por exemplo: três prêmios Jabutis (nas categorias “romance” e “contos, crônicas e novelas”); o Prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte, em 1989, na categoria “literatura”; e o Casa de las Americas, em 1989, na categoria “conto”. Suas obras foram traduzidas em inúmeros países, como Inglaterra,

Rússia, República Tcheca, Eslováquia, Suécia, Noruega, França, Alemanha, Estados Unidos, Holanda, Espanha, entre outros.

Além de se dedicar a romances, contos, novelas e ensaios, debruçou-se a escrever crônicas, muitas delas voltadas ao público infantojuvenil, por acreditar que a personalidade das crianças já é bem definida e apresenta especificidades interessantes

A literatura infanto-juvenil consta igualmente dos gêneros literários a que Scliar se dedicou. Na maioria de seus livros, os protagonistas vivenciam situações existenciais decisivas para sua formação: as crianças almejam alcançar o afeto de pais e irmãos; os adolescentes buscam autoafirmação e fortalecimento da identidade. Porque deseja que o leitor se identifique com a personagem, com quem aprende a entender as próprias aspirações, Moacyr Scliar cria figuras ficcionais que compartilham a faixa etária dos destinatários (ZILBERMAN, Moacyr Scliar site oficial).

A crônica "Bruxas não existem" de Moacyr Scliar, com título chamativo, para o imaginário das crianças, já é um convite à leitura, pela afirmação incisiva que aguça a curiosidade do mais despretencioso leitor: "Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas." Esse primeiro período já seduz o leitor, porque de forma bem direta transporta-o para uma assunto comum ao universo infantil e certamente instiga-o a continuar a leitura.

Composta, em sua maioria, por períodos curtos a crônica transporta o leitor para fatos comuns às crianças e com linguagem que se aproxima a contação de caso, repleta de expressões típicas da oralidade: "Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha[...]". O final surpreende o leitor e, com certeza, leva-o a

refletir sobre as relações pessoais, como respeito e preconceito, sem apresentar tom moralizante ou algum espécie de ensinamento, comum em muitos textos infantojuvenis. Ao contrário, essa crônica deixa para o leitor decidir e ou refletir sobre toda a situação apresentada.

A leveza da linguagem e a estrutura do texto permitem uma leitura livre, o que é facilitada pela descrição clara dos fatos, o que possibilita à criança fazer um construção mental sobre os fatos de tensão e alívio ao final: "Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Também a crônica " Meu melhor amigo" de Fernando Sabino, traz à tona um conflito comum às crianças: o bicho de estimação e a proibição dos pais em tê-los. Fernando Sabino, mineiro, nascido em Belo Horizonte foi escritor, jornalista e editor brasileiro. ganhador de diversos prêmios, dentre eles, o Prêmio Jabuti pelo livro "O Grande Mentecapto" e o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras. Foi condecorado com a Ordem do Rio Branco, no grau de Grã-Cruz, pelo governo brasileiro.

O escritor também dedicou parte de sua carreira a escrever ao público infantojuvenil e era tão engajado com o universo infantil que doou todo o valor do prêmio Machado de Assis, 40 mil reais, o maior prêmio literário do Brasil, para crianças carentes.

A crônica em questão traz de forma engraçada o dilema de uma menino que precisa se desfazer de um cachorrinho encontrado na rua, a mãe estipula o tempo de 10 minutos para a criança levar o cão e nesse tempo o leitor, compadecido do sofrimento alheio, compartilha as dores do personagem.

Conhecia bem a mãe, sabia que não havia apelo: tinha dez minutos para brincar, com seu novo amigo, e depois... Ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável: - Vamos, chega! Leva esse cachorro embora (SABINO, 2007, p.35)

O escritor dá um desfecho inusitado ao texto, com evidência à facilidade das crianças em solucionar problemas, já nesse texto o diálogo entre mãe e filho é mais evidenciado e traduz claramente a cena, para a criança que certamente identifica-se com os fatos narrados.

Sem moralismo, a crônica mostra a criança sendo criança, humanizada como defende Candido (1995, p.171): "Desse modo, ela (*a literatura*) é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma e homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente."

4. Considerações finais

A literatura infantojuvenil e a crônica estão em constante diálogo, seja pelos temas ou linguagem, ou pela tom despretencioso de "conversa fiada, do assunto-puxa-assunto, estabelecendo uma atmosfera de intimidade com o leitor" como descreveu Andrade (1999, p. 13), todas essas características dialogam com o universo infantil e contribuem para a formação do leitor que se "humaniza" através da crônica.

E a escola pode potencializar esse trabalho de incentivo à leitura com mediação que seja capaz de trabalhar com os alunos muito mais que as informações da superfície do texto, fazendo um elo entre o que foi lido e toda a bagagem de mundo que o pequeno leitor traz de casa, por isso, o papel do professor é tão necessário, pois é responsável pela qualidade dessa leitura. Zanchetta (2004, p.108) corrobora essa ideia ao defender que:

Enquanto no trabalho tradicional as informações obtidas nos livros são a finalidade do contato do aluno com o livro, no presente caso, o auxílio do professor torna-se meio para que o leitor possa

entender melhor o universo com o qual está se deparando.

Esse processo de mediação parte do pressuposto de que o professor é leitor e se posiciona criaticamente em relação às leituras, para assim obter sucesso com o incentivo à formação do leitor infantojuvenil, por isso é importante que o professor esteja em contato com escritores clássicos e contemporâneos e atento ao perfil de sua classe para a inserção de crônicas que coadunam com o universo infantojuvenil.

Para tanto é necessário leitura crítica e entendimento de que no universo literário infantojuvenil há obras literárias de qualidade e outras nem tanto e isso inclui as crônicas, e o próprio alunado pode ser um facilitador para a percepção dessa "boa literatura" já aqui defendida, mas é bom lembrar que não cabe mais o jogo de acerto e erro. Zanchetta (2004, p.93), bem resume a ideia aqui defendida quando afirma que:

Nesse terreno, a escola pode ter papel determinante, se conseguir aproximar os alunos das obras literárias e propor desafios que pesem equilibradamente a confirmação e a ruptura das expectativas dos jovens. E quais livros devem ser sugeridos? Aqueles que de algum modo oferecem elementos familiares aos alunos e possibilidade de ampliação das expectativas deles. Isso dependerá de uma série de fatores, como o contexto do aluno e do professor, a disponibilidade de obras para a leitura e de tempo para ler, a vontade do professor para ler e dialogar com livros e leitores.

Sendo assim, não basta uma boa crônica, é preciso mediação, porque trata-se de leitores em formação, e essa não se dá sozinha, é necessário trabalho conjunto, que exige, tempo, dedicação e consciência do professor de que os resultados não são previsíveis e iguais para todos os alunos e todos os leitores, mas certamente

existe em qualquer tomada de atitude algum tipo de transformação e tratando-se de literatura infantojuvenil essa nunca será engessada e retrógrada porque como defende Candido é responsável pela função humanizadora do sujeito “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”. (1989, p. 117).

Referências

AZEVEDO, Ricardo. “Formação de leitores e razões para a literatura”. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, A. et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1993.

_____. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GRIJÓ, Andreia Antolini. “A literatura parafrástica e a literatura polissêmica em livros didáticos so ensino fundamental”. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org.) **Leitura e literatura; ensaios**. 1ª Ed. Espírito Santo. Centro de Estudo Gerais, 1997.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos..** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011

_____. **Conferências sobre leitura - trilogia pedagógica**. São Paulo. Autores associados, 2003.

_____. **A produção de leitura na escola: pesquisas e propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas: SP: Papyrus, 2005.

_____. “Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente”. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.

_____. **Magistério e mediocridade.** 2° Ed – São Paulo: Cortez Ano: 1993

SODRÉ, N. W. **História da literatura brasileira.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

TAETS, Silvana Pinheiro. “Literatura infanto-juvenil: caminhos e conceituações”. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org.) **Leitura e literatura;** ensaios. 1ª Ed. Espírito Santo. Centro de Estudo Gerais, 1997.

ZANCHETTA, Juvenal. “Leitura de narrativas juvenis na escola”. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor.** 1. ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 91-109.

A LINGUAGEM SINCRÉTICA NA LITERATURA EM QUADRINHOS: UMA ANÁLISE DO DIÁRIO DE ANNE FRANK

Ana Paula Cardoso dos Santos Tavares
Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Introdução

A opção por abordarmos a temática da adaptação literária para os quadrinhos ocorreu por reconhecermos a utilização desse gênero nas práticas de leitura das escolas como um texto de linguagem sincrética, rico em elementos visuais e textuais que se fundem em único texto, contribuindo para apreensão da literatura, não como uma tradução substitutiva ou como um facilitador do clássico literário, mas como um gênero que possui características próprias, que pode ser lido em qualquer idade.

Embora a utilização de novas mídias no espaço escolar seja incentivada nos meios acadêmicos, e os suportes de aprendizado sejam uma realidade indispensável para novas formas de ensinar, há ainda fortes críticas em relação às adaptações dos textos literários para os quadrinhos, visto que na história da literatura juvenil os quadrinhos foram culpabilizados pelo afastamento dos jovens da leitura dos clássicos literários.

Nos anos 1950, o campo educacional brasileiro buscou novas estruturas, mas sem resultados efetivos, pois foi a década em que se instalou abertamente a crise de leitura no país. Vivia-se, então, um descompasso, com a literatura em quadrinhos tornando-se produto lucrativo e com o encargo de promover no país uma realidade educacional distante desse tipo de publicação, considerado responsável pela falta de interesse dos jovens pela leitura (GREGORIN FILHO, 2011, p. 36).

Por outro lado, hoje percebemos que as crianças e jovens estão imersos no sincretismo de linguagens, visto que interagem, comunicam-se e apreendem facilmente por meio de diferentes linguagens e suportes de comunicação, e a escola, por sua vez, deve adequar-se a essa realidade, a fim de que a literatura se aproxime do leitor, eliminando os conservadorismos e preconceitos que foram construídos em outro momento da história.

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada (GREGORIN FILHO, 2011, p. 41).

A partir dessa perspectiva, analisaremos o *Diário de Anne Frank* em quadrinhos, adaptado por Mirella Spinelli¹, roteirista e

¹ Mirella Spinelli é formada em Desenho pela Escola de Belas Artes da UFMG, fez pós-graduação em Arte Contemporânea pela PUC Minas e em História da Cultura e da arte pela UFMG. Além de ilustradora e artista plástica, escreve livros de artes.

ilustradora. O livro foi publicado em 2017 e reconta, por meio de páginas coloridas e em preto e branco, a história de uma menina judia, de 13 anos, que se esconde com a família diante das ameaças dos nazistas e usa um diário, presente de aniversário, para expressar seus medos e sonhos.

A adaptação literária em estudo é repleta de expressões faciais, intertextualidade, onomatopeias, cores, descrições de tempo e espaço, formatos de balões, metáforas imagéticas, sentimento e linguagem, demonstrando que as características essenciais da literatura infantil e juvenil, estão presentes.

A organização deste artigo apresenta-se da seguinte forma: a seção um oferece uma breve revisão de conceitos sobre linguagem sincrética e quadrinhos na literatura. A seção dois apresenta as características essenciais da literatura. A seção três traz uma análise da adaptação literária do Diário de Anne Frank a partir dos conceitos de linguagem sincrética e das características essenciais da literatura. A seção quatro apresenta as considerações finais.

1. Linguagem sincrética e literatura adaptada para quadrinhos

Segundo Fiorin (2009), os textos sincréticos são aqueles compostos por diversas linguagens e produzidos por uma única enunciação, sendo analisáveis de forma dependente, ou seja, sua compreensão deve considerar todas as linguagens manifestadas em um mesmo enunciado, pois o sentido deve ser compreendido pelo todo, não de forma separada.

Considerando a semiótica de Greimas, citado por Fiorin (2009), há dois tipos de sincretismo: o primeiro consiste em estabelecer por superposição uma relação entre dois ou vários termos ou categorias heterogêneas, recobrando-os com a ajuda de

uma grandeza semiótica ou linguística que os reúne. O sincretismo é esta fusão, é a manifestação de todos os funtivos² que nele se inserem.

Cada conteúdo é um funtivo e o sincretismo é a superposição de todos os funtivos. A manifestação do sincretismo pode ser idêntica à manifestação de todos os conteúdos ao mesmo tempo e, por conseguinte, tem-se uma fusão. Pode ocorrer, no entanto, que certos conteúdos sejam manifestados por uma determinada linguagem e não por outra (FIORIN, 2009, p. 35).

O segundo tipo é o das chamadas semióticas sincréticas, que são aquelas que se valem de várias linguagens de manifestação, como, por exemplo, o cinema, os quadrinhos, as novelas e os jornais. Neste artigo, abordaremos os quadrinhos como texto de linguagem sincrética.

As histórias em quadrinhos geralmente apresentam um sincretismo de linguagens entre elementos textuais e visuais. Aquelas que apresentam apenas imagens não são consideradas textos de linguagem sincrética. Os quadrinhos têm características específicas que contribuem para o desenvolvimento e compreensão da narrativa, como: formato dos balões, que podem ser de fala, pensamento, sussurro, uníssono, cochicho e outros; formato das letras, que podem ser maiúsculas, minúsculas ou desenhadas à mão; presença de onomatopeias, ou seja, palavras que imitam sons e ruídos. Além dos movimentos e características fixas e momentâneas dos personagens, que são sugeridos por meio das expressões faciais e gestos, destacamos a linguagem, que geralmente é informal, próxima à língua falada em situações do cotidiano.

² Funtivo é um termo técnico, em que um “funtivo tem uma função com o outro”. Entende-se que uma função é contraída por meio da relação entre os funtivos. Em semiótica o define como a relação entre a expressão e o conteúdo.

Durante o processo de adaptação do texto verbal para o texto sincrético o adaptador recria o texto utilizando estratégias visuais e as próprias características do quadrinho para recontar o escrito, além de selecionar o texto verbal que se fundirá ao texto visual, proporcionando ao leitor um novo tipo de interação com o texto literário.

Cada linguagem é uma linguagem, cada obra tem sua natureza artística. Repetindo sem replicar, repetindo e transmutando, as adaptações quadrinísticas de textos literários atraem as crianças e jovens para o mundo impresso, fazem-nos manusear belas edições, levam-nos a usar seu tempo percorrendo o papel com os olhos encantados pelas cores, pelos traços, pelos balões (PINA, 2014, p. 155).

Para que ocorra esse encantamento, o adaptador tem que ter técnica, criatividade e sensibilidade, visto que o leitor deverá reconhecer na linguagem sincrética do quadrinho a narrativa do texto literário. Dessa forma, novas marcas serão inseridas ao texto por meio de outros signos que não foram utilizados anteriormente. O adaptador acrescentará sons, imagens e cores, ampliando a possibilidade de interpretação e significação do leitor.

Como textos diferentes, com linguagens distintas, provocam processos de significação que não se excluem, que se ligam numa cadeia infinita – a da leitura, da interpretação que não se fecha em sim. Na perspectiva da intertextualidade, adaptar é desdobrar, abrir caminho para o múltiplo (PINA, 2014, p. 159).

De fato, não é possível reproduzir na adaptação em quadrinhos todo o texto literário original, mas essa constatação não deve ser motivo para a depreciação ou a recusa do quadrinho literário, visto que, embora não seja o único público, a maioria dos

adolescentes e jovens tem acesso a importantes obras, autores e, sobretudo, a diversos conhecimentos culturais e históricos por meio dessa linguagem. Além disso, reproduzir o texto original na íntegra tornaria o texto cansativo e contraditório ao seu objetivo inicial: recontar por meio de outra linguagem.

Pina esclarece, em seu artigo sobre leitura e quadrinhos, que as adaptações quadrinísticas possuem características próprias, e não pretendem excluir a literatura em texto:

As adaptações quadrinísticas não enfraquecem a literatura, porque, embora bebam em suas páginas, matam sua sede na história, na cultura, nas práticas cotidianas e nas sociabilidades contemporâneas. Elas constroem um imaginário próprio, condicionado por sua linguagem híbrida (PINA, 2014, p. 160).

2. Características essenciais da literatura

O mercado de livros infantojuvenis tem crescido muito nos últimos anos, entretanto, devemos considerar que nem todos os livros feitos para crianças, adolescentes e jovens podem ser considerados textos literários, visto que a literariedade do texto é um aspecto essencial em qualquer literatura, e nem sempre os textos direcionados a esse público atendem essa premissa.

Segundo o dicionário de termos literários, “a literariedade é o que faz de uma determinada obra uma obra literária”(MOISÉS, 2014,p. 263), ou seja, para um texto ser classificado como tal, deve-se analisar as particularidades específicas que o tornam um texto literário.

A partir do artigo de Azevedo (2005), pontuaremos as características essenciais da literatura, que devem ser consideradas, a fim de compreendermos quando um livro atende o aspecto da literariedade. O primeiro aspecto apontado pelo autor é a abordagem dos temas humanos, que retratam a vida concreta.

Vejo uma importância relevante na chamada Literatura Infantil e Juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa (AZEVEDO, 2005, p.35).

O segundo e terceiro pontos apresentados pelo autor estão relacionados à linguagem utilizada no texto. Inicialmente, ele afirma que a linguagem do texto literário deve utilizar diferentes recursos estilísticos, como repetições, rimas, aliterações. Além do uso de metáforas, imagens, ambiguidades e ironias. Isto é, o texto literário não deve subestimar a capacidade do leitor para a compreensão do texto, pelo contrário, deve levá-lo a perceber que o texto literário utiliza com liberdade diferentes linguagens.

Ainda sobre linguagem, o autor questiona a existência de uma expressão linguística própria para crianças. Segundo Azevedo (2005), essa divisão, que é apresentada como natural, deve ser vista como cultural, pois foi criada para facilitar a organização escolar e mais tarde para determinar fatias de mercado. Afirma ainda, que crianças e adultos são parecidos nos aspectos fundamentais da vida.

Ambos sentem dor física; são em graus diferentes, dependentes de fatores, sociais, afetivos, políticos e outros; envelhecem; são passíveis de sentimentos como ciúme, vaidade, ódio, amor, tristeza ou alegria; apreciam o conforto; detestam ser rejeitados; são sexuados. Costumam temer a morte (AZEVEDO, 2005, p.39).

Nesta mesma perspectiva sobre a linguagem, Taets (1997) faz uma crítica ao baixo nível de exigência dos livros literários dirigidos para crianças e jovens.

Tende-se a minimizar o nível de exigência em relação à obra, como se o fato de ser preferencialmente dirigida a crianças pudesse justificar o reducionismo das imagens, a pobreza de linguagem e a conseqüente perda de valor literário – transformando a literatura infantojuvenil numa modalidade menor e marginal, pois que lhe faltariam atributos imprescindíveis para que pudesse ser considerada, de fato, literatura, com maiúscula (TAETS, 1997, p. 90).

Por outro lado, Azevedo (2005) acredita que o distanciamento de alguns leitores em relação aos textos literários está relacionado à linguagem elitista e rebuscada. Ele considera a existência de duas linguagens, que não têm relação com a idade: as linguagens mais públicas, que são compreendidas por todas as camadas sociais; e as menos públicas que somente poderão ser analisadas e interpretadas por poucos leitores, os altamente especializados.

No plano do discurso, os livros para crianças não recorrem a uma “linguagem infantil” – algo que simplesmente não existe – mas sim uma linguagem capaz de gerar identificação e ser compreendida por crianças e adultos, pobres e ricos, cultos e analfabetos, ou seja uma linguagem popular (AZEVEDO, 2005, p. 41).

Confirmando a afirmativa de Azevedo, Ribeiro (1997, p. 81), defende que “a própria concepção de criança ou infância é extremamente subjetiva e variável de acordo com a evolução histórica, as modificações no status social os padrões de moral e de ensino”.

No quarto ponto, Azevedo (2005) destaca a utilização das imagens no texto literário, visto que na literatura infantojuvenil, as imagens, geralmente, estão presentes. Segundo o autor, no texto literário “o ilustrador deve usar imagens subjetivas, metafóricas,

poéticas, arbitrárias, fantasiosas, simbólicas, analógicas e ambíguas. São as únicas compatíveis com os textos que pretendem ilustrar e com o qual procurarão dialogar” (2005, p.44).

Dessa forma, as imagens não devem ser apenas lógicas ou descritivas, mas devem ser um elemento que possibilite ao leitor um contato significativo por meio do diálogo entre o texto verbal e visual, o que chamamos de linguagem sincrética.

Naturalmente, um livro que possibilite ao leitor, independente de faixas etárias, um contato com o diálogo entre texto e imagem, é riquíssimo em material semiótico, um exemplo expressivo de sinergia entre linguagens (AZEVEDO, 2005, p. 46).

A partir desses quatro pontos destacados por Azevedo, será analisada a presença dos elementos de literariedade na adaptação em quadrinhos do *Diário de Anne Frank*.

3. Uma análise da adaptação literária do Diário de Anne Frank em quadrinhos

A análise está centrada no livro *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, produzido por Mirella Spinelli, publicado em 2017 pela Editora Nemo. O livro relata a história de uma menina judia de 13 anos, Anne Frank, forçada a se esconder, com a família e mais quatro pessoas, por causa das constantes ameaças dos nazistas. Em seu diário, ela narra sonhos, conflitos, impressões e seu olhar sobre a guerra.

Uma menina estudiosa, curiosa, que queria tornar-se escritora. Admira e respeita o pai Otto Frank, porém, não demonstra muito amor e respeito pela mãe Edith Frank. Sente ciúmes da irmã Margot e apaixona-se por Peter no decorrer da história. Peter é filho de Hermann e Auguste, com quem sua família divide o esconderijo. Um outro judeu também é acolhido: Fritz Pfeffer. De acordo com o

diário de Anne, esse grupo convive e sobrevive por pouco mais de dois anos, quando são encontrados e presos. Além desses personagens, são apresentados Johannes Kleimam, Miep Gies, Elisabeth Voskuijl e Victor Kugler, pessoas que trabalhavam no escritório abaixo do esconderijo e auxiliam o grupo de judeus.

Anne Frank tem seus sonhos interrompidos, visto que morreu antes de alcançar a liberdade, entretanto, sua história sobrevive. O texto original foi traduzido em mais de setenta línguas, tornou-se filme, animação e quadrinhos. O livro em quadrinhos que será analisado possivelmente atrairá o público adolescente, entretanto, é um livro indicado para todas as idades.

Com o objetivo de analisar a linguagem sincrética do *Diário de Anne Frank em quadrinhos*, a partir das características essenciais do texto literário estabelecidas por Ricardo Azevedo (2005) e utilizando-se da metodologia de análise de conteúdo³, toma-se como ponto de partida a análise da capa do livro.

³ A análise de conteúdo deve ser vista como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Refere-se também ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos (CAMPOS, 2004, p. 611).

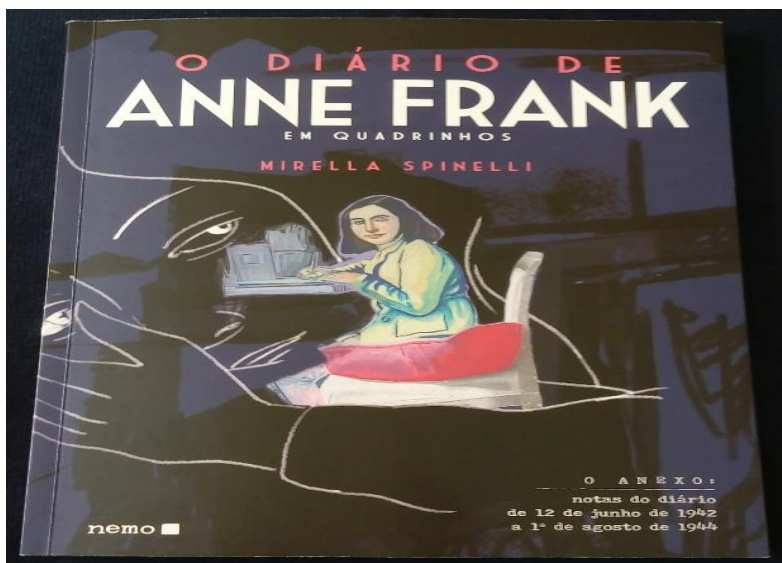


Figura 1: Capa do livro *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*
 Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007. Editora Nemo

A capa do livro foi composta em dois planos, numa fusão sincrética de texto e imagem. No primeiro plano aparecem o título e o nome da roteirista e ilustradora em letras maiúsculas, na cor rosa e branca, e a personagem Anne Frank sentada em uma almofada cor de rosa sobre uma cadeira. A figura de Anne está ilustrada em cores claras e ilumina a cadeira, a mesa, o diário e a caneta. O semblante é tranquilo e esperançoso, enquanto tudo em sua volta está escuro. Uma menina repleta de luz, abrihanta a cena e tudo que é tocado por ela. No segundo plano, destaca-se o contorno do rosto de Anne feito com lápis branco. A menina está deitada, cobrindo um dos lados do rosto com a mão. O olhar está alerta e o semblante é de preocupação e de medo. O sincretismo dessa capa nos revela a luz, a sombra e a escuridão que se misturam nessa narrativa, visto que mesmo fugindo da guerra, Anne encontra nos seus sonhos futuros e no amor de Peter, a esperança de dias de paz. No canto esquerdo da página aparece o nome da editora, e no canto direito o título da obra original. Os dois nomes estão em letras que remetem à

escrita da máquina de escrever, reportando-se a uma história que teve a sua primeira publicação em 1947, na época em que os registros à máquina eram formatados assim.



Figura 2: Apresentação dos principais personagens

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 4-5. Editora Nemo

Nas primeiras páginas, os principais personagens são apresentados ao leitor em um formato de retratos pintados. As “fotografias” legendadas ajudam-no a identificar os personagens que compõem a história.



Figura 3: Início do diário

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 7. Editora Nemo

A parte escrita do texto é composta por três formatos distintos. A data em que Anne conversa com Katy, nome que ela deu ao diário, é colocada em uma legenda em letras maiúsculas, sempre do lado esquerdo da página. O texto que reproduz o que foi escrito está em letra cursiva, remetendo à escrita do diário, já que este gênero é escrito à mão. Esse texto não está dentro de legendas ou balões de fala, mas sobreposto às imagens, formando um quadro sincrético. O terceiro formato reproduz as falas e pensamentos dos personagens, que aparecem dentro dos balões em letras maiúsculas.



Figura 4: Balões de fala e pensamento

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 16. Editora Nemo



Figura 5: Balão de pensamento

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 65. Editora Nemo

Os formatos dos balões de fala, pensamento e sussurro são características imprescindíveis dos quadrinhos e são fundamentais para a construção da linguagem sincrética e para a compreensão da narrativa. No texto original, Anne Frank coloca em seu diário tudo o que pensa e sente. Porém, nem tudo o que ela escreve pode ser revelado, como por exemplo, os sentimentos que nutre por Peter: ninguém pode descobrir que ela deseja muito beijá-lo. Dessa forma, a ilustradora usa os balões de pensamento para apresentar as falas que nem sempre podem ser ditas.

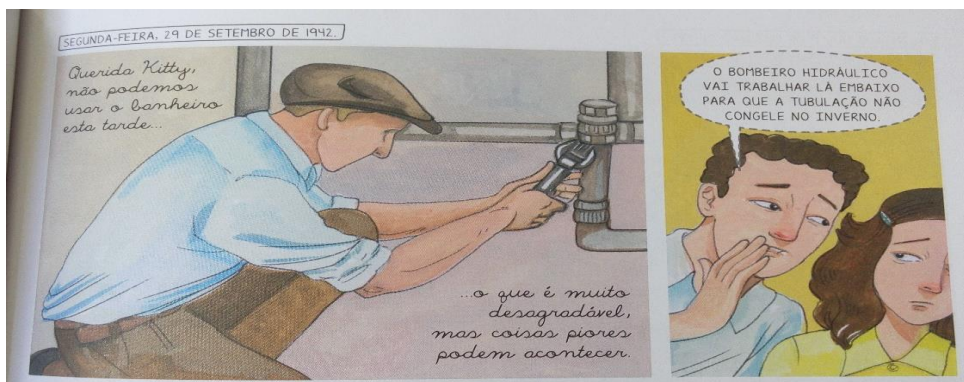


Figura 6: Balão de sussurro

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 27. Editora Nemo

Nesta adaptação, os balões de sussurro foram fundamentais para descreverem os momentos em que os moradores do anexo não podiam fazer barulho. No quadro, diferente do texto original, não é necessário descrever que eles foram proibidos de falar, pois o balão de sussurro indica que eles estão conversando em voz baixa.



Figura 7: Escolha das cores e onomatopeias

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 27. Editora Nemo

Nesta história em quadrinhos, as cenas de guerra sempre são representadas com a gradação do preto e do branco, ou seja, a guerra não tem cor, a guerra representa a possibilidade da morte. Por isso não há colorido, não há vida, não há alegria.





Figura 8: Expressões faciais

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 26-27. Editora Nemo

As onomatopéias e as expressões faciais dos personagens, junto com pequenos trechos do diário, reproduziram longas cenas de barulhos e medos.

Ontem à noite tivemos um curto-circuito; além disso, os canhões ficaram disparando até amanhecer. Ainda não superei meu medo de avião e tiros, e me arrasto até a cama de papai quase todas as noites, em busca de conforto [...] A situação não parece tão ruim à luz de velas quanto na escuridão. Eu estava tremendo como

se tivesse febre, e implorei que papai acendesse a vela de novo. Ele foi rígido: não deveria haver luz nenhuma. De repente, ouvimos uma rajada de metralhadora, e isso é dez vezes pior que os canhões antiaéreos. Mamãe pulou da cama e para grande desagrado de ⁴Pim, acendeu a vela [...] (FRANK, 2009, p.105).



Figura9: Intertextualidade com Guernica

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 26. Editora Nemo



Figura 10: *Guernica*, Pablo Picasso, 1937. Dimensões: 3,49 m X 7,77 m.

Fonte: Site Infoescola

4

Pim é como Anne chamava seu pai, Otto Frank.

Em relação aos aspectos de literariedade do texto ficcional adaptado para os quadrinhos, destacam-se dois aspectos de intertextualidade com o quadro *Guernica*⁵, de Pablo Picasso, que a roteirista e ilustradora apresenta. Primeiro, quando Anne Frank se sente ofendida e humilhada pelo casal Van Pels. A ilustração do rosto de Anne Frank dialoga com um dos personagens do quadro. Os dois personagens aparecem na mesma posição, braços erguidos e boca escancarada, num misto de desespero e pedido de socorro.

O segundo aspecto de intertextualidade ocorre entre as cores usadas para as ilustrações dos quadrinhos de Anne Frank que retratam a guerra ea cena representada por Picasso, pois as duas artes apresentam total carência de cor. Há apenas a gradação entre o preto e o branco retratando a dor e a morte.

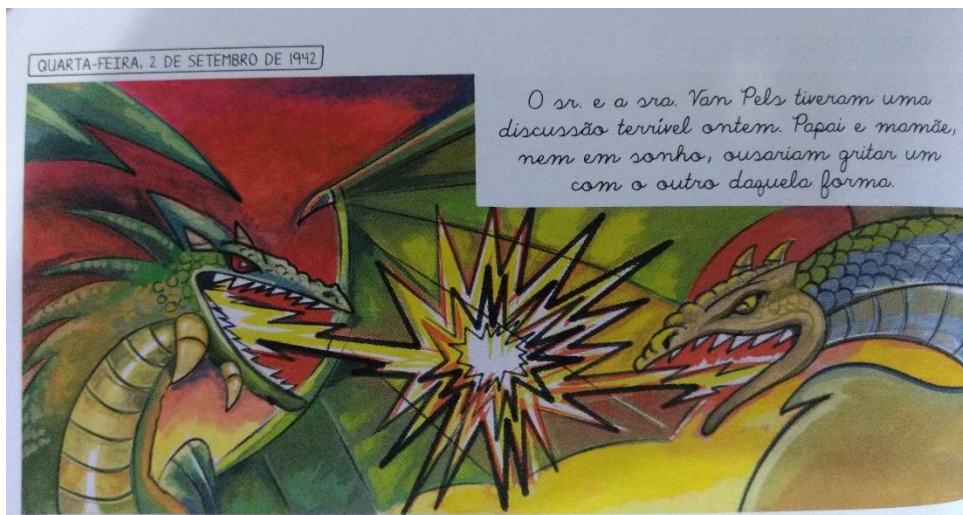


Figura 11: Metáfora imagética I: Sr. e Sra. Van Pels são dragões que cospem fogo
 Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 26. Editora Nemo

⁵ *Guernica*, de Pablo Picasso, retrata o bombardeio à cidade basca de Guernica em 26 de abril de 1937.



Figura 12: Metáfora imagética II: Os soldados são lobos gigantes
Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 26. Editora Nemo

Os quadrinhos do Diário de Anne Frank também são ricos em figuras de linguagem imagéticas, outro aspecto de literariedade. No sincretismo do quadrinho da figura 11, o casal Van Pels é representado como dragões que cospem fogo, e é exatamente assim que Anne os vê, pois as palavras proferidas por eles a ferem como fogo. “O sr. Van Daan e eu estamos sempre nos desentendendo”, “A Sr. Van Daan é insuportável. Vive brigando comigo porque falo sem parar quando estou lá em cima”(FRANK, 2009, p. 52)

Na figura 12, os soldados alemães são representados como lobos gigantes, que a qualquer momento podem encontrar e devorar os ocupantes do anexo. No texto original, Anne narra que eles ouviram um forte barulho na porta e tinham certeza que seriam descobertos.

Agora estamos perdidos – disse eu, e tive visões de nós todos sendo arrastados naquela mesma noite pela Gestapo. Mais barulho na estante, duas

vezes. Então ouvimos uma lata caindo, e os passos recuaram. Estávamos fora de perigo, por enquanto! Todo mundo estremeceu, ouvi várias dentaduras batendo, ninguém dizia uma palavra. Ficamos assim até onze e meia (FRANK, 2009, p. 284).

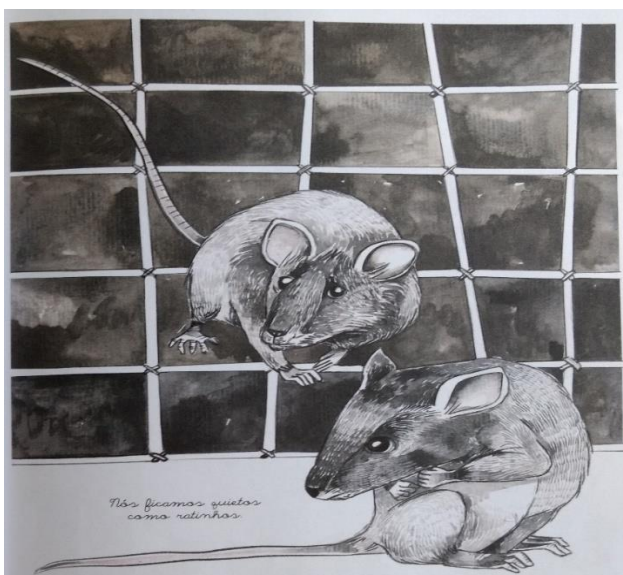


Figura 13: Comparação sincrética: texto e Imagem

Fonte: O Diário de Anne Frank em quadrinhos, 2007, p.29. Editora Nemo

A figura de linguagem “comparação” também aparece no texto original e é reproduzida no quadrinho por meio da linguagem sincrética: “Nós ficamos quietos como ratinhos. Quem poderia imaginar três meses atrás que a espevitada Anne teria de ficar parada durante horas sem fim, e mais, que ela conseguiria?” (FRANK, 2009, p.64).

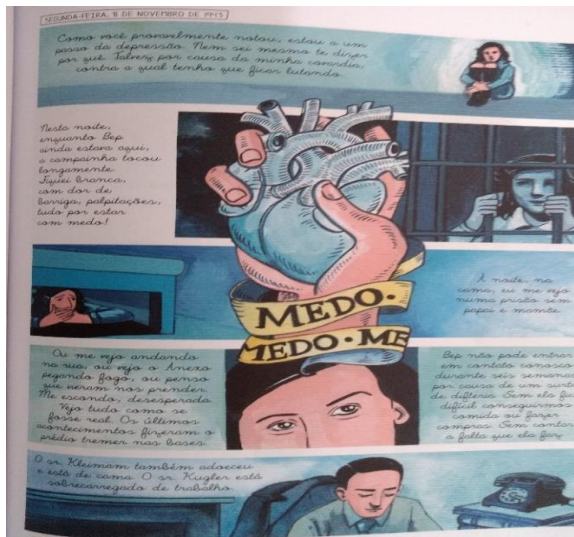


Figura 14: Linguagem Conotativa

Fonte: *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, 2007, p. 51. Editora Nemo

O momento em que Anne relata que está triste e deprimida por estar há tanto tempo no esconderijo, e por temer ser descoberta a qualquer momento, foi representado por diferentes cenas em que a personagem aparece acuada e presa, e no centro da página uma mão segura um coração amarrado pela palavra medo. A ilustração sincrética feita de imagens e palavras representa no sentido conotativo que a personagem está com o “coração na mão”.

Ressalte-se ainda, a passagem do tempo marcada pelas legendas que iniciam as páginas do diário e os espaços ocupados do esconderijo que são bem representados pelas imagens, além do estilo de roupas utilizado em Amsterdã na década de quarenta.

4. Considerações finais

Observa-se, nesta análise, que a adaptação do *Diário de Anne Frank em quadrinhos* em estudo atende às características essenciais da literatura, apresentando os principais aspectos de literariedade expostos por Azevedo (2005), como a abordagem de temas humanos, linguagem literária e exploração de imagens.

A abordagem de temas humanos está presente em decorrência da força do próprio enredo que trata do sofrimento da personagem principal, familiares e amigos de esconderijo, em virtude dos horrores da guerra e de todo tipo de privação ao qual se encontravam submetidos.

A linguagem literária é apresentada tanto no texto quanto nas imagens, visto que encontramos nos quadros sincréticos imagens metafóricas, conotativas e poéticas, intertextualidades, onomatopeias e simbolismos por meio da escolha das cores.

Em relação à exploração de imagens, as escolhas dos trechos do diário e as ilustrações feitas por Spinelli produziram um diálogo sincrético, visto que a significação do texto não ocorreu de forma independente, mas a partir de todos os elementos envolvidos na construção da narrativa.

Espera-se que esse estudo contribua para outras análises e questionamentos sobre as adaptações da literatura em quadrinhos, possibilitando o reconhecimento desse texto em linguagem sincrética como um gênero que possui características próprias e que deve ser apreciado e valorizado, visto que se adapta às novas mídias e aos novos suportes presentes na sociedade atual.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos instigantes da Literatura Infantil e Juvenil”, IN: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra o escritor. 1 edição. São Paulo. 2005.
- CAMPOS, José Gomes Claudinei. Método de análise de conteúdo. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília (DF), 2004.
- FIORIN, José Luiz. “Por uma definição das linguagens sincréticas”. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; TEIXEIRA, Lucia (org). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo. Estação das letras e cores, 2009.
- FRANK, Anne, 1929-1945. **O Diário de Anne Frank em quadrinhos**. Texto original Anne Frank; roteiro e ilustração Mirella Spinelli. 1 edição. São Paulo: Nemo, 2017.
- FRANK, Anne, 1929-1945. **O Diário de Anne Frank: edição integral**. Tradução Ivanir Alves Calado. 8ª edição. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- PICASSO, Pablo. **Guernica**, 1937. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pintura/guernica/>>. Acesso em 20 jun.2017.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **Leitura e quadrinhos em diálogo:** Adaptação e leitura hoje. Ipotesi, Juiz de Fora, v.18, n.2, p. 149-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2016/01/13_Literatura_e_quadrinhos_em_di%C3%83%C2%A1logo1.pdf>. Acesso em 10 jun. 2017.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. “A literatura infanto-juvenil: Pressupostos éticos e estéticos”. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org). **Literatura infanto-juvenil:** ensaios. Vitória: Ufes, 1997.

TAETS, Silvana Pinheiro. “Literatura infanto-juvenil: Caminhos e conceituações. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org). **Literatura infanto-juvenil:** ensaios. Vitória: Ufes, 1997.

MEMÓRIA E ENCANTAMENTO EM *BISA BIA, BISA BEL*

Antonio da Silva Pereira Neto
Edenize Ponzo Peres

Introdução

A gama de emoções e conhecimentos - que não são necessariamente os de alguma disciplina específica (que ensina algo) - com os quais se tem contato através da literatura infantojuvenil é imensurável. Do “Era uma vez..” dos contos maravilhosos ao mundo complexo e fantástico de *O Senhor dos Anéis*⁶, os jovens leitores têm um leque variado de opções para levar para o travesseiro e adentrar nesse universo fascinante. De temática diversificada, tais textos proliferam nas estantes das bibliotecas e nos sites onde podem ser baixados ou lidos on-line. A fim de abordarmos o trabalho com memórias na literatura infantojuvenil, escolhemos o romance *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado. Publicado pela primeira vez em

⁶ O Senhor dos Anéis (The Lord of The Rings), epopéia fantástica escrita por , John Ronald Reuel Tolkien (1892-1971)

1982, o romance tem conquistado premiações, no Brasil e no exterior, e a admiração de leitores e estudiosos.

O termo “memória” é plurissignificativo e tem diversas acepções, de acordo com a área do conhecimento no qual é utilizado. Nesse sentido, Zilberman (2006, p.117) traz esclarecedora contribuição:

Memória constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um “antes” experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorre quando necessário.

No caso da Literatura, há que se considerar que o conceito de “memória” vai ser entendido em um campo semântico próprio, diferindo das demais acepções. Os autores que trabalham com tal temática, escolhem para si a tarefa de revisitar o passado a fim de colher o material para a sua escrita. Pode parecer uma tarefa fácil, um ato de apenas narrar o que se passou; contudo, Aragão (1992, p. 47) assevera que: “Os autores de memórias colocam-se um permanente desafio: procurar fixar, compreender e analisar as contradições presentes na sua própria natureza humana”.

Muitos dos escritores consagrados, como Rubem Braga, Cora Coralina, Graciliano Ramos e Cecília Meireles dedicaram-se às narrativas que tinham como material o baú memorial, que todos trazemos conosco. No que diz respeito aos escritores deste filão, Aragão (1992, p.47), dispõe:

Eles se dividem, primeiramente, em dois grandes grupos: o dos que se voltam para a análise das contradições presentes na realidade exterior, e o dos que partem para a compreensão de sua própria realidade interior. Num segundo momento, as duas realidades servem de apoio, uma à outra.

O exercício criativo no campo das memórias literárias, constitui-se, assim, desafiador por excelência. Assim sendo, seria produtivo trazer ao público infantojuvenil as “contradições presentes na realidade exterior” e, também, a compreensão da intrincada realidade interior do ser humano? Teria, esse público, maturidade para assimilar tal assunto?

Propomo-nos, nesse artigo, através da análise de *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1982), discutir tais questionamentos; entendendo que cada leitor fará a sua própria apreensão do texto lido, cabendo ao estudioso o papel de analista, mas não de juiz.

1. Uma literatura infantil ou infantilizante?

Professores, diante do impasse entre adotar um texto para o público infantojuvenil, podem – muitas vezes – ficar diante do dilema: trata-se de um livro que traz um conteúdo “infantil” ou “infantilizante”? Esse “infantil”, por sinal, é majoritariamente, escrito por adultos que foram crianças em outras épocas e em outras circunstâncias socioculturais. É, justamente, essa criança do passado que escreverá para as crianças de gerações que sucederam a sua. Impossível conseguir a sincronia nesse contexto. Como em todos os setores da vida humana, uma geração elabora o mundo material e o simbólico para a geração que a sucederá.

Ratificar o que é literatura infantil – essa mesma escrita por adultos – é uma missão que mergulha em conceitos que fogem ao pensamento cartesiano. Contudo, estudiosos que muito se

dedicaram a tais pesquisas deixaram consideráveis contribuições, como encontramos em Arroyo (2010, p.26):

A conceituação de literatura infantil tem variado muito no espaço e no tempo, tão íntima é a relação, em sua natureza, com a pedagogia. E tão imponderáveis são também os critérios constituídos para o estabelecimento de um conceito definitivo que, na maioria das vezes, ou geralmente, atendem a determinadas implicações históricas, sociais e, sobretudo, pedagógicas. É o que ressalta facilmente ao longo do estudo de sua história, que vai encontrar no aparecimento do livro especialmente dirigido à criança – e confirmada depois pela aceitação de livros que não o foram, mas se tornaram clássicos pela sacramentalização dos leitores infantis – indisfarçável surpresa.

Embora segmentos acadêmicos, editoriais, ideológicos possam tentar disciplinar o que será ou não lido pelo leitor jovem, este mesmo leitor separará o que lhe apraz; não seguindo imposições invisíveis, mas renitentes no controle do pensamento humano. O conteúdo infantilizante é, dessa maneira, descartado pela criança, que – no seu desenvolvimento – procura os elementos para sua autoconstrução. Nesse sentido, Arroyo (2010, p. 12) discorre:

Queremos dizer, em síntese, que a natureza da literatura infantil, seu peso específico, é sempre o mesmo e invariável. Mudam as formas, o revestimento, o veículo de comunicação que é a linguagem. A fábula de Esopo é imutável desde seu nascimento e, desde que consagrada pelo único critério válido em literatura infantil – o

gosto do leitor infantil - , permanecerá despertando interesse até o fim dos tempos.

Sendo, pois, o “gosto do leitor infantil” o aval para que se categorize o que é ou não literatura infantil, afastamo-nos dos critérios deste ou daquele grupo ideológico ou do mercado editorial. O tempo e a observação farão parte do parâmetro que guiará os que pretenderem lidar com os jovens leitores, já que não se fará a aferição das preferências da infância e da juventude em curto período cronológico.

Bisa Bia, Bisa Bel (MACHADO, 1982) é um romance que passou, pois, pelo critério rigoroso do “gosto do leitor infantil”, além do reconhecimento do público adulto e da crítica, sendo galardoado com premiações⁷ no Brasil e no exterior. Lançado pela primeira vez em 1981, já foi adaptado para o teatro, provando ser um texto que mantém a empatia junto ao público, também, na linguagem teatral.

A autora, Ana Maria Machado⁸, possui doutorado em Língua e Semiologia, sendo considerada uma das escritoras de maior êxito editorial no Brasil, com mais de 40 anos na carreira literária, tendo livros traduzidos para 26 idiomas em 20 países. O mercado editorial contabiliza que a autora já vendeu mais de 20 milhões de exemplares. Consagrada como uma intelectual que escreve para o público infantojuvenil, tem em *Bisa Bia, Bisa Bel*, uma de suas obras mais apreciadas. O livro conseguiu lograr, ao longo do tempo, a admiração das gerações do final do século XX e início do século XXI.

⁷ 1981 - Prêmio Maioridade Crefisul, Crefisul (Originais Inéditos); 1982 - Lista de Honra, IBBY; 1982 - Melhor Livro Infantil do Ano, Ass. Paulista de Críticos de Arte; 1982 - Selo de Ouro, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Melhor livro juvenil do ano); 1983 - Prêmio Jabuti, Camara Brasileira do Livro ;1984 - Prêmio Noroeste, Bienal de São Paulo (Melhor Livro Infantil do Biênio) ;1996 - Os 40 Livros Essenciais, Nova Escola ;2003 - Américas Award for Children's and Young Adult Literature, Consortium of Latin American Studies Programs (CLASP)

⁸ Escritora brasileira, nascida em 1941.

2. A chave para o mundo de *Bisa Bia, Bisa Bel*

As aventuras de Isabel, a Bel, começam a ser contadas, no livro, através de um texto que preenche o vazio de um buraco de fechadura. Tal recurso, já se afigura como um convite para a intimidade da história. É o convite para o percurso na intimidade do mundo interior da personagem-menina. Através desse portal, a autora dá vida e voz a Bel – o narrador-personagem, abrindo o caminho para a revelação de segredos de família, modos e costumes que se metamorfoseiam de geração a geração, questões de gênero, dentre outras. Todas essas facetas irão sendo alinhavadas com requintes de criatividade por Ana Maria Machado, constituindo a alquimia da literariedade que caracteriza o livro em questão.

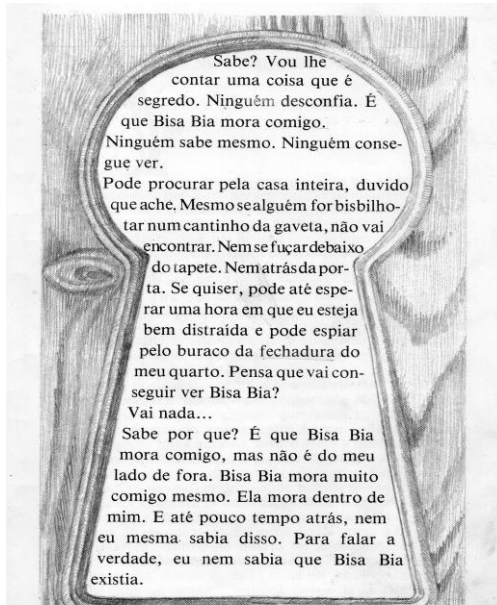


Figura 1: Início da narrativa
Fonte: *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982, p.8)

Bisa Bia (Beatriz) é, na trama, uma antepassada, bisavó, da narradora-personagem. Ela é descoberta pela menina através de um

retrato, em um ato de arrumação que a mãe de Bel realiza eventualmente. Ao abrirem um envelope, no qual ficavam guardadas fotografias antigas, mãe e filha vão rememorando o passado da família, em um diálogo íntimo, informal e terno. É nesse tom, que agrega - por vezes - curiosidade e rebeldia, impregnado de discursos subjetivos, metafóricos e plurissignificativos que se desenvolve a narrativa. Acerca da linguagem do texto literário, Azevedo (2005, p.37) considera que:

Entrar em contato com um texto como este [literário] significa, simbolicamente, entrar em contato com o Outro e sua subjetividade. Em graus diferentes, essa marca permeia todos os textos literários. Mesmo quando lemos um conto de fadas, sentimos que por trás de tudo está a voz de um contador de histórias e está implícito que a mesma narrativa seria necessariamente alterada e ressignificada caso fosse contada por outra pessoa.

Bisa Bia, Bisa Bel traz ao leitor visões de mundo de gerações distintas: as do passado, carregada de imposições e saudosismos, embora portadoras de valores caros; e as do presente e do futuro, impregnadas de questionamentos. Sendo um texto ficcional (embora o detalhamento nas descrições dos espaços e dos costumes de época denotem pré-conhecimento e/ou pesquisa da autora), o livro não tem nenhum compromisso com o que denominamos de “realidade”. Diferentemente de outro gênero literário confessional, o dos diários - alguns notórios como *O Diário de Ane Frank*⁹ ou *Quarto*

⁹ O diário de Anne Frank, livro produzido a partir dos registros de Anne Frank, menina judia que viveu 2 anos em um esconderijo com outras 7 pessoas em Amsterdã. Capturada pelos nazistas, morre no campo de concentração de Bergen-Belsen.

*de Despejo, Diário de uma favelada*¹⁰ - que pretendem relatar fatos reais e apresentam os acontecimentos do passado sob a ótica do autor-narrador; Ana Maria Machado alterna a visão de mundo conferindo voz, ora à Bisa Bia, ora à Bel e, outras vezes, à neta Beta, que é (será) a bisneta de Bel. Neta Beta é um personagem que vem do futuro, trazendo mais questionamentos à obra. Trata-se, portanto, de um enredo polifônico, no qual três personagens de épocas diferentes se encontram para o diálogo entre as gerações. Segundo Azevedo (2005), pela liberdade da qual é portador o texto literário “ [...] abandonamos o campo da linguagem utilitária e passamos a vê-la como matéria viva, passível de invenção e grande experimentação.”

Experimental, criativa e provocadora, a linguagem do romance confere literariedade ao texto sem nenhum traço didático-pedagógico. Antes, provoca a reflexão que desafia amarras ideológicas de diferentes matrizes. Quanto à necessidade de oportunizar aos jovens o contato com textos como *Bisa Bisa, Bisa Bel*, Azevedo (2005, p, 38) assim se expressa:

[...] o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade, é outro ponto instigante da literatura, seja ela infantil ou outra. E já que vivemos em tempos tão pragmáticos e objetivos onde “tempo é dinheiro” e tudo precisa ter uma função lógica, sugiro que tal contato seja visto como uma espécie de “utilidade” da literatura. Se pensarmos na escola, mais ainda: afinal, a escola não se propõe a formar indivíduos que saibam se expressar? Se isso é verdade, a linguagem utilitária e impessoal naturalmente não deveria nem poderia ser o único parâmetro.

¹⁰ *Quarto de despejo, Diário de uma favelada*: livro originado dos registros de Carolina Maria de Jesus, ex-moradora da extinta favela do Canindé (Zona Norte de São Paulo – SP)

3. Jovens e crianças se interessam por memórias literárias?

O que interessa a crianças e jovens é uma questão polêmica, visto que eles não se constituem uma categoria homogênea. Cada criança e cada jovem é um ser único, com preferências únicas. No que diz respeito ao que pode ser tema para um livro infantojuvenil, não há receita pronta ou roteiro seguro.

Alguns escritores têm se dedicado à narrativa de memórias (da infância ou não). Tais textos são também conhecidos como textos confessionais, e agrupam-se em diferentes gêneros literários. Dentre os textos mais tocantes, os que se reportam à infância têm conquistado muitos leitores. Delprete (2010, p.12), justifica tal ocorrência:

As recordações de infância podem surgir em diferentes modalidades do gênero narrativo, como, por exemplo, a crônica e o conto. O relato de cunho confessional, principalmente aquele de infância, apresenta uma forte carga emotiva, pois relata um momento único da vida de uma pessoa.

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas¹¹, celebrizada sob o pseudônimo de Cora Coralina, foi uma entusiasta dos textos confessionais (em prosa e em verso), produziu textos que retratam épocas que a antecederam e do período histórico do qual foi testemunha. Em *O prato azul-pombinho*, a autora narra – em verso – uma história que trata dos castigos impostos às crianças no passado. Ao final do poema, encontra-se um texto em prosa, explicativo, que revela a história de uma criança descendente dos africanos escravizados, de nome Jesuína, que é obrigada a carregar no pescoço (por castigo após ter quebrado um utensílio doméstico) um “cordão expiatório”: os cacos do objeto quebrado, perfurados e dispostos em

¹¹

Escritora brasileira (1889-1985)

um barbante. Em uma noite, a criança teve o pescoço cortado por um dos cacos. Morreu, silenciosa, em meio ao próprio sangue. O texto coralineano traz à tona, de uma só vez, o testemunho de um tempo e a carga psicoemocional do qual a autora-personagem era portadora, tendo sido ela, também, disciplinada na infância com o cordão de cacos (no caso dela, em consequência da morte da menina Jesuína, o castigo foi amenizado e o cordão trazia um único caco).

Tanto *O prato azul-pombinho* (2012) quanto *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982) são textos que mobilizam o intelecto e sentimental para a apreensão do registro de cenas e conceitos estranhos à época presente. Ambos constituem um elo entre as experiências e acontecimentos do passado e a inteligência e a sensibilidade do leitor contemporâneo. A memória, nesses trabalhos, revela o caráter pessoal e, também, coletivo desses saberes e vivências que são registrados nos livros. Halbwachs (1990, p.37) propõe uma divisão entre “memória individual” e “memória coletiva” para uma melhor compreensão do assunto:

Seria o caso, então, de distinguir duas memórias, que chamaríamos, se o quisermos, a uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma memória pessoal, a outra memória social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso.

O diálogo entre Bel e sua bisavó revela – na personagem Bia – uma memória individual ficcional que representa uma geração de meninas que viveu a transição do século XIX e o século XX; enquanto Bel se faz porta-voz do pensamento das crianças do final

do século XX, contemporâneas de avanços tecnológicos e da abolição ou flexibilização de rígidos costumes e regras sociais. São episódios que trazem à tona um quadro vivo de distintos períodos históricos, reconstruídos sinestesticamente através do trabalho literário. Quanto ao trato com a “memória coletiva”, não se espera que a Literatura assuma o papel da historiografia, posto que não é essa a sua função, embora ela seja, muitas vezes, complementar àquela e, outras vezes, abarque mais detalhes que a História Oficial. A trama de *Bisa Bia, Bisa Bel* faz emergir histórias, costumes, modos de viver e de pensar que ficaram, realmente, nos escaninhos da História, que a literatura vem recriar e perenizar nas páginas dos livros infantojuvenis e nos que se pretendem destinados ao público adulto.

Na Literatura, o limite entre o que é real é o que é ficção pode, às vezes, ser tênue. Porém, no texto literário, o afastamento da objetividade e da fidelidade à historiografia oficial deve ser buscado. No intento de corroborar a tese de que *Bisa Bia, Bisa Bel* representa (e muito bem!) a “boa ficção” no campo da literatura infantojuvenil, bem como consegue fazer com que as memórias literárias sejam um filão exitoso entre os jovens leitores, citamos Bernardo (2005, p.14)

Com isso, começo a esboçar alguns critérios de qualidade para o texto literário, baseado na ideia de que a ficção **não** copia a realidade, mas a representa, ou seja, a **reapresenta** – portanto, a refaz, a reinventa. Esses critérios vão tomando a seguinte forma: 1. A ficção é boa, se e somente, se **não** tem tudo a ver com a realidade; 2. A ficção é boa, se e somente se, **não** tem tudo a ver com o leitor.

Sem pretender conferir aos critérios acima apresentados a unanimidade, apenas considerando-os como critérios válidos entre outros; constatamos que tanto o relato memorial, como toda a trama de *Bisa Bia, Bisa Bel*, “reapresenta” a realidade em conotações e

circunstâncias várias, propiciando uma leitura que enleva, provoca o riso, e, por vezes, a nostalgia. Ana Maria Machado transfigura a realidade, subvertendo as imposições temporais, localizando personagens de gerações distintas em um mesmo momento, ensejando o confronto na comparação entre os hábitos do passado e os da contemporaneidade.

Quanto ao distanciamento com a vida do leitor, recomendado por Bernardo (2005), o mundo de Bel parece bastante similar. Todavia, apenas parece; pois a personagem vive situações as mais surreais possíveis, sobretudo nos diálogos com suas parentas (a bisavó e a futura bisneta). Através da personagem Bel, pode o leitor experimentar a ficcionalidade de maneira bastante acessível (o que é bom para crianças e adultos); embora o enredo não seja simplório, apesar de ser simples. O enredo é provocativo, instiga e lança dúvidas, sem nem ameaçar respondê-las.

Portanto, as memórias literárias, são bem aceitas, prestigiadas e conquistam a criança e o jovem leitor, desde que sejam despidas de intenções outras que não sejam as de trazer – via Literatura – possibilidades múltiplas para a compreensão do mundo em que vivemos. O diálogo com a realidade acontece, porém, num patamar que só é acessível ao leitor.

4. Literatura, fantasia e encantamento

Construída aproveitando-se do viés memorial, a trama de *Bisa Bia*, *Bisa Bel* leva o leitor a situações paradoxais entre realidade e fantasia. Quem nunca teve um amigo imaginário ou nunca dialogou com uma “voz misteriosa” que ressoa dos recônditos de nossa mente? As crianças não têm pudores em criar e divulgar publicamente a posse de um amigo invisível, seja ele anjo, fada ou duende. Já os adultos, mesmo que conversem com as plantas ou com “o indevassável”, não costumam admitir tais comportamentos ou tendências.

Em Literatura, esses comportamentos são muito bem-vindos e permitem a criação de narrativas interessantes. Dom Quixote¹², o precursor de todos os que deliram, abriu caminho para uma casta de personagens que inclui desde a boneca falante Emília¹³ até a Bel, bisneta de Bia. Se não é aconselhável que encontremos o didatismo na ficcionalidade, é bem recomendável que estejamos abertos à fantasia que é própria da ficção. Quando o leitor acolhe o convite à fantasia, o texto literário se abre à compreensão e à emoção. Queirós (2005, p. 171) aponta que:

Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura a divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto.

Ao selecionar o material intangível que entrará na construção do seu texto, o autor que pretende alcançar o público infantojuvenil deve, pois, certificar-se das possibilidades da imaginação, da fabulação e da ludicidade. É preciso que o trama possa atingir o leitor nas diversas camadas do ser que somos, como sugere Cosson (2014, p.15):

Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que

¹² Personagem criado por Miguel de Cervantes, no livro *Dom Quixote de La Mancha, o cavaleiro da Triste*

¹³ Personagem criado por Monteiro Lobato.

atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade.

Livres, de certa forma – ainda – dos preconceitos e condicionamentos impostos aos que já são adultos, a criança e o jovem, provavelmente, são mais sensíveis a essa “multiplicidade de corpos” que se sobrepõem e se completam. *Bisa Bia, Bisa Bel* afigura-se, dessa maneira, como uma narrativa que tem potencial para alcançar, tocar e plantar as sementes da indagação que busca por realizações que no “corpo físico” não se alcançam, mas que são realizáveis no “corpo linguagem”. Cosson, (2014, p. 17) esclarece:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper o limite do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades pela poesia e pela ficção.

Embora seja constituída pela ficção, a Literatura entrecruza nossas vidas reais, e no livro infantojuvenil, ela nos atinge em um período no qual somos especialmente sensíveis e sugestionáveis. Os textos lidos nos primeiros anos do indivíduo vão – de certa forma – se agregando à sua personalidade, se assim o leitor o quiser. São, pois, textos formativos, que farão parte do patrimônio intelectual e emocional do adulto. Logo, os que *leem Bisa Bia, Bisa Bel*, podem se incluir e coparticipar dos diálogos entre os personagens. Todos trazemos perguntas que não foram respondidas a respeito dos

nossos antepassados (representados por Bia) e, curiosidade sobre como serão os nossos descendentes (representados por Beta). No diálogo/percurso através do tempo e do espaço que Ana Maria Machado teceu, pode cada leitor, apropriar-se de algum momento. Queirós (2005, p.170) assim entende essa propriedade do texto literário: “Suponho que a literatura abre porta, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. A imaginação é privilégio de todos os indivíduos.”

Fugindo de critérios estatísticos, mercadológicos e ideológicos, um texto do quilate de *Bisa Bia, Bisa Bel*, independe do reconhecimento de certames literários e valorização acadêmica, embora ajudem a divulgá-lo. *Bisa Bia, Bisa Bel* destaca-se na literatura infantojuvenil brasileira porque, como considera Queirós (2005, p.173):

[...] as qualidades de um texto literário são eleitas pelo leitor. E isso vai depender das leituras que ele faz do mundo, de suas reflexões silenciosas diante do invisível, de suas observações e inquietações sobre o cotidiano, de suas relações com aquilo que está ao seu redor.

O que está na literatura está no mundo, de alguma maneira, mesmo que seja no nosso mundo imaginário. Por isso, realidade e fantasia se completam na fruição do texto literário e alçam o leitor a uma experiência única na vida, que - para se concretizar - basta que existam o desejo de ler e um texto a ser lido.

5. Considerações finais

Ao analisarmos o texto de *Bisa Bia, Bisa Bel* e confrontá-lo com o pensamento acerca da literatura proferido pelos estudiosos anteriormente citados, fica evidente que a literatura infantojuvenil não admite simplismos, já que os gêneros que a ela se filiam requisitam do escritor o esmero na adequação ao leitor infantojuvenil, como acontece nos diálogos sinceros e informais entre Bel e suas interlocutoras. Também, há que se ter cuidados especiais na construção do enredo, dosando imaginação e elementos da controversa “realidade”.

Entendemos, também, que Ana Maria Machado conseguiu, com êxito, apropriar-se do viés memorialístico de maneira peculiar, fazendo com que o leitor, encantado pela fabulação, não perceba que iniciou uma viagem nada linear entre o passado e o futuro. Portanto, as memórias de um passado distante podem prender a atenção e ganhar a estima dos jovens leitores se possuídas da literariedade que encanta. Nada há de mau em ler para fantasiar, faz parte da nossa humanidade, isso nos faz (mais) humanos.

Nesse artigo, buscamos reunir visões e opiniões para fundamentar o mérito e a relevância do trabalho com as memórias na literatura infantojuvenil. Mesmo que as gerações atuais sejam contumazes usuárias dos mais modernos recursos tecnológicos, elas são – no íntimo – seres em processo de adaptação e harmonização com o mundo complexo que a humanidade cria. Acreditamos que a literatura seja um dos meios através dos quais o jovem leitor pode buscar parâmetros não cartesianos para entender-se e, se possível, entender a sociedade na qual vivemos.

Referências

ARAGÃO, Maria Lucia. Memórias literárias na modernidade. **Letras**, n. 3, p. 41-52, 1992.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo. Editora Unesp. 2010.

AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos instigantes da Literatura Infantil e Juvenil”, IN: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: Com a palavra o escritor. 1 edição. São Paulo. 2005.

BERNARDO, Gustavo. “A qualidade da invenção”, IN: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: Com a palavra o escritor. 1 edição. São Paulo. 2005.

CORALINA, Cora. **O prato azul-pombinho**. São Paulo, Global. 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo, Contexto. 2014.

DELPRETE, Cristina Couto. As recordações de infância na crônica de Rubem Braga e no conto de Graciliano Ramos. **Revista da Graduação**, v. 3, n. 2, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro. 1990.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Rio de Janeiro, Salamandra. 1982.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Leitura, um diálogo subjetivo”, IN: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: com a palavra o escritor. 1 edição. São Paulo. 2005.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2006.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Corrêa
Andréia Penha Delmaschio

Introdução

A leitura é uma atividade interdisciplinar, exercitada em todas as disciplinas de uma instituição escolar, e por meio de uma grande diversidade de textos. Assim, precisa ser desenvolvida pelos profissionais de todas as áreas, visto que ler faz parte da aprendizagem, mas ainda não dispomos de modelos dinâmicos dessa prática que contemplem não apenas o conhecimento, mas também sua aplicação na vida real dos alunos, uma vez ser esse um ato social capaz de transformar as relações humanas (COSSON, 2007, p. 40).

Grande parte das propostas e projetos visando formar leitores - seja pela despreparo do professor, seja pela falta de espaço e recursos, seja pela metodologia aplicada - não tem alcançado resultados significativos, uma vez que os alunos saem do Ensino Fundamental ainda com grandes dificuldades na leitura e muitas

vezes avessos à leitura específica de textos literários. Parte desse processo, o professor precisa aprender para desempenhar corretamente sua função de mediador dessa aprendizagem, orientando e abrindo espaço para o diálogo.

Mas para ter esse desempenho, cabe a ele ser um leitor potencial, real, e pesquisador constante, pois é o responsável por oferecer o maior número de textos para os leitores, uma vez que só se aprende ler, lendo (GARCIA, 1988, p. 38). Como a leitura, atividade essencial também para a vida escolar tanto dos aprendizes quanto para os mestres, ainda é responsável por instrumentar o aluno-leitor para participar, discutir, criar, fazer, mudar o rumo da história – e nesse caso, estreitamente relacionada ao aprendizado da escrita –, precisamos repensar sua objetividade e prática, reaprendendo os papéis de cada um dos envolvidos nesse processo que se inicia da educação infantil e se estende por toda a vida de um cidadão.

A organização desse artigo apresenta-se da seguinte forma: a seção um apresenta uma breve revisão dos conceitos e da importância da leitura, dentro e fora do ambiente escolar, destacando algumas dificuldades para esse exercício em sala de aula. A seção dois discute o perfil desejável do professor mediador desse processo de aprendizagem, ressaltando aspectos relevantes para que essa função seja exercida com bons resultados. A seção três reporta-nos ao aluno, suas dificuldades com essa atividade, os motivos de seu desinteresse e até medo da leitura, reforçando a importância de conhecê-lo a fim de que as práticas de leitura sejam realmente significativas para ele. A seção quatro enumera algumas estratégias de leitura, e a seção cinco apresenta algumas práticas desenvolvidas com alunos da série final do Ensino Fundamental e com os da série inicial do Ensino Médio, como os *Saraus Literários*.

1. A leitura em nossas salas de aula

“(...) Nas horas de leitura em voz alta eu não media esforços. Cada menino lia um pedaço. E a professora escolhia alternado. Ninguém sabia sua hora. Eu acompanhava as linhas do livro com o dedo. Cheio de medo e desejo esperava minha vez. Lia devagar cada palavra, obedecendo à pontuação, controlando o fôlego. Dona Maria Campos dizia que nas vírgulas a gente respira e no ponto final dava uma paradinha. (...) Assim ela continuava mais um pedaço da história. Parecia com Sant’Ana da capela com o livro no colo. Eu não acreditava que podia existir outro céu além da nossa sala de aula” (QUEIRÓS, 2009, p. 26-27).

O premiado escritor pernambucano Bartolomeu Campos de Queirós descreve, com entusiasmo e emoção, suas experiências em uma escola do interior de Minas Gerais, especialmente sobre a figura da professora que lia história para ele e seus colegas. Tal prática, embora não tenha nos dias de hoje o mesmo encanto e a mesma frequência, deixou marcas nesse homem, e certamente deixa marcas nos alunos que ainda vivem essa experiência por meio de atividades de leitura dinâmicas, bem planejadas e exercidas de forma prazerosa e compromissada.

Na sala de aula, ambiente dos mais propícios para as situações diversificadas e interessantes de leitura – e muitas vezes o único lugar em que a criança e o adolescente têm acesso ao livro e aos textos literários – as práticas desenvolvidas ainda não abordam tais habilidades no sentido mais amplo e significativo, desmistificando a ideia de que a leitura é uma exigência exclusiva da escola, sem utilidade fora dela. “O fascínio pelo texto pode ser anterior à instituição educacional, principalmente se é uma prática do ambiente familiar, mas pode-se afirmar que é na escola que conhecemos outros textos, descobrimos novos caminhos e alimentamos o gosto pela leitura” (PAULINO, 2001, p. 29). Portanto, é função da escola o estímulo à leitura para buscar informações,

ampliar a visão de mundo, produzir outros textos e até para recrear, consciente de que aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e que ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular: aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2007).

No entanto, mesmo reconhecendo a leitura como condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual, no ambiente escolar essa atividade ainda é focada especificamente no estudo de informações técnicas do texto abordado, contemplando o conteúdo da formação das escolas literárias no tempo e no espaço, e feita a partir de fragmentos ou adaptações. Somam-se a essas especificidades o despreparo dos professores para trabalhar com as infinitas possibilidades do texto literário, o ensino estereotipado e superficial, o descuido familiar, os apelos sociais com muitas outras formas de diversão, pouco investimento da escola em livros e espaços adequados para as atividades de leitura, assim como a metodologia aplicada, principalmente no que se refere à repetição de livros, histórias e atividades por anos seguidos, e as propostas de compreensão e interpretação que sufocam o imaginário e a interação texto/leitor em nome da aquisição de conhecimento.

Dessa forma, tem-se um conjunto de ações que matam a leitura, impedindo que a escola contribua significativamente na formação de um leitor que, instigado pelo que lê, produza sentidos, dialogue com o texto, com os intertextos e com o contexto e ative sua biblioteca interna (PAULINO, 2001), de forma que, lendo, amplie criticamente seus conhecimentos práticos e adquira outros, enquanto conhece o prazer e a beleza da linguagem.

Por fim, sendo a leitura um momento importante de compreensão e discussão, deve-se expandir também para outras disciplinas, pois em qualquer atividade escolar é o encontro do aluno com o texto, um ato interativo e dialógico, momento em que o aprendiz participa do ponto de vista ou da mensagem veiculada pela produção para, a partir desse momento, construir sua visão sobre o assunto. Momento de encontros, desencontros e reencontros, cuja

compreensão envolve o sujeito e suas experiências sócio-históricas e culturais, a leitura deve ir muito além da decodificação dos códigos da língua. Segundo Neto (1993, p. 66)

(...) ler é uma valorosa ação e deve ser muito exercitada para que o aluno extrapole e avance enquanto ser que pensa e que descobre o pensamento dos outros por meio da palavra e da sua organização. Por isso não pode a escola praticá-la especificamente com objetivos práticos, que vão do ensino da morfologia ao da ortografia, mas exercitá-la também por fruição, e principalmente feita e/ou orientada em parceria com um professor que seja também um bom leitor.

2. O professor mediador

“E como Dona Maria Campo sabia! Para tudo ela tinha uma resposta ou outra pergunta na ponta da língua. Dava aulas como se estivesse recitando uma poesia feita de água, névoa ou nuvem. Eu achava minha professora mais bonita que os poemas. E não era difícil decorar os versos e repeti-los depois, no escuro do meu quarto. Guardava tudo de cor sem esforço”. (QUEIRÓS, 2009, p. 26-27)

Como Dona Maria Campo foi uma definitiva presença na vida de Bartolomeu Campos de Queirós... Tanto conhecimento, tanta sutileza e prazer em ensinar, como não aprender com essa professora? Certamente ela considerava o primeiro compromisso de todo professor, segundo Teodoro (2005, p. 26): “(...) o conhecimento e a construção do conhecimento pelo outro, o aluno, promovendo verdadeiramente esse conhecimento junto aos estudantes, em determinado contexto escolar e no decorrer do tempo”.

Considerando que a família e a escola têm papel fundamental na formação do leitor, e a maneira mais eficaz de formar novos leitores é pela via do contágio, quando alguém dessas instituições nos convence de que ler é mais que um entretenimento, é uma necessidade (SILVA, 2009), como pode o professor mediar essa prática se ele mesmo não é um leitor, não tem a presença constante da linguagem verbal escrita na sua vida profissional?

E no que consiste a mediação na leitura? É estar entre o texto e o leitor, abrir caminho para a leitura, permitindo o diálogo natural entre ele e o texto. “É ler com o leitor, construindo uma experiência de significação que seja a soma de todas as significações e de todas as histórias das leituras individuais” (GARCIA, 1988, p. 37). Mediar essa prática é estar no meio de uma atividade essencial à escola e à vida, ciente de que o ato de ler é condicionado por condições e características diversas de cada indivíduo, e que nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior. Esse professor mediador amplia o repertório de leitura do aluno, seguindo como guia ao ler diversos textos, visto que a leitura deve ser compartilhada, envolvendo tanto quem direciona (o professor mediador) como o aluno, também participante de todo o processo.

“O professor de língua, especialista na área, não deve se furtar a conhecer os mecanismos de leitura com que trabalha, até mesmo para melhor acertar a rebeldia do aluno/aprendiz” (PAULINO, 2001, P. 41). Quem ensina precisa primeiro aprender para depois ensinar, senão ensina o que não sabe, sendo meros repetidores de coisas prontas, coadjuvantes num processo do qual tinham de ser sujeitos agente. Ciente de que cada tipo de texto pede uma atitude diferente do leitor, suas experiências particulares de leitura somadas ao prazer em ler serão fundamentais para que ele possa transmitir essa aprendizagem aos seus alunos.

Bem formado, sente-se seguro para buscar outros conhecimentos em razão das adversidades encontradas em sua prática e para desenvolver seus planejamentos para o ensino de leitura com mais autonomia. Familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, o professor mediador deve

frequentar os clássicos, mesmo tendo preferência pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou textos infantis. “Em suma, pode não gostar dos clássicos, mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los” (LAJOLO, 1993, p. 22). Sabendo organizar seus programas didáticos com autonomia e fundamentação política e pedagógica adequada, de fato se compromete com a construção do conhecimento por parte do aluno em diálogos e interações mais autênticas e coerentes.

Nessa mediação, o docente deve proporcionar uma reflexão coletiva tanto do significado e da finalidade do incentivo à leitura na escola, como o propósito das estratégias de que pode se valer para estimular a frequência do aluno à obra literária, desde que sua relação com o texto tenha significado, sendo ele um bom leitor, que goste de ler e que pratique a leitura (ZILBERMAN, 1986). O docente precisa aproximar os alunos das obras literárias considerando a sua história de leitura e a dos seus alunos, cujos enredos deve conhecer bem para ter segurança sobre as questões que podem surgir no processo da leitura. Esse acompanhamento da leitura do aluno torna-se meio pra que o leitor possa entender melhor o universo textual e reconhecer aspectos cruciais para o entendimento do texto.

Finalmente, somente aquele que lê e que ama livros é capaz de formar outros leitores (AZEVEDO, In: Souza, 2004). Logo, para formar leitores, é necessário um significativo investimento na formação inicial e continuada dos professores, com a destinação de recursos, tempo e espaços planejados com o intuito de criar uma comunidade literária. Como o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito e precisa envolver-se com o que lê, a formação desse leitor multiplicador deve ir muito além de conhecimento mecânico de metodologias e técnicas de desenvolvimento da leitura, possibilitando uma familiaridade com um grande número de textos e situações de partilha de experiências, como cursos, seminários, palestras.

Os docentes da língua, leitura e literatura devem lutar por uma formação competente, regular e supletiva, que os livre de

serem apenas instrumento para divulgação de livros, decifração de significados, intermediação e patrocínio do consumo de textos impressos, e muito acidentalmente, como por acréscimo, colaborador da iniciação de jovens na leitura (LAJOLO, 1993). Se os alunos não leem, escrevem mal e se desencontram da literatura, talvez essas posturas sejam reflexos dessas atitudes em nós, professores. Logo, em todos os momentos, o professor deve trabalhar em conjunto com os alunos, para que eles possam ter um modelo e, assim, adquirir habilidades para realizar leituras diversas de modo independente, tornando-se leitores autônomos e competentes.

3. Os alunos e os alunos leitores

Ficava intrigado como num livro tão pequeno cabia tanta história, tanta viagem, tanto encanto. O mundo ficava maior e minha vontade era não morrer nunca para conhecer o mundo inteiro e saber muito, como a professora sabia. O livro me abria caminhos, me ensinava a escolher o destino (QUEIRÓS, 2009, p. 26-27).

O estímulo à leitura, em princípio, deve partir de uma identificação do leitor com o tema, seja para discussão, atividades de interpretação ou produção de texto. Essa identificação pode ser levantada por meio de atividades que demonstrem a realidade leitora dos alunos, como os questionários com questões tanto socioeconômicas quanto sobre as concepções que os alunos têm sobre a importância da leitura. Uma vez que a compreensão do texto é facilitada pelo conhecimento de mundo do leitor e acerca de um tema específico (conhecimentos prévios), justifica-se a necessidade de conhecer as vivências dos alunos, de onde eles vêm, sua origem familiar, expectativas para o presente e futuro, experiências de vida, pois são essas diferenças individuais, essas inquietações diante da existência que vão determinar a preferência de cada leitor sobre a

escolha de sua leitura, e sua atitude diante do texto selecionado (QUEIRÓS, In: OLIVEIRA, 2005).

Diante desse diagnóstico, o professor procura selecionar os textos respeitando e considerando o momento do desenvolvimento do aluno como leitor. Também pode adaptar as primeiras leituras aos gostos e necessidades desse aprendiz, embora a escolha seja um ato de liberdade, podendo tanto relacionar situações próximas do leitor – que lhe permitam sua projeção pessoal –, como envolver fantasia e aventura, para que ele possa reelaborar o real (YUNES; PONDE, 1989). As qualidades do texto também são selecionadas pelo leitor, e essa eleição depende das leituras que ele faz do mundo, de suas reflexões silenciosas, suas observações e inquietações, enfim, sua relação com o que está ao seu redor.

Ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro e os valores de sua comunidade, pois mesmo sendo vista como um ato individual, a leitura mantém uma inserção do sujeito numa prática presidida por relações interativas. Dialoga ainda com todos os textos lidos anteriormente, com o contexto de sua produção e circulação. Logo, lendo o mesmo texto de formas diferentes, o aluno caminha ao encontro de outros leitores, socializa o saber e o saber despertado individualmente, embora o texto exija desse leitor várias competências ligadas aos conhecimentos prévios da própria língua, de texto e de mundo, pois quanto mais aberto é um texto, mais exige esforço por parte do leitor. E a leitura, mostrada como uma atividade que pede isolamento, concentração, preparação, tempo, dedicação e constância, só se estabelece, de fato, na relação direta do leitor com um texto, num tempo que é seu e que vai se configurando como um hábito.

Entretanto, o que temos hoje em nossas escolas são alunos desestimulados para a leitura de outros textos senão aqueles veiculados via celular, whatsapp e outros aplicativos. Diante de bibliotecas desatualizadas, de professores que exercem temporariamente a função de bibliotecários (desconhecendo o acervo da escola), não procuram livros por conta própria,

acomodam-se com cópias e adaptações, nem compram livros, “entretenimento” que não é prioridade mais pelo preço, embora sejam comuns feiras de livros com valores bem populares. Além disso, poucos conseguem entender a leitura não como um dever, uma obrigação, tarefa que deve ser cumprida, mas sim como um prazer, um deleite, lugar de descobertas e encantamento, e esse pensamento é reforçado pelas atividades propostas para depois da leitura, como fichas e resumos, por exemplo. “Para formar leitores precisamos estabelecer uma relação entre a pessoa que lê e o texto baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO, In: SOUZA, 2005, p. 39). E esses leitores que almejamos formar sabem usufruir dos diferentes tipos de livros e de literaturas, estando aptos para utilizar o texto em benefício próprio, independente da motivação.

Finalmente, os textos literários, enquanto agentes, lugar e resultado de transformação, necessitam de leitores que saibam cada vez mais lidar com diferentes textos, suas articulações intra e extratextuais, não sendo apenas um receptor passivo de mensagens. Por isso, enquanto professores mediadores, devemos proporcionar situações desafiadoras de leitura, ensinando que o sentido do texto transcende a soma de todas as partes, é composto por discursos subjetivos, pessoais e arbitrários, e que uma das principais funções da leitura é formar indivíduos que saibam se expressar.

Como os fatores essenciais do nascimento de um leitor, portanto, temos o exemplo, o prazer, o hábito e os valores da leitura, relacionando os livros e a vida. Sem essa relação primeira entre texto e aluno, que deve ser fortalecida diariamente, sempre na perspectiva de que uma leitura puxa a outra, e uma conversa sobre livros sempre estimula a leitura de outro (AZEVEDO, In: SOUZA, 2005, p. 58), as demais estratégias se tornam artificiais, destituindo a leitura de seus verdadeiros valores. E como o despertar do interesse pelos textos e, conseqüentemente, por livros, passa obrigatoriamente pelos primeiros anos e pela escolarização, o adulto tem um papel decisivo nessa iniciação literária que poderá transformar-se em prazer ou desprazer quase que definitivos. É,

portanto, na difusão das práticas de leitura que se percebe o grande problema da comunicação autor/leitor. E como a mediação entre eles é sempre mediada pelo professor, pelo bibliotecário, pela escola, é urgente rever com que concepções de leitura é trabalhada nesses contextos (YUNES; PONDÉ, 1989).

4. Estratégias de mediação

Considerando estratégias como um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta (COLL, 1987, p. 89, In: SODRÉ, 1998), as estratégias de mediação do professor que pretende contribuir para a formação de alunos leitores autônomos compreende que a leitura, em princípio, é uma atividade ativa em que os sujeitos participantes colaboram para o processo de construção de sentidos a partir do próprio texto. Quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o texto lido e seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecendo generalizações que permitam exercitar o que foi aprendido para contextos diferentes. Mas esse percurso de compreensão e transformação precisa ser mediado pelo professor por meio de intervenções didáticas que propiciam a interação com os alunos.

Assim como se escreve com algum objetivo e para determinado público, lê-se também com algum objetivo e a partir de determinadas premissas. Logo, as atividades de leitura propostas aos alunos, seja sobre um texto literário ou não, devem ser centradas no significado mais amplo do texto, que reside no modo como ele diz o que diz. Essas atividades devem levar o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto, e a partir desse reconhecimento, contribuir para que o aluno aprenda a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos.

Partindo da concepção da leitura tutorial, aquela na qual o professor mediador atua no processo de leitura e compreensão

fazendo intervenções didáticas e interagindo com o aluno para conduzi-lo ao entendimento do texto, numa leitura partilhada, temos o ato de ler organizado em três momentos: no primeiro, a preparação para a leitura do texto, estabelece-se a finalidade da leitura, ativa-se ou atualiza-se os conhecimentos prévios dos leitores e realiza-se previsões sobre o material selecionado; no segundo, a leitura propriamente dita, o professor media o processo, fornecendo instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão do texto, selecionando marcas do texto, formula hipóteses, constrói as possíveis interpretações, seja lendo simultaneamente com os alunos ou interferindo paulatinamente na leitura que eles mesmos podem fazer; no terceiro e último momento, após a leitura do texto, avalia-se a compreensão por meio de atividades que identifiquem o tema do texto, sua ideia principal, pratiquem a capacidade de síntese ou desenvolvam as habilidades de produção de texto. Dessa forma, o professor guia o aluno na leitura de diversos textos, auxiliando-o no desenvolvimento de habilidades para tornar-se um leitor independente.

No artigo “A qualidade da invenção” (In: SOUZA, 2005, p. 9), Gustavo Bernardo sugere, como estratégias para leitura, que saibamos diferenciar o discurso da literatura do discurso dos textos de outras disciplinas, reforçando essa diferença principalmente na forma como cobramos a leitura de textos literários (provas de leitura, informações factuais e pontuais que impedem a compreensão da invenção, do encantamento literário). Reforça que, enquanto professores, devemos promover a discussão e a reflexão sobre o que se lê, estimulando eventos de leitura (como os saraus, os julgamentos simulados, conversas com escritores, feiras de livro), além de, junto à escola, disponibilizar uma biblioteca decente, com acervo variado. Por fim, ressalta que é preciso que o professor goste de ler, que leia muito e que fale sempre com seus alunos sobre o que está lendo, pois um dos mais antigos e eficientes métodos é o exemplo.

Zanchetta (2005) orienta, para auxiliar o professor na mediação da leitura, que sejam lidos os textos originais, e que a

escolha do livro deve considerar o universo do aluno, para garantir a empatia entre ele e o texto. Cabe ao professor mediador, portanto, aproximar os alunos das obras por meio da confirmação ou da ruptura das expectativas dos jovens. Sugere que os textos selecionados ofereçam elementos familiares aos alunos e possibilidades de ampliação sobre suas expectativas, mas reforça que essa seleção dependerá de fatores como o contexto do aluno e do professor, a disponibilidade de obras para a leitura e de tempo para ler, além da vontade do professor para ler e dialogar com livros e leitores.

Sobre a escolha do material, é contundente que devemos oferecer aos alunos a oportunidade de entrar em contato com uma gama de textos que contemplem suas diferentes ambições. Sejam eles textos para buscar informações, estudar o próprio texto, pretexto para uma atividade indireta ou simples fruição, que essa seleção, assim como a condução da aula de leitura, nos toquem, pessoalmente, de modo que, para além da pré-dica, alcancemos os alunos por nosso testemunho (GERALDI, 1984, apud RIOLFI, 2008).

As práticas de leitura patrocinadas pela escola precisam ocorrer num espaço de maior liberdade possível, pois a leitura só se torna livre quando se respeita, pelo menos nos momentos iniciais de aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada texto, como acontece com frequência nos Saraus literários que promovemos em sala de aula, com as turmas de Ensino Médio. Pela escolha do gênero literário não ser condicionada, enquanto professora mediadora, notei que muitos alunos sentiram-se inseguros ao escolherem, sozinhos, um livro de sua preferência, e os livros pré-selecionados eram trazidos e mostrados para que eu pudesse confirmar se aquele tipo de texto poderia ser lido por ele para a atividade proposta ou não. Outros, por diferentes motivos, não participaram da atividade, que consistia apenas em apresentar o livro lido para a turma, contando resumidamente o seu enredo.

A mesma atitude fora percebida quando trabalhamos a crônica a partir da notícia de jornal, com turmas do nono ano do Ensino Fundamental. Após a leitura de pelo menos três crônicas que

foram criadas a partir de textos jornalísticos, especialmente de Moacyr Scliar, as notícias pré-selecionadas foram distribuídas para que os jovens pudessem lê-las e escolherem aquela que, pelo seu conteúdo, daria uma boa história. Embora os textos abordassem uma infinidade de temas – política, economia, violência, vida de artistas, eventos culturais –, muitos ficaram apreensivos e tiveram dificuldades para escolher o texto que daria origem a sua produção original. E mais uma vez, alguns não desenvolveram a atividade proposta, alegando terem tido dificuldade de criar boas histórias ou simplesmente de escrevê-las.

Finalmente, destacamos a estratégia de mediação da leitura apresentada por Cosson (2007, p. 66), organizada em quatro etapas:

(...) a primeira, *motivação*, prepara o aluno para entrar no texto, introduzindo-o no universo do livro a ser lido; a segunda, *introdução*, apresenta o autor e a obra, o contexto de produção; a terceira, a *leitura*, segue acompanhada, porque tem uma direção e um objetivo a cumprir, e pretende auxiliar o aluno em suas dificuldades; e finalmente a *interpretação*, última etapa, quando externalizamos a leitura, seu registro, que varia de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar.

Por meio dessas atividades propostas, pretendemos contribuir para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita dos alunos, dinamizando o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, a fim de que os alunos se sensibilizem sobre a importância da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para as práticas sociais em uma comunidade.

5. Práticas de leitura

Como na rotina escolar não há possibilidade de escolha pessoal na seleção dos livros, fato que desloca a preferência do aluno, deixando-a ignorada ou tolhida, desenvolvemos, há dois anos, momentos intitulados “Sarau Literário”, com quatro turmas de Ensino Médio da EEEM Prof. Agenor Roris, localizada em Coqueiral de Itaparica, Vila Velha, Espírito Santo. Os alunos são orientados a escolherem, no início do mês, um livro para efetivarem sua leitura, independente do gênero, do autor e do estilo. Diante desse livre arbítrio, foi interessante observar a dificuldade que encontraram para selecionar, sem uma orientação mais assertiva, um livro de sua preferência, e essa insegurança se perpetuou até o dia da apresentação, pois durante todo o mês destinado à leitura eles me mostravam o que estavam lendo, questionando se aquele livro poderia ser usado na atividade. Enfim, os livros que selecionaram foram desde romances estrangeiros a best-sellers de autores “da moda”, passando por livros de autoajuda e quadrinhos. Além da partilha das suas experiências de leitura, também apreciamos a oralidade durante a apresentação das obras, o poder de síntese e a adequação da linguagem ao contexto.

Duas incidências despertaram especialmente nossa atenção: um aluno do 1º V 01, repetente, conhecido por seu desinteresse durante as aulas, já no primeiro Sarau afirmou nunca ter lido nenhum livro na vida, e que gostou da experiência, pois conseguira ler o livro que escolheu até o final, ação de duvidou no início da leitura. Ele escolheu o livro *Eu fico loko* de um youtuber chamado Christian Figueiredo, e durante sua apresentação, orientei que assistisse ao filme baseado nesse livro, até para comparar as linguagens e o que foi usado do texto escrito na versão cinematográfica. No segundo Sarau, optou por um livro de autoajuda, que dá dicas de relacionamentos a partir de uma narrativa muito interessante, segundo o mesmo jovem.

Outra apresentação marcante foi de um jovem do 2º V 02, que fez a leitura de uma revista em quadrinhos sobre *Os Vingadores*.

Durante sua apresentação, toda a turma interveio em sua fala, questionando sobre a história, o final dos personagens, a relação do texto escrito pelo colega com os filmes dessa série, enfim, uma fala que deveria ter a duração de pelo menos cinco minutos foi estendida por mais de meia hora, tamanha a empolgação do jovem leitor e da turma, muito envolvida e participativa. Agora, para o segundo Sarau, esse rapaz já optou por outro tipo de gênero textual, os contos. Ressaltamos, aqui, que a liberdade dada ao aluno para a escolha das obras, ao mesmo tempo em que despertou neles uma insegurança pela falta de uma orientação mais direta, também possibilitou que eles selecionassem aquelas obras que realmente foram apreciadas por eles. Alguns perguntaram se poderiam falar de livros que já estavam lendo, outros se poderiam se referir a leituras que fizeram há muito tempo, mas que seriam relidos para lembrar da história com o intuito de se apresentar. Também vimos, ainda, clássicos como “O Alienista” e “Vinte mil léguas submarinas” visitados e muito bem apresentados.

Quanto à atividade desenvolvida no Ensino Fundamental, seguimos a estratégia de leitura proposta por Cosson (2007) com alunos de uma turma do nono ano da UMEF TI Senador João de Medeiros Calmon, por meio da qual realizamos oficinas de leitura e produção textual a partir das crônicas. A cada oficina, uma nova temática é apresentada e discutida, novos e diferentes textos são lidos, interpretações e compreensões distintas são compartilhadas e, em seguida, experiências vividas por eles mesmos ou por terceiros são usadas como inspiração para a produção de crônicas.

Essas atividades, oferecidas pelo menos uma vez por semana, são pontuais para que o processo seja totalmente desenvolvido, pois visamos à divulgação desse material num blog literário criado pelos próprios alunos. Ao selecionarmos os textos, procuramos trabalhar temáticas que se aproximam da realidade desses jovens, descoberta a partir de um questionário aplicado no início do projeto, como família, amor, amizade, experiências vividas na escola, como um incentivo para as produções textuais. Também disponibilizamos, em algumas oficinas, livros de crônicas do meu acervo pessoal e os do

acervo da escola, previamente selecionados e organizados para que o aluno tivesse acesso facilitado à obra, usando especificamente o espaço da biblioteca, ressaltando que a leitura pode se dar em outros ambientes escolares, além da sala de aula.

Dessa forma, o interesse pela leitura, nessas duas situações, decorre do fato dela não ser apresentada como um enigma, algo inatingível, mas como uma aventura que convida o próprio leitor a se inserir nas entrelinhas nas quais já se encontram as muitas vozes de outros textos lidos pelos autores, numa relação que soma intertextualidades, evidencia a necessidade de uma prática dinâmica, com textos diferentemente codificados e vinculados (PAULINO, 2001).

6. Considerações finais

Insisto em construir um texto capaz de possibilitar aos jovens conquistas de maiores alturas. Quero um texto que tenha ressonância, capaz de provocar ecos, ir além da linha do horizonte, capaz de ativar a capacidade criativa que existe em todo indivíduo (QUEIRÓS, 2005, p. 167).

Segundo os PCNs (Brasil, 1997), a leitura é uma prática que possibilita o indivíduo ampliar seu conhecimento, desenvolver melhor seu desempenho de linguagem oral e elaboração da escrita, aguçando, ainda, seu senso crítico, sua curiosidade e raciocínio. Mas para que essa atividade, constante em todas as disciplinas das instituições escolares e nas práticas sociais, seja eficiente na colaboração da construção de conhecimento de mundo, ela precisa ser diária e dinâmica, contemplando não apenas o conhecimento, mas sua aplicação também na vida real.

No ambiente escolar, deve-se incentivar não apenas a leitura para fins didáticos, mas principalmente a frutiva, para o lazer, tornando esse processo menos árido, pois essa concepção considera os interesses do aluno, as experiências de leitura do professor, fatores contextuais que incidem principalmente na compreensão do texto, enfim, a vida que se cria com o ato da leitura. Logo, precisamos transformar a leitura em uma experiência ao mesmo tempo agradável e condutora do conhecimento, especificamente no espaço mais propício para a promoção do hábito de ler em crianças e jovens, a escola, e por intermédio do professor leitor, peça fundamental nesse processo de descobertas.

Referências

- ANDRADE, Ludmila Tomé. **Professores leitores e sua formação**. Coleção Educação e Linguagem. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil”. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra, o escritor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2005, p. 25.
- BERNARDO, Gustavo. “A qualidade da invenção”. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra, o escritor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2005, p. 9.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- GARCIA, Edson Gabriel. **A Leitura na escola de 1º grau. Práticas pedagógicas**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.
- NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola**. São Paulo: Loyola, 1993.

PAULINO, Graça. **Tipos de textos, modos de leitura**. Coleção Educador em formação. Belo Horizonte: Fortunato, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Uma definitiva presença”. In: AMARAL, H. **Revista Na Ponta do Lápis**. Ano V, n. 11, ago/2009.

RIOLFI, Claudia. **Ensino de língua portuguesa**. Coleção Ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2014, p. 49.

SILVA, Ezequiel Theodoro. “Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente”. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 26.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YUNES, Eliana; PONDE, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZANCHETTA, Juvenal. “Leitura de narrativas juvenis na escola”. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 91-109.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS ILUSTRADOS INFANTIS DE HENFIL: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO SAPO IVAN

Giovanna Carrozzino Werneck
Priscila de Souza Chisté Leite

Introdução

A literatura infantil tem sido objeto de investigação de teóricos que buscam problematizar a relevância dos elementos paratextuais e das imagens na produção de sentidos do texto e na participação ativa responsiva do leitor, envolvendo também a sua sensibilidade e experiência estética. Tais elementos estão relacionados a uma perspectiva de multimodalidade que se refere a representações em vários modos e recursos semióticos configurados social e culturalmente e que fazem do livro ilustrado infantil um objeto multimodal com potencialidades comunicativas que redimensionam a prevalência dada à centralidade do texto verbal nos livros.

Nesse sentido, o presente artigo busca analisar os elementos

multimodais da Coleção Sapo Henfil, do quadrinista Henfil, conhecido por seus quadrinhos de humor político produzidos durante a ditadura militar no Brasil.

Na segunda seção é apresentada uma síntese da história da literatura infantil e são analisadas as particularidades do livro ilustrado infantil a partir da concepção de multimodalidade, elementos verbo-visuais e paratextuais. Na terceira seção, enfatiza-se a produção do quadrinista Henfil como autor e ilustrador da Coleção Sapo Ivan, evidenciando as características multimodais da obra e as possíveis relações entre tal produção e os quadrinhos henfilianos criados durante a ditadura militar no Brasil, iniciada em 1964.

1. A literatura infantil e os livros ilustrados

As primeiras publicações de livros apareceram no século XV, porém somente no século XVIII que surgiram os livros voltados especificadamente para crianças e com uma função didático-moralizante. Até então, as obras francesas de La Fontaine (1668 e 1694) e os contos de Perrault (1697), hoje associadas à literatura infantil, haviam sido publicadas visando ao público em geral (RIBEIRO, 1997). Apesar dessas publicações francesas, é na Inglaterra, no período da Revolução Industrial, que a literatura infantil se destacou como produto de consumo. Esse período foi marcado pela intensificação do comércio, crescimento das cidades, consolidação da burguesia e fortalecimento da família, quando cada membro assumiu um papel específico na sociedade, inclusive a criança, motivando o “[...] aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) e novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria)” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 17). Nesse período, a criança passou a ser associada à fragilidade e à dependência, cabendo aos adultos e à escola prepará-la para a vida adulta e alfabetizá-la, decorrendo daí a relação dos livros infantis com uma postura didático-moralizante.

Conforme apontam Lajolo e Zilberman (2006), alguns momentos da história da literatura infantil no Brasil devem ser ressaltados: a publicação, em 1912, de *Narizinho Arrebitado* (Monteiro Lobato); a preocupação na formação da criança como cidadã durante o Estado Novo, nas décadas de 30 e 40, o que levou os livros que remetiam à fantasia serem considerados inadequados para o público infantil; os avanços tecnológicos e o advento dos meios de comunicação audiovisuais nos anos 50, ocasionando uma massificação da imagem e uma suposta crise da leitura; e a década de 70, caracterizada por inovações na literatura infantil com a valorização da criatividade, da irreverência e do espírito questionador e bem-humorado.

Apenas na década de 70 vê surgir [...] os nomes de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo e, principalmente, Lygia Bojunga Nunes, que retomam o projeto estético e ideológico de Monteiro Lobato, emancipando a literatura para crianças e jovens e não a utilizando como instrumento de subjugação e alienação (RIBEIRO, 1997, p. 80).

Quanto aos elementos multimodais na literatura infantil, somente no final do século XX, com o desenvolvimento tecnológico na área editorial, que começaram a surgir livros com ilustrações, livros sem a linguagem verbal, e uma preocupação com o *design* do livro e os paratextos. Assim, a produção contemporânea de livros voltados para o público infantil tem revelado a importância de elementos multimodais, em que ocorre a interface entre linguagens, sistemas semióticos e mídias, como do cinema, fotografia e quadrinhos. Tais aproximações redimensionam a prevalência dada ao verbal nos livros infantis e fomentam outros modos de representação das narrativas centradas na interrelação do verbal com visual. Nesse sentido, a palavra recupera sua dimensão gráfica e imagética, articulando-se com as imagens e ampliando as possibilidades de produção de sentidos para um texto verbo-visual

(ALMEIDA; BELMIRO, 2016).

Para uma melhor compreensão da relação entre o verbal e o visual, há que se considerar as diferenças entre o livro ilustrado e o livro com ilustrações. O livro com ilustração é aquele em que o texto existe de forma independente, sem a necessidade intrínseca das imagens para a produção de sentido. As imagens, portanto, reduzem-se a reproduzir o texto escrito em outra linguagem, a visual. No texto ilustrado, texto e imagem se interrelacionam, não havendo hierarquização entre escritor e ilustrador, pois ambos são considerados os autores do livro (NICOLAJEVA; SCOTT, 2011). A dinâmica dos livros ilustrados pode ser comparada a um ecossistema, em que os diferentes elementos verbo-visuais que compõem a narrativa multimodal formam complexas relações cujo significado do todo é maior do que a soma das partes. Consequentemente, se um desses elementos é alterado, ocorrem implicações para a narrativa como um todo, por exemplo, quando uma mesma história é ilustrada por um artista diferente, resultando em uma nova narrativa verbo-visual.

O livro ilustrado é um objeto estético caracterizado pela relação entre o texto e a imagem inscritos no espaço de páginas encadeadas. O significado de um livro ilustrado decorre, portanto, do modo como o texto e a imagem são dispostos em um suporte específico dotado de uma temporalidade [...] As múltiplas possibilidades de ilustração, diagramação e formatos fazem dessa forma de expressão um vasto campo de experimentação gráfico-narrativa (LEITE, 2013, p. 15).

Considerando a história dos livros ilustrados infantis no Brasil, foi apenas a partir da década de 90 que o mercado editorial passou a valorizar a imagem e o projeto gráfico interrelacionados à linguagem verbal. Entretanto, o que caracteriza a literatura infantil

não deve ser compreendido apenas no sentido histórico das imagens na composição das narrativas, mas sim a superposição de elementos multimodais. Ao mesmo tempo, não são somente os elementos da linguagem verbo-visual que garantem a qualidade do livro ilustrado infantil, pois, de acordo com Almeida e Belmiro (2016), os elementos paratextuais também devem ser considerados como parte da narrativa,

[...] seja comunicando informações essenciais para sua compreensão, seja contradizendo a narrativa principal, produzindo, assim, novas combinações. Desse modo, os paratextos compõem a totalidade estética do livro ilustrado e interferem na relação do leitor com a obra (ALMEIDA; BELMIRO, 2016, p. 3).

Por conseguinte, a forma de ler o livro ilustrado infantil, bem como a sua relação com o mercado editorial está condicionada à disposição do texto gráfico-imagético, ao formato material do livro, à diagramação, ao uso das cores e outros recursos gráficos, e aos discursos veiculados nas capas, folhas de rosto, verso do livro e contracapas, isto é, ao *design* do livro¹⁴.

O *design* do livro infantil é um diferencial competitivo, não só no que se refere ao mercado editorial, mas também na conquista do livro infantil, que convive com dinâmicas formas de entretenimento. É ao romper com a estética tradicional e ao desenvolver soluções inovadoras, integrando texto, ilustração e *design* que o livro infantil chega ao mercado influenciando na

¹⁴ Para Neczyk (2007), o *design* do livro é o meio pelo qual o leitor toma contato com a narrativa, sendo o caminho pelo qual todas as intenções são transformadas em escolhas concretas. Nessa perspectiva, o *design* serve como uma ponte entre o conteúdo do livro e a recepção do leitor, constituindo-se em mediador do processo de leitura.

decisão e na opção da criança, sobretudo como fonte de lazer. As aparências externas comprometem as características internas. É pela primeira impressão que o leitor tem – o visual do livro – que são criadas as expectativas quanto ao conteúdo (CARNEIRO, 2008, p. 74).

O livro ilustrado é composto, principalmente, de páginas duplas que se sucedem e, por isso, o leitor deve levar em consideração o suporte e todos os seus componentes para a produção dos sentidos da narrativa verbo-visual. Nesse sentido, Chartier (1999, p. 13) assevera: “São numerosos os exemplos que mostram como as transformações propriamente ‘tipográficas’ (no sentido amplo do termo) modificam em profundidade os usos e as circulações, as compreensões de um ‘mesmo’ texto”.

Tal como nos quadrinhos, o livro infantil ilustrado pressupõe uma interrelação entre imagem e palavra, que se complementam e juntas possibilitam a construção de sentidos e permitem à criança exercer a sua capacidade de imaginação, criação e sua sensibilidade estética. Ao mesmo tempo, conforme Brandão (2002), a imagem também pode exercer outras funções na construção da obra, como se prender totalmente ao texto escrito ao descrevê-lo de maneira realista e objetiva, ocasionando uma redundância; representar uma imagem simbólica, de caráter subjetivo, estético e cultural, que permite instigar a criança leitora a elaborar a sua narrativa pessoal; ou aliar a imagem à escrita, elementos objetivos e subjetivos, que se interrelacionam e permitem a construção de sentidos a partir do texto escrito e dos elementos gráficos que o ilustram e acrescentam dados à narrativa, como o uso de onomatopeias e linhas cinéticas. Tendo em vista o papel do ilustrador, Oliveira (2008) aponta que, em vez de reproduzir o que está no texto, deve-se criar uma interpretação própria dele, buscando apreender os possíveis sentidos das palavras e dando forma àquilo que nem sempre está dito. “O olhar pergunta mais para o que está na escuridão do que para o que está no significado dos objetos representados à luz. A ilustração não se origina diretamente do texto, mas de sua aura”

(OLIVEIRA, 2008, p. 32).

Outro aspecto que deve ser considerado em relação ao suporte livro ilustrado é o fato dele ser narrativo e sequencial, pois pretende transmitir uma sensação de movimento e de duração (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). A velocidade da sucessão de imagens é definida pelo leitor ao realizar o movimento de ir de uma página a outra. Uma técnica utilizada para indicar o movimento e o fluxo do tempo em uma mesma página é a sucessão simultânea.

Nos livros ilustrados, a representação de um personagem diversas vezes na mesma página ou página dupla sugere uma sucessão de movimentos distintos com relação temporal – e, às vezes, causal – entre eles: uma imagem precede a outra e pode ser a causa dela (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 196).

Sendo assim, ressaltamos as possibilidades do livro ilustrado infantil que abre a perspectiva do diálogo entre texto e imagem como categorias indissociáveis, somadas ao projeto gráfico e aos elementos paratextuais que o constituem. Caracterizado pela multimodalidade, os livros ilustrados infantis demandam do leitor um exercício de produção de sentidos singular, em que a capacidade imaginativa e o desenvolvimento da sensibilidade estética tornam-se imprescindíveis.

Os livros ilustrados propiciam não só o contato com a escrita como a ampliação do repertório imagético do leitor, independente de sua idade, uma vez que constituem pontos de partida para a discussão sobre as diferentes técnicas de ilustração e os exercícios de experimentação, essenciais para o desenvolvimento de uma capacidade de expressão cujo fundamento é a sensibilidade (LEITE, 2013, p. 80).

Na próxima seção, será realizada uma análise da Coleção Sapo Ivan, do quadrinista Henfil, considerando os elementos paratextuais e verbo-visuais dos livros na produção de sentidos e desenvolvimento da sensibilidade e percepção estética dos leitores.

2. Henfil e a literatura infantil: a Coleção Sapo Ivan

Henrique de Souza Filho, o Henfil, destaca-se na história dos quadrinhos nacionais como um dos principais representantes da imprensa alternativa¹⁵ durante a ditadura militar no Brasil, iniciada em 1964. Durante esse período, além dos problemas econômicos e da injustiça social que se agravavam, desenvolviam-se aqueles derivados da ostensiva repressão política após a publicação do Ato Institucional número 5 (o AI-5, de 13 de dezembro de 1968), como a pulverização dos movimentos artísticos, estudantis e sociais, somados ao represamento da luta sindical, da subjugação da classe trabalhadora e da intensificação da coerção e da censura sobre os agentes produtores de cultura no Brasil.

Considerando esse momento de censura e repressão, Henfil assumiu uma postura combativa e irreverente contra o autoritarismo no âmbito político e dos costumes, colocando o humor e a ironia de seus quadrinhos ao lado da reflexão política e da transformação social.

Durante a ditadura militar de 1964, Henfil passou alguns anos nos Estados Unidos e foi nesse período que ele desenhou e escreveu histórias para seu único filho, Ivan Cosenza de Souza, ainda criança, e as enviava pelos Correios. Trinta e cinco anos depois, Ivan reuniu as histórias que começaram a ser publicadas em 2011 pela Editora

¹⁵ A imprensa alternativa designa o tipo de imprensa não alinhada à linha da mídia tradicional, durante o regime militar no Brasil de 1964. Era representada por pequenos jornais, em geral com formato tabloide, que eram dirigidos e elaborados por jornalistas de esquerda que buscavam informar a população sobre temas de interesse nacional, mesmo sendo alvo de censura (PERUZZO, 2006).

Nova Fronteira. A Coleção é composta de doze volumes e tem como personagem principal o Sapo Ivan, um pequeno e simpático batráquio com olhos arregalados, que, segundo Henfil, assemelhavam-se aos olhos de Ivan quando havia nascido.¹⁶



Figura 1 - Sapo Ivan

Fonte: Sítio Virtual da Editora Saraiva, 2017.

Até o momento foram lançados dez livros: Sapo Ivan e o Coração (2011), Sapo Ivan e o Bolo (2011), Sapo Ivan e Ananias (2011), Sapo Ivan e Olavo (2011), Sapo Ivan e o Sol (2011), O Sapo que Queria Beber Leite (2011), Sapo Ivan e a Piscina Nova (2012), Sapo Ivan e a Serpente (2012), Sapo Ivan e a Aranha Arabela (2013). A Coleção Sapo Ivan foi selecionada como “Altamente Recomendável” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 2012.¹⁷

¹⁶ Disponível em: <http://f5.folha.uol.com.br/fofices/1099529-ilustracoes-ineditas-de-henfil-sao-publicadas-em-livro-para-criancas.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2017.

¹⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/EditoraNovaFronteira/posts/272193059561847>.

Os livros da Coleção são de tamanho quadrado (20x20cm)¹⁸ e formato brochura, com ilustrações coloridas e uma média de vinte páginas cada um. As capas apresentam o título em letras garrafais e coloridas e imagens do Sapo Ivan com outro elemento relacionado ao enredo, seja de forma direta (Figuras 2 e 3), ou como um dêitico, cuja função de designação dirige ou orienta a produção de sentidos por parte do leitor (Figuras 3 e 4). Conforme explicita Leite (2013) a respeito da capa de um livro, “[...] diferente do que muita gente imagina, a leitura de um livro ilustrado não começa na primeira página. A capa indica a atmosfera da história que o leitor está prestes a conhecer” (LEITE, 2013, p. 30).

Acesso em: 10 jun. 2017.

¹⁸ De acordo com Necyk (2007), o formato quadrado é o mais bem aceito pelas crianças, pois constitui uma forma básica de fácil reconhecimento e associação para a criança ao estabelecer uma proporção igualitária entre altura e largura e gerar uma relação espacial diferenciada para a disposição do texto e da ilustração. Ao mesmo tempo, quando aberto, as páginas duplas do quadrado dão origem a uma visualização horizontal semelhantes às proporções da tela do cinema.



Figura 2: Capa do livro Sapo Ivan e a Aranha Arabela
Fonte: Sítio Virtual da Editora Saraiva, 2017.



Figura 3: Capa do livro Sapo Ivan e o Bolo
Fonte: Sítio Virtual da Editora Saraiva, 2017.



Figura 4 - Capa do livro Sapo Ivan e o Sol
Fonte: Sítio Virtual da Editora Saraiva, 2017



Figura 5 - Capa do livro Sapo Ivan e Olavo
Fonte: Sítio Virtual da Editora Saraiva, 2017.

Conforme o exposto, nas figuras 2 e 3, as imagens do bolo e da Aranha Arabela já estão referenciadas nos respectivos títulos, ao contrário das figuras 4 e 5, em que o leitor pode participar ativamente do processo de produção de sentidos, seja aceitando ou negando os diálogos possíveis, transformando sua participação numa compreensão responsiva ativa¹⁹. Ao mesmo tempo, possibilita-se ao leitor infantil levantar hipóteses e utilizar a imaginação na produção de sentidos do que seria o sol (Figura 4) e Olavo (Figura 5).

Após a capa, todos os livros seguem o mesmo padrão: folha de rosto com identificação do autor por meio da assinatura de Henfil, título e editora; verso da folha de rosto com dados complementares sobre a edição; o início da história; uma folha final com a biografia de Henfil; e o verso do livro que apresenta um resumo da história (Figura 6).

¹⁹ “[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for à forma de sua realização). O locutor postula essa compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc” (BAKHTIN, 2000, p. 291).

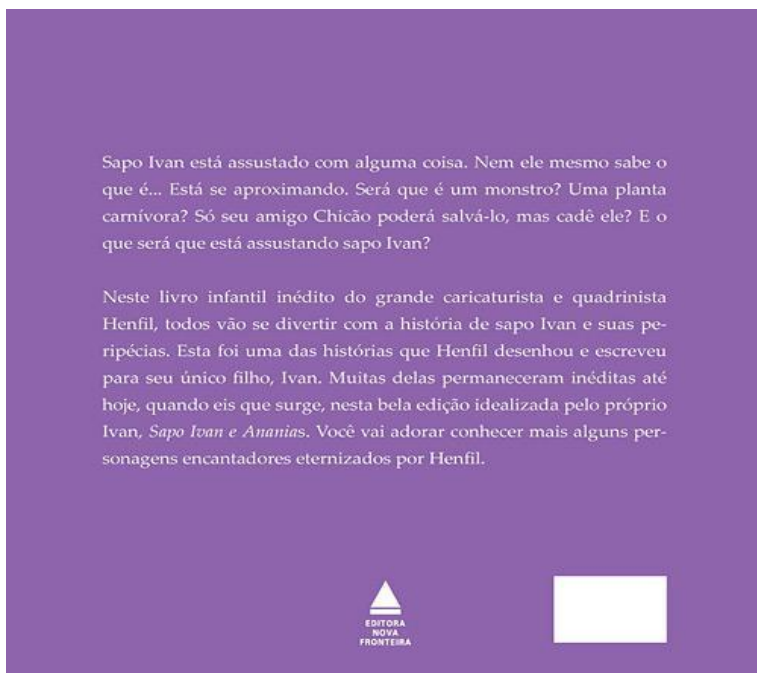


Figura 6 - Verso do livro *Sapo Ivan e Ananias*

Fonte: Produzida pela autora, 2017

Tais elementos (capa, folha de rosto, verso da folha de rosto, escolhas tipográficas etc.) são caracterizados por Genette (2009) como paratextuais, isto é, uma estrutura que envolve o texto e orienta um modo de leitura, de produção de sentidos e também de consumo. De acordo com Almeida e Belmiro,

No livro infantil ilustrado contemporâneo, frequentemente os elementos paratextuais constituem parte da narrativa principal, produzindo, assim, novas combinações. Desse modo, os paratextos compõem a totalidade estética do livro ilustrado e interferem na relação do leitor com a obra (ALMEIDA; BELMIRO, 2016, p. 3).

Sendo Henfil um quadrinista, é possível visualizar aproximações com a linguagem dos quadrinhos, tais como o uso de onomatopeias²⁰ utilizadas na figura 7 e que representam o som de três corações: o dele mesmo, o coração de um urubu e de uma cobra. Cirne (1975) descreve as onomatopeias como sendo um ruído de caráter visual, que são sempre uma aproximação do som e nunca uma reprodução exata. Ressalta-se que o aspecto visual da letra utilizada indica expressividades diferentes. Em alguns casos, a onomatopeia tem a função de representar o som ao mesmo tempo em que sugere movimento físico de personagens ou objetos, atuando como linha cinética indicadora dos pulos de Sapo Ivan (Figura 8).

Figura 7 - Exemplo de onomatopeia do livro Sapo Ivan e o Coração
Fonte: Produzido pela autora, 2017.



²⁰ As onomatopeias também podem ser conceituadas como “[...] signos convencionais usados nos quadrinhos para representar ou imitar um som por meio de caracteres alfabéticos. Elas variam de país para país, na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo com o idioma utilizado para sua comunicação. Assim, a representação do canto do galo, por exemplo, será feita pelo francês como *ki-ki-ri-ki-ki*, enquanto o brasileiro representa esse som por *co-co-ri-co-có*” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 62).

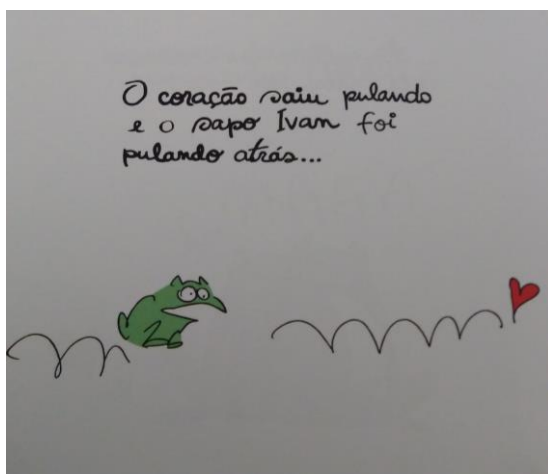


Figura 8 - Exemplo de linha cinética do livro Sapo Ivan e o Coração
Fonte: Produzida pela autora, 2017

Henfil apresentava um estilo próprio na produção de seus quadrinhos, sendo possível identificar algumas características nos livros da Coleção, como os cenários com a presença do vazio, a ausência de balões (Figura 9), o uso de apêndice para indicar a fala dos personagens (Figura 9), os traços simples, eficientes e rápidos. Em apenas um livro da Coleção, *O Sapo que Queria Beber Leite*, Henfil utilizou balões em seus desenhos (Figura 10):

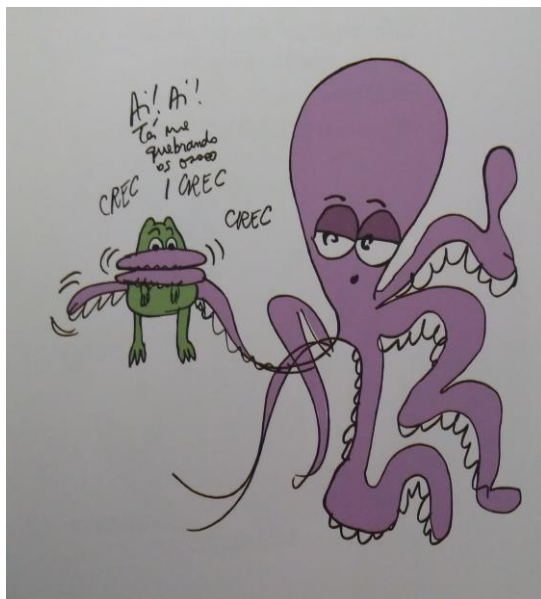


Figura 9 - Ausência de balões e presença de apêndice para indicar fala
Fonte: Produzido pela autora, 2017



Figura 10 - Presença de balão
Fonte: Produzido pela autora, 2017.

É possível perceber que o tipo de letra utilizado na construção das narrativas da Coleção (Figuras 7, 8, 9 e 10) é semelhante ao traço que identifica o estilo de Henfil nos quadrinhos (Figura 11), porém tal fato não interfere na produção de sentidos do texto pela criança, pois só pode ser identificado por leitores que conhecem a produção humorística de Henfil.



Figura 11 - Quadrinho de Henfil (semelhança no tipo de letras)
Página Henfil Oficial (Facebook), 2017.

Fonte:

Quanto às ilustrações criadas por Henfil, a maior parte delas acrescenta elementos à narrativa e, em diálogo com os elementos textuais, oportunizam ao leitor o exercício de sua capacidade criativa e sensibilidade estética. O leitor também é chamado a assumir uma atitude responsiva, pois Henfil utiliza perguntas que instigam o leitor a se posicionar e continuar o seu diálogo ao virar de uma página.

3. Considerações Finais

A partir da análise da Coleção Sapo Ivan, de Henfil, foi possível constatar a função dos elementos paratextuais e verbo-visuais na produção de sentidos do livro ilustrado infantil, ao mesmo tempo em que a experiência do leitor é valorizada quando a multimodalidade integra texto, ilustração e elementos paratextuais. O livro ilustrado infantil passa, então, a ser um objeto estético, polissêmico e dialógico, que libera a literatura infantil de associações didáticas e pedagógicas ao mesmo tempo em que potencializa a formação estética de seus leitores. Por conseguinte, pode-se considerar a Coleção “[...] um produto estético-artístico bem realizado, que desperta no leitor a criatividade, suscita a imaginação e permite a recriação e recreação” (RIBEIRO, 1997, p.88).

A Coleção Sapo Ivan permite novos olhares para a obra de Henfil, que não se restringem aos quadrinhos e ao humor político produzidos com o objetivo de criticar os costumes das décadas de 60 e 70 e a ditadura militar e, ao mesmo tempo, possibilitar a reflexão e a transformação social. O Henfil criador do Sapo Ivan é também o pai que buscou através da literatura manter contato com seu filho e criar um espaço de interação onde a fantasia e a imaginação eram possíveis e necessárias para resistir a uma realidade em que o medo e a brutalidade insistiam em dominar os relacionamentos e afetos.

Referências

ALMEIDA, Tatyane Andrade; BELMIRO, Celia Abicalil. **Literatura infantil e multimodalidade**: o papel dos paratextos no livro ilustrado. 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26740/26740.PDFXXvmi=>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 261-306.

BRANDÃO, Ana Lúcia. Pinceladas no universo da ilustração do livro infantil. In: **Releitura**, Belo Horizonte, n. 16, p. 7-13, 2002.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. **Leitura de imagens na literatura infantil**: desafios e perspectivas na era da informação. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CIRNE, Moacy. **Para ler os quadrinhos**: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

HENFIL. **Sapo Ivan e o sol**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **Sapo Ivan e o bolo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **Sapo Ivan e Olavo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **Sapo Ivan e o coração.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **O Sapo que queria beber leite.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **Sapo Ivan e Ananias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **Sapo Ivan e a piscina nova.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Sapo Ivan e a serpente.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Sapo Ivan e a Aranha Arabela.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira.** Histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Luiza Ferreira de Souza. **Modos de ler e ser:** a poética dos livros ilustrados. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NECYK, Barbara Jane. **Texto e imagem:** um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil** – Com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. In: **Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa “Comunicação para a**

Cidadania”, do **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Brasília-DF, INTERCOM/UnB, v. 6, 2006.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. “A literatura infanto-juvenil: pressupostos éticos e estéticos”. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: ensaios**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, Mestrado em Letras, 1997. p. 78-88.

Referências das figuras

Figuras 1, 2, 3, 4 e 5

Disponíveis em:

<http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/40715>. Acesso em: 15 jun. 2017.

Figuras 6, 7, 8, 9 e 10

Produzidas pela autora, 2017.

Figura 11

Disponível em: <https://www.facebook.com/Henfil.Oficial>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LITERATURA NA SALA DE AULA: MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS

Ivone Lino de Barros
Etelvo Ramos Filho

Introdução

As discussões que permeiam a literatura infantojuvenil são diversas, iniciando-se na própria conceituação dessa literatura e culminando com sua abordagem na sala de aula. Os debates mais eloquentes versam sobre a qualidade literária dos livros destinados ao público infantil e juvenil, muitas vezes utilizados como veículo de doutrinação e veiculação de interesses das classes dominantes, ou seja, “a verdade disfarçada de ficção” como já apontava Flávio Carneiro²¹. O recorte que fazemos nesse trabalho trata dos desafios e perspectivas com o ensino de Literatura. O estudo assume um caráter memorialístico ao fazer menção da experiência dessa pesquisadora com a literatura enquanto aluna durante o Ensino

²¹ <http://www.flaviocarneiro.com.br/obra/aficcaofalsa.html>. Acesso em 25 de junho de 2017.

Fundamental e Ensino Médio (2º Grau) nos anos 80 e 90, e como professora de Língua Portuguesa e Literatura dessas mesmas séries no presente.

1. Primeiros Contatos com a Literatura

Uma biblioteca ampla, com uma grande diversidade de obras de autores clássicos e contemporâneos é, sem dúvida, o objeto de desejo de todo professor de literatura. Falando sobre a literatura na escola Bernardo (2005), chega a afirmar que este é um dos requisitos para que o ensino da disciplina seja eficiente. Ele afirma que:

(...) duas coisas são fundamentais: é preciso que a escola tenha uma biblioteca decente, com muitos livros de literatura para todas as idades, até porque nunca se sabe quando uma criança está pronta para ler determinado livro; é preciso também que o professor goste de ler, que leia muito e fale sempre com os seus alunos sobre o que está lendo (BERNARDO, 2005, p.24).

Apesar de concordar plenamente com a visão do autor sobre a necessidade de acesso a uma biblioteca decente e sobre a importância do exemplo do professor nesse primeiro encontro com a literatura, essa não foi a realidade com a qual me deparei em minha jornada literária e não é, também, a realidade de muitas escolas hoje.

Aos oito anos comecei a estudar em uma escola multisseriada que ficava a cerca de um quilômetro da minha casa. Eu tinha oito anos e nenhum contato com literatura. As histórias que eu ouvia restringiam-se àquelas que os missionários contavam na igreja, denúncia clara dos meus pecados infantis, que incutiam em mim o medo do castigo vindouro. Na escola, quase tive um encontro

mágico com os livros. Digo quase, porque muitos foram os contratempos

Pendurado na parede da sala de aula havia um conjunto de 12 livros, protegidos num suporte plástico. Era a Ciranda de Livros, um projeto da Fundação Roberto Marinho que distribuía livros para as escolas. Essa era a nossa biblioteca, bem diferente daquela idealizado por Bernardo (2005). Logo no início, simpatizei com um livro que tinha uns meninos carequinhas na capa – *A Terra dos Meninos Pelados*, de Graciliano Ramos. Na época e até muito tempo depois, não sabia e nem me importava quem era o tal do Graciliano. Aliás, nome mais engraçado para se colocar em alguém. O que me enchia os olhos eram mesmo aqueles meninos carequinhas na capa. Porém, como a sala era multisseriada, só os alunos do terceiro ano, que já sabiam ler podiam pegar os livros. Isso não parecia ser um problema, pois, na ingenuidade que ainda me cabia, sendo o meu primeiro dia de aula, eu estava certa de que no final do dia eu finalmente saberia ler e escrever e poderia levar aquele livro comigo. A frustração não foi pequena quando ao término da aula tudo que eu havia feito era ligar pontinhos e cobrir linhas pontilhadas. Eu fui para casa e o livro continuou pendurado na parede.

O tempo passou e eu aprendi a decodificar. Não me lembro de ter voltado a ter algum interesse por livros até o 5º ano, quando mudei de escola. Na verdade, até hoje não li *A Terra dos Meninos Pelados*, pois não me sinto “pronta” para tal leitura. Não lembro também de qualquer leitura que a professora tenha feito na sala de aula. Talvez até tenha feito, mas não foi encantadora o suficiente para criar memória.

De qualquer forma, os quatro anos que passei naquela escola não constituíram um abandono total da literatura. Foi lá que conheci, em um livro didático, uma menina chamada Luanda que gostava de tocar flauta e que preencheu de música os meus dias durante muito tempo. Lá também aprendi uns versos que recito agora de memória:

Nessa rua tem um bosque

Canta feliz meninada

Mas minha rua comprida

*Não tem bosque, só calçada.
(...)*

Fazem fila para o leite

Nem bem o dia amanhece.

_E como a vida está cara!

_queixa-se a moça da frente

Mas a outra lá de trás

Parece toda contente.²²

É tudo que me lembro de um poema que deve ter, com certeza, outros versos. Mas por alguma razão, esses ficaram intactos em minha memória, ainda que 30 anos tenham se passado. Essas marcas que a literatura imprime em nossa formação nos fazem refletir o que afirma Azevedo (2005, p.25-26), sobre a importância da escola:

Nesse contexto adverso, a escola tem sido, indiscutivelmente, o grande e mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores. Nela, grande parte das pessoas tem sua primeira chance de estabelecer contato com textos de ficção e poesia.

22

Autor desconhecido.

Mesmo que, ao meu ver, a escola não tenha suprido minha necessidade de leitura, ela foi meu espaço de contato com a literatura. Em casa, o acesso aos livros era quase inexistente. Só manuseávamos histórias bíblicas, que tinham o objetivo de ensinar uma lição. Talvez hoje eu veja os livros que compõem o cânone sagrado de outra forma: são riquíssimos quanto à temática – história, amor, traição, solidariedade, amizade, entre outros – e quanto à variedade de gêneros empregados – narrativa épica, parábola, poema, hino, manual de instruções, crônica, genealogia, receita, carta, entre outros. Há uso abundante de figuras de linguagem como a metáfora, comparação e metonímia além de outros recursos estilísticos. As possibilidades de construção e reconstrução de sentidos são inúmeras. Mas durante a infância, obviamente, esses aspectos não eram perceptíveis.

Ler romances não constava entre as atividades permitidas em casa. Mas, como minha mãe não saía muito de casa, eram minhas irmãs as responsáveis por ir à cidade fazer compras. O dinheiro que sobrava das compras deveria ser utilizado para fazer um lanche e pagar a passagem de ônibus. Ao invés de comer, elas utilizavam o dinheiro para comprar livros de romance na banca de revistas. Esses livros eram muito bem escondidos para que minha mãe não os encontrasse. Contudo, não havia esconderijo à prova da minha vontade de ler. Apesar de não serem apropriados para a minha idade (nem quanto à temática nem quanto ao vocabulário) e serem de qualidade literária altamente duvidosa, esses livros me apresentaram o mundo que até então eu ignorava, mas que existia para além dos morros que cercavam o sítio onde morávamos.

Essas leituras de qualidade questionável constituíram o meu primeiro instante de reconfiguração do mundo proporcionado pela “literatura”. Ainda que sem qualquer chance de comporem um cânone literário decente, esses livros atenderam a um dos critérios de ‘boa ficção’ defendidos por Bernardo (2005). Para o autor, o primeiro critério de qualidade da literatura relaciona-se com sua capacidade de reinventar a realidade e não de copiá-la.

(...) a ficção é boa, se e somente se, não tiver “tudo a ver” com a realidade, mas se, ao contrário, souber nos apresentar a suposta realidade sob nova perspectiva, sob nova face. (...) a ficção é boa, se e somente se, não tem tudo a ver com o leitor (BERNARDO, 2005, pp.17,18).

O autor argumenta a favor de seus critérios que a realidade é um produto do discurso e que uma boa ficção nos permite reconfigurar a realidade, inúmeras vezes. Quando o leitor adquire essa capacidade de reconfigurar o mundo, na verdade ele está reconfigurando a si mesmo, tornando-se um indivíduo diferente daquele de antes da leitura.

2. Encontros e Desencontros com a Literatura

A segundo vez que me recordo de entrar em um processo de reconfiguração do mundo foi ao conhecer Pollyanna e seu jogo do contente, de Eleanor Porter. Não a conheci nos livros, mas através do rádio, no programa Encontro com Tia Leninha, da Rede Nacional da Amazônia. Sorri e chorei com Pollyanna, senti as dores que ela sentia. E ainda que o jogo do contente nunca tenha realmente funcionado para mim, *Pollyanna* ainda é uma presença perceptível nas minhas ações. Foi através do rádio também, com as novelas, que conheci outras histórias de amores desfeitos, traições, amigos desleais. Interessante observar que, não tendo outro objetivo que não fosse entreter, essa literatura foi fundamental para que eu aprendesse a lidar com tais situações na vida real, mesmo que, na época, isso não fosse claro para mim.

Ao terminar as séries iniciais do Ensino Fundamental, comecei a estudar na cidade. A biblioteca (que tinha muito mais que 12 livros) ficava ao lado da escola. Iniciando com *Um Cadáver Ouve Rádio*, de Marcos Rey, devorei com avidez a série Vaga-lume. Algum tempo depois, conheci a *Pérola*, de John Steinbeck, que me

apresentou a feiura e a podridão humana, resultantes da ganância alimentada pela inveja e a cobiça. Por mais que não tenham me faltado tristezas durante a adolescência, foi *Romeu e Julieta* que desencadeou em mim o pranto mais longo e sincero. Com *Fernão Capelo Gaivota*, de Richard Bach, iniciou-se meu processo de libertação intelectual, ainda em andamento.

3. Literatura e Formação Docente

Ao ingressar no 2º Grau, optei pelo curso de Magistério. Foi nesse período que ironicamente me distanciei da literatura novamente. Era preciso aprender a ensinar as letras, a me posicionar de forma correta entre a lousa e os alunos. Não havia lugar para aprender a mediar ou incentivar a leitura. Lembro das ‘historinhas’ que criava para ensinar as letras. Uma, riquíssima em ilustrações, começava mais ou menos assim:

Era uma vez cinco amiguinhos que saíram para fazer um piquenique: um se chamava A, outro E, outro I, O, e U. No caminho, E pegou a mão de I e todos disseram: Ei!

Alivia-me o fato de não ter trabalhado com as séries iniciais e, portanto, jamais ter torturado nenhum aluno com essas pseudohistórias. O que me preocupa é saber que a situação não mudou muito nos últimos 20 anos, desde que concluí o curso de Magistério. Muitos textos disfarçados de literários são meros pretextos para o ensino de conteúdos curriculares ou para ensinar boas maneiras. Mesmo na graduação em Letras, a Literatura Infantojuvenil não parece estar em situação melhor, como afirma Taets:

Também o lugar que a literatura infantil ocupa no discurso de dia-a-dia, no senso comum, é equivalente aos espaços reduzidos que se lhe destinam nas prateleiras de livrarias e de

bibliotecas públicas, bem como é proporcional à pouca importância que lhe é atribuída nos currículos dos cursos de formação de professores e, até mesmo, nas licenciaturas em Letras (TAETS, p.90).

Se bem me recordo das minhas aulas de literatura, em nenhum momento da graduação discutiu-se o trabalho com literatura infantojuvenil. Passamos pela literatura nacional, pela africana (como não se encantar com as incríveis tramas de Agualusa?) e chegamos mesmo aos Existencialistas franceses. Mas a literatura infantojuvenil não teve o espaço que deveria lhe caber. Um dia desses, folheando o “caderno de leitura” de um aluno da 1ª série do Ensino Médio, vi a seguinte atividade: “Retire do livro que você está lendo um exemplo de substantivo, de adjetivo” e de mais um punhado de coisas. Isso é matar a literatura, tentar incutir-lhe um caráter utilitário.

Se por um lado tentar incutir na literatura um caráter utilitário constitui um prejuízo incalculável à formação do leitor, por outro ela atende a objetivos diversos, ainda que tais objetivos não constituam a razão de ser do texto literário. Azevedo (2005) diz algo que, na verdade, sabemos bem sobre a natureza humana: somos seres paradoxais, imprevisíveis. Não nos encaixamos dentro de padrões pré-estabelecidos. Vivemos em constante processo de mudança e ressignificação do mundo. Por isso, a escola precisa abordar as questões subjetivas inerentes à formação do aluno, lidar com os aspectos emocionais. A literatura, na visão Azevedo (2005), preenche esses objetivos:

Através da ficção e da linguagem poética, os assuntos subjetivos, assuntos que não implicam nem são passíveis de lições, sistemas de controle e soluções unívocas, mas, sim, de opiniões pessoais, emoções, conflitos, discussões e controvérsias, podem vir à tona. São temas que não supõem “uma” verdade mas, sim, a

pluralidade da verdade (...) (AZEVEDO, 2005, p.32).

O autor acredita que uma das razões da dificuldade da escola em lidar com esses temas seja a formação do professor, acostumado a lidar com questões objetivas e restritas à formação acadêmica do aluno. Quando o tema é a vida concreta, as questões inerentes à formação humana, o professor não sabe como agir. Por isso é preciso investir na formação literária do professor, pois como afirma Bernardo (2005), “do infinito número de métodos de educação que nos assolam, o mais eficiente de todos é o mais antigo: trata-se do velho método do exemplo” (p.24).

4. Palavras Finais

Meu mais significativo momento de reconfiguração do mundo através da literatura ocorreu no primeiro ano da graduação, no curso de Licenciatura em Letras. Foi um ano de mudanças e adversidades. Nesse contexto eu conheci Miguilim, personagem de Guimarães Rosa. O prazer e as dores que essa leitura me causou foram extremos. Vivi no Mutum, vivenciei os medos de Miguilim que eram meus também; senti profundamente a perda de Dico. No final de 2007, terminando a faculdade fui escolhida para ser a oradora da minha turma e Miguilim foi meu discurso. Hoje sou professora de Língua Portuguesa e trabalho com as séries finais do Ensino Fundamental e também Ensino Médio. Alinhada à teoria de Bernardo (2005) sobre o ‘exemplo’, procuro conversar com meus alunos sobre o que leio ou deixo de ler. Gosto de literatura infantojuvenil mais do que de qualquer outra, talvez por viver rodeada de adolescentes ou talvez por outra razão qualquer.

Nas ‘aulas de leitura’, a postura que adoto com meus alunos é reconfigurada a cada nova leitura. Por vezes, deixo meus alunos livres para ler o que quiserem, pois como defende Arroyo (2011), “deixa-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como

único critério de aferição da literatura infantil” (p.12), pois a criança é capaz de julgar o que é bom ou não e “o que ela aprovar deve ser naturalmente a legítima literatura infantil” (p.38). Outras vezes entendo, como Francisco Aurélio Ribeiro (1997), que a escolha das obras a serem lidas deva ocorrer “em função muito mais do valor estético-literário das mesmas”(p.81) bem como de sua capacidade de ruptura com os padrões e valores preestabelecidos. Cabe ao professor definir como agir em cada momento.

Retomo aqui os momentos finais da história de Miguilim (ROSA, 2001, p.58), quando ele experimenta os óculos pela primeira vez: “Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. ” É isso que a literatura foi e ainda é para mim e que eu desejo que seja para meus: os óculos que permitem enxergar o mundo de uma forma mais clara, nova, linda e diferente.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos Instigantes da Literatura Infantil e Juvenil”. IN: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. (p.5-46).

BERNARDO, Gustavo. **A Qualidade da Invenção**. IN: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. (p.9-24).

RIBEIRO. Franciso Aurelio. **A Literatura Infanto-Juvenil: Pressupostos Éticos e Estéticos**. IN: RIBEIRO. Franciso Aurelio (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: ensaios**. Vitória: UFES, centro de estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, Mestrado em Letras, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

TAETS, Silvana Pinheiro. “A Literatura Infanto-Juvenil: Caminhos e Conceituações”. IN: RIBEIRO. Franciso Aurelio (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: ensaios**. Vitória: UFES, centro de estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, Mestrado em Letras, 1997.

MORAL DA HISTÓRIA: EM FÁBULAS RECONTADAS, A LINGUAGEM É REINVENTADA

Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas
Antônio Carlos Gomes

1. Introdução

Há muitos séculos, o universo fabuloso vem permeando o imaginário infantil. O simbolismo presente na fábula, seus temas universais e atemporais, e sua linguagem popular são elementos que contribuem para que o gênero tenha caído no gosto infantil. Por intermédio das estórias contidas nas fábulas, as crianças são capazes de questionar o comportamento humano, retratado de forma fantasiosa por animais que possuem qualidades e defeitos característicos dos homens. Daí a necessidade de se compreender que a fábula, como uma importante fonte literária para os leitores iniciantes, é capaz de fazê-los perceber os desafios que a humanidade tem perante seus próprios vícios e compreender que a

moral de uma estória não se deve pautar em apenas um lado. Por isso, a mediação do professor nesse processo se faz relevante para elencar críticas a respeito da lição de moral contida no final das fábulas.

Assim, autores consagrados na literatura brasileira sentiram a necessidade de recontar e recriar, a seu tempo, as fábulas de Esopo. Com menor ou maior grau de apropriação, todos imprimiram em suas versões estilos próprios e condizentes com a realidade sociocultural em que estão inseridos. Como bem coloca Bakhtin (1997), não existe gênero neutro, por isso é possível dizer que nas versões recontadas o diálogo pode ser compatível com o texto original, de modo complementar ou até contestador. Dessa forma, pode-se considerar o gênero fábula um aliado para desenvolver em sala de aula uma análise do discurso em que não só os temas serão palco de discussão, mas também os recursos linguísticos, as operações de linguagem, a estilística e a apropriação do próprio gênero.

Logo, com o objetivo de analisar como os recursos linguísticos contidos nas fábulas podem contribuir para a formação crítica do jovem leitor, este estudo apresentará um breve histórico sobre o surgimento da fábula para o público infantil, bem como um diálogo com vários estudiosos da área para elencar a literariedade presente no gênero e sua relevância para a literatura infantojuvenil. Após, à luz da teoria bakhtiniana, será realizada uma sondagem sobre a estilística e a polifonia presentes nas versões recontadas, e sua importância para a formação crítica da criança como agente transformador da sociedade em que se insere. Por fim, serão examinadas as operações de linguagem – paráfrase e paródia – presentes em algumas reescritas da fábula “A cigarra e a formiga”.

2. As fábulas na literatura infanto-juvenil

A fábula pertence ao gênero narrativo. Provavelmente criada há 2.800 anos a.C. como forma de aconselhar, distrair, alertar, transmitir ensinamentos ou fazer críticas e ironias para o público adulto. A palavra fábula é derivada do verbo “fabulare”, “conversar, narrar”, o que comprova sua transmissão por meio da oralidade durante muitos séculos. Seus temas retratavam atitudes humanas, luta do bem contra o mal, fortes *versus* fracos e verdades eternas como sabedoria, humildade, bondade, mansidão e esperteza. Além disso, suas estórias sempre se encerram com uma lição de moral e são transmitidas por animais que possuem comportamento antropomórfico (semelhante ao homem) ou criaturas imaginárias (criaturas fabulosas) que representam os defeitos, vícios e qualidades dos seres humanos. Machado (1994, p. 57) realça que “é este tipo de narrativa curta, geralmente um **diálogo de bichos** encerrada por uma **linha moral** que aparece destacada no final do texto, que caracteriza a **fábula** enquanto gênero literário específico”.

A fábula foi especialmente desenvolvida pelo escravo Esopo, que viveu no século VII e VI antes de Cristo, na Grécia, mas que não deixou nenhuma fábula escrita. Seus registros surgiram mais tarde por outros autores, como o romano Fedro (15 a.C. – 50 d.C.), o mais importante deles; e pelo francês Jean de La Fontaine (1621-1695), o mais importante fabulista da era moderna, que “criava suas histórias com um único objetivo: **tornar os animais o principal agente da educação dos homens**” (MACHADO, 1994, p. 57). No Brasil, Monteiro Lobato (1882-1948), em seu livro “Fábulas”, reconta em prosa brasileira moderna, algumas fábulas antigas de Esopo, Fedro e La Fontaine, além de apresentar algumas de sua própria autoria. Bagno (2006) considera que

[...] esse é, sem dúvida, um dos melhores livros que existe no Brasil para a abordagem do gênero fábula em sala de aula. Além do texto da fábula

propriamente dita, Monteiro Lobato insere, depois de cada uma das narrativas, as animadas discussões que a fábula provoca no círculo de personagens que povoam o Sítio do Pica-pau Amarelo. Dona Benta, que narra as fábulas, representa a voz da tradição. A opinião ponderada e refletida das pessoas já vividas. Tia Nastácia, representante da sabedoria popular, também se mostra bastante inclinada a aceitar a moral das fábulas. Pedrinho e Narizinho fazem comentários de acordo com seu espírito irrequieto de crianças curiosas e dispostas a aprender, enquanto a irreverente Emília tenta, a cada momento, contestar a lição de moral que a fábula encerra (BAGNO, 2006, p. 51).

O autor sugere que o professor utilize as fábulas para suscitar boas discussões em torno dos temas propostos, além de analisar juntamente com os alunos em que medida a lição de moral contida em determinada fábula se aplica ao modo de vida da sociedade contemporânea. Por abordarem temas que perpassam a natureza humana de forma leve e lúdica, acabam por inserir a criança em assuntos do universo adulto, fazendo-a refletir sobre a existência de verdades universais e levando-a a formular opiniões a respeito. “São temas que não supõem “uma” verdade, mas, sim, a pluralidade da verdade pois, diante deles, opiniões opostas e excludentes podem ser igualmente válidas” (AZEVEDO, 2005, p. 32). Logo, não se deve utilizar a fábula como arcabouço didático-pedagógico com tom moralizante, pois conforme Carneiro (2005, p. 70) “ler e escrever são atos que só funcionam se desvinculados de qualquer busca de uma verdade única”.

Por isso, é importante uma mediação imparcial e não moralizante, que seja capaz de levar os jovens leitores a questionar e até reinventar a lição de moral contida no final da estória. Afinal, como afirma Queirós (2005, p. 171) “não há que se perguntar qual a mensagem do livro, mas o que o sujeito pensa sobre o que foi lido

por ele”. Além disso, Zanchetta (2004, p. 93) destaca que “a leitura literária é uma atividade individual, não passível de “engessamento””, ou seja, o professor deve dar liberdade para que a fruição aconteça, não delimitando a interação leitor/livro, mas auxiliando o aluno a expandir sua compreensão sobre o que foi lido. Azevedo (2005) considera que utilizar textos literários com fins meramente utilitários acaba por descaracterizar a literatura, fazendo com que perca sua essência e deixe de fazer sentido.

Concluindo a primeira tapa, vejo uma importância relevante na chamada Literatura Infantil e Juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco (AZEVEDO, 2005, p. 34).

Assim, o universo fabuloso pode não só contribuir para a imersão da criança por meio da ficção em temas humanos e concretos, como também levá-la a questionar paradigmas sociais e verdades absolutas. No entanto, não se deve reduzir a fábula apenas a função de ensinar valores da sociedade, é preciso também analisá-la por seu elemento constitutivo que é a linguagem. Como gênero oriundo da cultura popular, as fábulas possuem linguagem facilmente compreendida por crianças e adultos, pobres e ricos, cultos e analfabetos. De acordo com Taets (1997, p. 94) “um bom texto para crianças seria claro e conciso o suficiente ao ponto de estabelecer com elas um diálogo enriquecedor”. Além disso, Azevedo (2005) destaca que “linguagem infantil” é algo que não existe em livros para crianças, para o autor a utilização de uma linguagem pública e acessível possibilita a leitura e a identificação da grande maioria das pessoas, independente de faixa etária.

Existem outros recursos linguísticos que também proporcionam literariedade às fábulas, por exemplo: *a construção*

simbólica do enredo, pois os animais agem, sentem e pensam; *a proposta de diálogo com a realidade*, porque nelas os animais representam situações derivadas de experiências do cotidiano humano; *as figuras de linguagem*, como a alegoria que é uma representação ambígua, possui um significado real e um figurado. Logo, para Taets (1997), a literatura concentra sua principal característica no trabalho que se realiza com a palavra, podendo ter valor educativo como consequência de um bom trabalho com a linguagem. Dessa forma, torna-se fácil compreender os motivos que levaram esse gênero, inicialmente destinado ao público adulto, a cair no gosto do leitor infantil, sendo o principal deles, conceber a criança como um ser capaz de pensar e refletir sobre questões sociais.

Como exposto, a fábula é um gênero textual muito antigo, transmitido primeiramente pela tradição oral, desenvolvida pelo escravo Esopo, e traduzida para a escrita muito mais tarde por autores como Fedro e La Fontaine. No Brasil, várias fábulas já foram recontadas por autores famosos como Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Jô Soares e Millôr Fernandes. E, em algumas versões recontadas, imprimiram-se novos estilos e novas concepções a respeito dos temas tratados. No capítulo seguinte, essa reinvenção da linguagem será observada sob a abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso.

3. Em cada versão recontada, a linguagem é reinventada

Originada da cultura popular, as fábulas foram transmitidas por várias gerações por meio da oralidade. Com o passar dos séculos e a evolução da escrita, esse gênero passou a ser veiculado em livros. Com isso, as fábulas fizeram parte do universo literário de muitas gerações, passando, conseqüentemente, por algumas transformações linguísticas e estruturais decorrentes de mudanças sociais. Mesmo mantendo sua tradição temática, temas universais e

atemporais, as fábulas foram recontadas por vários escritores e, a cada versão recriada, a linguagem foi sendo aos poucos reinventada. Para Bakhtin (1997), um enunciado absolutamente neutro é impossível, pois é através dele que o produtor expressará seus juízos de valores e suas impressões acerca de outros enunciados. O autor diz que

[...] nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, características, também em graus variáveis, por emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 315).

É nesse diálogo com outros textos que nossos alunos são capazes de valorar o discurso alheio, ora assimilando o que lhes é apropriado, ora descartando informações e/ou reestruturando-as para atenderem às suas necessidades. Dessa forma, não se pode falar em discurso neutro ou puro, todo enunciado parte da presença de outras vozes, o que Bakhtin denomina polifonia. O importante aqui é oportunizar ao aluno a leitura de discursos que lhe acrescentem informações pertinentes, deixando-o discernir sobre as vozes das quais deseja se apropriar para elaboração de seu próprio discurso.

Nessa concepção dialógica, cabe ao locutor também o papel de receptor ativo do discurso produzido por outro. Pois, de acordo com Bakhtin

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta,

apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz; o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

A linguagem passa a ter mais sentido quando cumpre sua função social, quando o aluno é capaz de compreender os diversos textos existentes, dialogar com eles e tornar-se autor de seu próprio discurso. Logo, a leitura literária faz emergir no estudante seu papel social, de cidadão que compreende os contextos que o cercam, tornado-se agente participativo e transformador dessa interação. De acordo com Freire (2005), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”, e o gênero fábula pode ser um importante aliado nesse processo de construção do pensamento crítico. Os alunos podem ser incitados a questionar e a reformular o final da estória de acordo com suas vivências sociais, atribuindo a cada lição de moral um outro olhar, uma reinvenção assim como fizeram vários autores.

Além de a linguagem contida nesse gênero ter sido reinventada com o passar do tempo, outros gêneros surgiram inspirados nas formas simbólicas das fábulas, um exemplo contemporâneo é o “Rap da cigarra e da formiga” criado pelo humorista e escritor Jô Soares. Existem também algumas formas narrativas que se relacionam com as fábulas são “o **apólogo**, a **parábola** e a **alegoria**. Todas essas formas mantêm em comum a representação simbólica de um ensinamento através de um arranjo verbal sugestivo” (MACHADO, 1994, p. 65).

De acordo com Bakhtin (1997), o estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e aos gêneros textuais, e somente os gêneros literários são capazes de refletir a individualidade da língua. Por isso, ao imprimir estilos de épocas diversas às fábulas, ocorre sua maior ou menor reestruturação e renovação. Logo, “quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Portanto, ao analisar o discurso presente no gênero fábula, pode-se entender sua contribuição para uma formação leitora crítica, capaz de incitar o jovem leitor a questionar paradigmas sociais de várias gerações. Além disso, também se faz necessário entender a construção desse discurso, como é possível imprimir estilo próprio com maior ou menor apropriação em cada reescrita. Por considerar o trabalho com as operações da linguagem importante para se compreender as manifestações artísticas da língua, no tópico que segue, serão apresentadas algumas versões da fábula “A cigarra e a formiga” como proposta para se desenvolver uma análise sobre os processos de reescrita e de retextualização, bem como para entender as operações de linguagem paráfrase e paródia nesses processos.

4. Operações de linguagem presentes no processo de reescrita da fábula “A cigarra e a formiga”

A fábula “A cigarra e a formiga” já foi recontada por vários autores brasileiros como Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Jô Soares e Millôr Fernandes. Em cada versão, uma (re)-interpretação é feita a respeito dessa estória, que para Bagno

[...] pode ser entendida como um elogio da acumulação de bens, do aumento do patrimônio,

como um louvor da sociedade capitalista, como uma crítica à vida despreocupada e ociosa dos artistas, ou então, precisamente ao contrário, como uma crítica à frieza do capitalista, que só se preocupa em aumentar sua fortuna, sem gozar dos prazeres da vida e sem se importar com os necessitados (BAGNO, 2006, p. 52).

Ou seja, cada autor imprime sua interpretação ao refazer o texto. É importante distinguir que a refacção da fábula pode ocorrer sobre o mesmo texto, com mudanças em seu interior (reescrita); ou de uma tradução que ocorre de uma modalidade para outra, porém permanecendo na mesma língua (retextualização). Marcuschi (2001) entende que as “modalidades” podem ser compreendidas com a oralidade e a escrita. D’Andrea e Ribeiro (2010) expõem que a retextualização é uma modificação mais ampla do texto, alterando-se, inclusive, o meio em que ele é veiculado – entrevista oral para notícia escrita, por exemplo; enquanto a reescrita só poderia acontecer do escrito para o escrito. “Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização” (D’ANDREA, RIBEIRO, 2010, p. 66).

Assim, ao analisar a fábula como um gênero que passou da oralidade popular para a escrita, pode-se inferir que as primeiras versões escritas são retextualizações das versões contadas por Esopo por meio da oralidade. Mas, por se tratar de textos produzidos há muitos séculos por vários escritores, não se pode precisar qual foi a primeira versão produzida na escrita, por isso, pode-se considerar que todas as versões utilizadas neste artigo são reescritas de um texto original. Cabe, agora, observar se, durante o processo de intertextualidade, a temática e as operações de linguagem foram alteradas de uma reescrita para outra. Lembrando que a intertextualidade – o diálogo existente entre os textos – “é fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue” (MARCUSCHI, 2008, p. 130).

A paráfrase e a paródia são operações de linguagem presentes no processo de intertextualidade, pois permitem ao falante reconstruir e ressignificar atividades discursivas utilizando sua bagagem sociocultural. Para Santos (2011), ambas são operações da referenciação e possuem nuances diferentes na reconstrução dos objetos discursivos. Para a autora, “a paráfrase trabalha um mesmo sentido, reelabora a informação, de acordo com o ponto de vista e experiências culturais do sujeito discursivo, sem, contudo, deformar o sentido original do texto anterior” (SANTOS, 2011, p. 86). É o que se pode observar nas versões dos quadros 1, 2 e 3 em que os textos têm sentido inalterado.

QUADRO 1 – A cigarra e a formiga, versão de Esopo

Era inverno e as formigas botaram para secar os grãos que a chuva molhara. Uma cigarra faminta lhes pediu o que comer. Mas as formigas lhe disseram:

– Por que tu também não armazenaste tua provisão durante o verão?

– Não tive tempo – respondeu a cigarra –, no verão eu cantava.

As formigas completaram:

– Então agora dance.

E caíram na risada.

Fonte: Esopo. Trad. Antônio Carlos Vianna. *Fábulas de Esopo*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

QUADRO 2 – A cigarra e a formiga, versão de Jean de La Fontaine

A cigarra, sem pensar
em guardar,
a cantar passou o verão.
Eis que chega o inverno, e então,
sem provisão na despensa,
como saída, ela pensa
em recorrer a uma amiga:
sua vizinha, a formiga,

pedindo a ela, emprestado,
algum grão, qualquer bocado,
até o bom tempo voltar.

Antes de agosto chegar,
pode estar certa a senhora:
pago com juros, sem mora."
Obsequiosa, certamente,
a formiga não seria.
"Que fizeste até outro dia?"
perguntou à imprevidente.
"Eu cantava, sim, Senhora,
noite e dia, sem tristeza."
"Tu cantavas? Que beleza!
Muito bem: pois dança agora..."

Fonte: LA FONTAINE, Jean de. Trad. Milton Amado e Eugênio Amado. *Fábulas de La Fontaine*.

QUADRO 3 – A cigarra e a formiga, versão de Ruth Rocha

A cigarra passou todo o verão cantando, juntando seus grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga pedir que lhe desse o que comer. A formiga então perguntou a ela:

- E o que é que você fez durante todo o verão?
- Durante o verão eu cantei – disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

- Muito bem, pois agora dance!

Fonte: ROCHA, Ruth. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: FTD, 1993. p.23.

Observa-se que nas versões de Esopo (quadro 1), de La Fontaine (quadro 2) e de Ruth Rocha (quadro 3) nem a ideia principal nem o final foram alterados, ou seja, a temática permanece a mesma em ambos os textos. No entanto, houve variação na estrutura da versão de La Fontaine, pois foi escrita em versos. Há

também diferença na linguagem empregada na versão de Ruth Rocha que, com o objetivo de traduzir o texto para o público infantil, acabou por utilizar uma linguagem mais simples e mais próxima da oralidade de grande maioria das regiões brasileiras. Com isso, pouco fez evoluir a linguagem e manteve o discurso em repouso, ou seja, as versões mantiveram-se na intertextualidade da semelhança, permeando, assim o eixo parafrástico da linguagem.

Por outro lado, Santos (2011) expõe que a paródia trabalha com a alteração do sentido base, “reconstrói-se apoiada na ruptura, com objetivo sarcástico, crítico, irônico ou humorístico; nela o sujeito também utilizará as experiências e conhecimento cultural em sua (re)construção, mas o fará com o intuito de transgredir o texto matriz” (SANTOS, 2011, p. 86). São exemplos as versões dos quadros 4, 5 e 6, em que a linguagem e o final da estória são alterados.

QUADRO 4 – A formiga boa, versão de Monteiro Lobato

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

–Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja

de lama e a tossir.

– Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah! ... – exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Moral: Os artistas - poetas, pintores, músicos, escritores - são as cigarras da humanidade.

Fonte: LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

QUADRO 5 - O “rap” da cigarra e da formiga, versão de Jô Soares

Saca essa fábula, bicho,
que vai te deixar cabreiro.
Num depósito de lixo

tinha um bruta formigueiro.
O formigueiro falado,
na verdade não era mixo.
Foi para ficar rimado
que eu falei que era no lixo.
As formigas, ligadonas,
trabalhavam noite e dia.
Ficavam muito doidonas
plugadas nessa mania.
podes crer, não é mentira.
Um dia uma punk louca
que se chamava cigarra
e achava que era uma touca
trabalhar tanto, na marra,
se meteu com a formigada
e falou, pontificando:
__ Trabalhar é uma jogada
devagar quase parando.
Coisa careta, uma fria,
bobeira que eu não assumo
e avisou que não curtia
formigueiro de consumo.
As formigas, sem ligar,
responderam na maior:
__ Se você não trabalhar,
vai acabar na pior.
A cigarra se mandou
dizendo que era besteira.
Das formigas se afastou
cantando um roque pauleira.
Só voltou quando era inverno.
As formigas, pra esnobar, em vez de
um papo fraterno, foram se bacanear.
Disseram logo as formigas:
__ Olha, se quiser guarida
vai pedir pras tuas amigas.
Nós não damos boa vida.
E a cigarra: __ Eu tô na minha...

Não vim aqui pedir nada.
Só vim dizer que eu, sozinha,
fiz a Sena acumulada.

Moral: Para alguém ganhar sozinho na Sena acumulada,
tem que ser leão. Ou então cigarra, bicho. Enfim, bicho,
bicho.

Fonte: Jô Soares, In: Revista VEJA, 31.10.1990, p. 17.

QUADRO 6 – A cigarra e a formiga, versão de Millôr Fernandes

Cantava a Cigarra
Em dós sustentidos
Quando ouviu os gemidos
Da Formiga,
Que, bufando e suando,
Ali, num atalho,
Com gestos precisos
Empurrava o trabalho:
Folhas mortas, insetos vivos.
Ao ver a Cigarra
Assim, festiva,
A Formiga perdeu a esportiva:
“Canta, canta, salafrária,
E não cuida da espiral inflacionária!
No inverno,
Quando aumentar a recessão maldita,
Você, faminta e aflita,
Cansada, suja, humilde, morta,
Virá pechinchar à minha porta.
E, na hora em que subirem
As tarifas energéticas,
Verá que minhas palavras eram proféticas.
Aí, acabado o verão,
Lá em cima o preço do feijão,
Você apelará pra formiguinha.
Mas eu estarei na minha

E não te darei sequer
Uma tragada de fumaça!”
Ouvindo a ameaça,
A Cigarra riu, superior,
E disse com seu ar provocador:
“Você está por fora,
Ultrapassada sofredora.
Hoje eu sou em videocassete
Uma reprodutora!
Chegado o inverno,
Continuarei cantando
– sem ir lá –
No Rio,
São Paulo
Ou Ceará.
Rica!
E você continuará aqui
Comendo bolo de titica.
O que você ganha num ano
Eu ganho num instante
Cantando a Coca,
O sabãozão gigante,
O edifício novo
E o desodorante.
E posso viver com calma
Pois canto só pra multinacionalma”.

Fonte: FERNANDES, Millôr. Veja.com 2009 - ed.2120.

Observa-se que na versão de Lobato (quadro 4) houve uma ruptura no final da estória, pois a formiga, que sempre ignorava a cigarra, aceita ajudá-la e até reconhece o seu valor artístico. Dessa forma, Lobato inova ao se permitir contestar o final e a moral da fábula. Assim também, fazem Jô Soares (quadro 5) e Millôr Fernandes (quadro 6) ao reinventarem um final em que a cigarra enriquece e ainda zomba do trabalho da formiga. Além disso, esses autores libertam seus textos dos paradigmas e estabelecem novos

padrões, fazendo com que os discursos progridam semanticamente, ou seja, trabalham com a intertextualidade das diferenças. Dessa forma, permeiam o eixo parodístico da linguagem.

Portanto, pode-se inferir que nas versões em que ocorreu a paráfrase houve pouca alteração no texto e tolerável desvio de estilização, pois a ideia principal e o final da estória permaneceram inalterados, refletindo poucas alterações de sentido e de estrutura textual. Na paródia, houve inversão do significado e até mudança de gênero como no “Rap” da cigarra e da formiga de Jô Soares, a apropriação do texto foi tão ampla que ocorreu mudança na ideia principal, no desfecho, na linguagem utilizada e na estrutura textual.

Considerações finais

Este artigo possibilitou reconhecer a fábula como um gênero literário capaz de imergir o público infantil em temas do universo adulto de forma leve e fantasiosa. Com ele entendemos que o professor precisa ser o mediador que incentivará o aluno a questionar paradigmas sociais e verdades absolutas. Por ser um gênero oriundo da oralidade, a sua linguagem popular permite que todos os públicos, independente de faixa de idade, sejam capazes de se apropriar das estórias. Assim também, a simbologia do enredo, a proposta de diálogo com a realidade e os recursos de linguagem são características de literariedade que contribuem para que tal gênero permeie o universo infantil.

Observou-se também que a toda vez que uma fábula é recontada, sua linguagem é reinventada, pois as reescritas permitiram que vários discursos fossem inseridos nesse gênero narrativo, fazendo com que se reconheçam na intertextualidade várias vozes que dialogam, cada uma em seu tempo, em seu estilo. Além disso, a fábula pode ser suporte para o surgimento de outros gêneros textuais como o “rap” da cigarra e da formiga, criado pelo humorista e escritor Jô Soares. Dessa forma, os eixos parafrástico e parodístico contribuem para que as reescritas possuam menor ou

maior grau de alteração de significado, empregando nos textos pequenos desvios de estilização ou sua apropriação máxima.

Logo, o processo de reescrita das fábulas proporciona não só a transmissão desse gênero literário às futuras gerações, como também permite que cada autor, a seu tempo, possa imprimir seu próprio estilo oriundo de suas vivências sociais.

Assim, as fábulas, mais do que trabalhar com temáticas de tons moralizantes, também inserem a criança em discursos específicos de várias épocas, permitindo a ela se identificar como agente de construção no processo histórico da sociedade ao ser capaz de aceitar ou refutar determinada lição de moral e, até mesmo, reinventar um final condizente com sua realidade social.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor /. – 1 ed. São Paulo: DCL, 2005.

BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CARNEIRO, Flávio. A ficção falsa. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor /. – 1 ed. São Paulo: DCL, 2005.

D'ANDREA, Carlos F.; RIBEIRO, Ana E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas**, v. 1, p. 64-74, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação: conteúdo e metodologia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor /. – 1 ed. São Paulo: DCL, 2005.

SANTOS, Márcia L. P. **A paráfrase e a paródia como (re)construção do real:** o dizer de jabor e o dizer de Millôr. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2011.

ZANCHETTA, Juvenal. Leitura de narrativas juvenis na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). – **Caminhos para a formação do leitor.** 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

TAETS, Silvana Pinheiro. Literatura infanto-juvenil: caminhos e conceituações. In: RIBEIRO, Francisco Aurelio (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil.** 1 ed. Vitória: UFES, Centro de Estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, Mestrado em Letras, 1997.

LITERATURA INFANTOJUVENIL: “UMA IDEIA TODA AZUL”

Nara Baiense Gianizelli
Etelvo Ramos Filho

Introdução

Marina Colasanti é uma escritora, ensaísta, jornalista, artista plástica e poeta, nascida em Asmara, na Etiópia (atual Eritreia). No Brasil estudou na Escola Nacional de Belas Artes e trabalhou como jornalista. Como escritora, publicou diversos livros, entre contos, poesia, prosa, literatura infantil e infantojuvenil. Seu livro de contos *Uma ideia toda azul* (1979) recebeu o prêmio “O Melhor para o Jovem”, em 1979, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) – entidade brasileira que premia anualmente os melhores livros deste gênero, visando incentivar a literatura infantiljuvenil de qualidade. No mesmo ano, recebeu também o “Grande Prêmio da Crítica”, da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA), que premia anualmente os melhores artistas em dez categorias distintas, como das artes visuais, do cinema, da literatura, música popular, entre outras.

O que chama a atenção para a autora é a forma como ela trabalha a linguagem, de forma leve, delicada e ao mesmo tempo bem estruturada. São histórias ricas, cheias de fantasias, reflexões e lições. Isso permite que o leitor pense a respeito da narrativa após a leitura, assim como fazemos com as fábulas. Interessante que os finais nem sempre são felizes, como podemos perceber nos dez contos do livro *Uma ideia toda azul* (1979). Todavia, isso não torna a história menos interessante. O caráter psicológico dos contos leva a uma reflexão sobre o mundo interior e também exterior, já que na vida não temos finais felizes sempre. E assim como nos contos, cada final de história real ou fictícia sugere uma reflexão de natureza existencialista.

É claro que a literatura não tem compromisso com o real e muito menos com a formação do caráter, apesar de reconhecermos a importância dela para a formação do indivíduo. Entretanto essa proximidade com o real cria um ambiente fantasioso às avessas, já que nos permite uma análise. Na sua Dissertação de Mestrado, Márcia Juliane Valdivieso Santa Maria aborda como Marina Colasanti rompe com o modelo tradicional do final feliz em seus textos.

Isso se explica pelo fato de que a literatura é uma modalidade de expressão da fantasia humana e, se esta fantasia sempre contém algo da realidade em que o homem está inserido, essa transfiguração do real evidenciará níveis da complexidade humana. Será falsa se trazer apenas o belo e bom ou se trazer apenas o feio e o ruim da vida, mas será eficaz e verdadeira se problematizar situações que considerem esses dois pólos (SANTA MARIA, 2006, p. 19).

Tendo em vista a riqueza desses textos, a obra infanto-juvenil de Colasanti é para qualquer idade. São histórias sensíveis sobre fadas, unicórnios, reis, príncipes e princesas para todos: crianças, jovens e adultos. Todos podem se encantar e viajar nas histórias da autora.

1. O conto

O conto “Uma ideia toda azul” narra a história de um rei que teve uma ideia, a primeira e única da sua vida. Ele ficou maravilhado com essa ideia e não quis contá-la para ninguém. Guardou para si. Com medo que fosse roubada, resolveu trancá-la na Sala do Sono e pendurou a chave no pescoço. O tempo passou, e o rei se viu entretido com suas obrigações reais. Envelheceu e, diante disso, os ministros resolveram “aposentá-lo”, deixá-lo livre para descansar.

O rei resolveu, então, buscar sua ideia que dormia. Ao encontrá-la, percebeu que já não era mais como antes. Ele já não queria mais brincar e rir com ela. O tempo passou: ele havia mudado.

Triste, chorou e resolveu novamente trancá-la. Desta vez para sempre.

1.1. O rei que se esqueceu de brincar

O conflito vivido pelo rei que teve uma ideia e não pode aproveitá-la, devido aos seus afazeres, é facilmente adaptável aos dias atuais em que diante de tantas obrigações, não temos muitas vezes tempo para contemplar o pôr do sol, um dia de chuva, um arco-íris, ou seja, coisas simples do nosso dia a dia. O rei “tão ocupado estava em governar” (COLASANTI, 1979,p.32) deixou sua ideia de lado e outras não teve mais e “nem sentiu falta” (1979,p.32).

A história do rei é triste e ao mesmo tempo encantadora – como as outras nove do livro –, porque traz à tona o ambiente da criança, o ambiente fantástico de uma ideia que brinca, dorme e tem vida própria. Além disso, nos leva a refletir sobre a vida do rei – e sobre a nossa – que tão atarefado não desfrutou de sua ideia toda azul e envelheceu sem perceber. Os dias passaram e tudo mudou. Mudou tão completamente que ele não se deu conta dos dias passando. Neste momento ele se indaga: “Que fazer com ela?” (COLASANTI, 1979,p.33). Boa pergunta essa. Não é fácil descobrir o

que fazer com os dias que perdemos e/ou experiências que não tivemos.

Só mesmo a literatura para ajudar nessas questões!

2. Características do conto

O conto apresenta uma linguagem simples e cheia de figuras de linguagem – que resultam em beleza e criatividade. Em sua edificação, “Uma ideia toda azul”, por exemplo, a personificação da ideia é que traduz o caráter fantástico, quando o rei passa a brincar e a interagir com ela: “Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com igual alegria, linda ideia dele toda azul” (COLASANTI, 1979, p. 30).

O texto é enxuto, claro e objetivo. É ainda cheio de possibilidades que podem ser percebidas e analisadas de acordo com a formação do leitor. O leitor mais jovem talvez não tenha a percepção ou a visão existencialista da obra e nem precisa ter. Contudo um leitor mais maduro perceberá a profundidade dos textos de Colasanti e sua riqueza de interpretações. Ela mesma afirma que seus textos

São narrativas de sentimentos, falam de amor, de ódio, de inveja, de medo, da morte, da solidão, do abandono. A ciência e a tecnologia têm mudado com uma rapidez fenomenal. As estruturas políticas mais ou menos mudam. Mas o ser humano não tá mudando nada, as mudanças nos sentimentos humanos são quase nulas. Além disso, os contos possuem uma multiplicidade de leituras possíveis. Não há uma obviedade, tanto é que Freud analisou os contos de fadas dentro das normas da escola freudiana. Eles têm muitas portas de entrada, muitas interpretações, e isso faz com

que eles se adaptem a qualquer tipo de leitor, de qual- quer idade. Qualquer um encontra ali um material que serve pra suas emoções (COLASANTI, 2015, p.3).

Mesmo escrito décadas atrás, os assuntos dos contos são relevantes e ainda fazem parte dos conflitos existenciais do universo dos homens. Daí sua permanência até os dias de hoje, estando já na 23ª edição. Isso porque são atemporais, e com os quais estamos sempre aprendendo, independente de faixa etária.

Por ser uma narrativa curta, o conto torna-se um texto muito utilizado em sala de aula, pois pode ser lido rapidamente. Sendo assim, é comum encontrá-los em livros didáticos para o ensino fundamental, porém com atividades propostas que limitam a interpretação do aluno as observações do autor do livro, cabendo ao professor o papel de mediar a leitura de forma a valorizar o literário, o fantástico dessas histórias tão enriquecedoras. Colasanti, em entrevista ao jornal *O Povo* (2015), responde o porquê de escrever textos curtos.

Porque são mais difíceis. As curtíssimas, então são um sufoco. Você não tem chão. E eu gosto da economia, do essencial. Eu fiz contos longos, até pra mostrar que eu sabia fazer, mas eu gosto do pequeno, de procurar o grande no pequeno, através do pequeno. E eu gosto do trabalho de ourivesaria, da minúcia.

2.1. O ato de narrar

Narrar é uma forma básica de atividade linguística. É um tipo próprio da comunicação cotidiana. Esse ato de contar histórias vem de os tempos mais remotos. São histórias repassadas oralmente de geração a geração que sobrevivem ao tempo. Muitas vezes trazem um aprendizado e ensinamento, contribuindo, assim, para a formação do indivíduo do entendimento de si mesmo. As narrativas

servem, basicamente, para a transmissão de conhecimentos. São meios de interação social, pois através delas as experiências individuais ou coletivas são comunicadas e expostas socialmente. Este simples ato de contar e repassar histórias reais ou fictícias mais tarde toma características próprias e estéticas, tornando-se parte da literatura.

Ainda sobre a concepção de narrar, Cândida Vilares Gancho (2006) define:

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos - histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) -, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a *Bíblia* - livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão - compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, da escravidão dos hebreus no Egito, dos milagres de Jesus etc. [...] (p.6)

Diante da relevância da narrativa na formação humana e na constituição social dos indivíduos, cabe refletirmos sobre o papel da escola diante do trabalho com a leitura literária e com as produções ficcionais.

3. A importância da literatura infantojuvenil na escola

Levar a literatura infanto-juvenil para a sala de aula é dar ao aluno a possibilidade de vivenciar e interagir com situações fantásticas e uma linguagem literária cujos recursos ampliam o universo de linguagem dos leitores. Isso é de grande importância para a formação deles. Em muitos casos este pode ser o único contato do aluno com a linguagem literária. E cabe ao professor oferecer essa oportunidade. Como afirma Azevedo (2005, p.32) “(...) durante a maior parte do tempo, o estudante é submetido ao discurso cuja inferência é a de que a ‘realidade’- portanto, as sociedades, as pessoas, a vida, o mundo, a verdade etc. – é construída e funciona a partir de uma lógica racional, objetiva e mecânica.”

É preciso levar a linguagem conotativa, as figuras de linguagem para a sala de aula. Os leitores em formação necessitam desse contato com o imaginário, com textos que trabalham a arte da palavra. As questões existenciais, os conflitos humanos o imaginário, tudo isso é importante também na formação do aluno. Não se trata de usar a literatura para ensinar Língua Portuguesa. É mais que isso: é formar o cidadão. Não formaremos um leitor literário reduzindo o texto infanto-juvenil a questões propostas no livro didático. Azevedo (2005) vai além nessa questão:

Creio que uma das razões que levam a escola a lidar com dificuldade com os temas humanos concretos, portanto não informativos nem passíveis de didatização, pode ser o treinamento dado aos professores. Estes costumam ser condicionados a estabelecer uma relação unilateral de mão única, essencialmente não-dialógica com seus alunos: professores “sabem” e alunos “não sabem”. Cabe aos primeiros transmitirem seu conhecimento aos segundos. Diante do currículo escolar oficial, esse tipo de

relação parece fazer sentido. Diante dos temas humanos concretos ela não se sustenta. [...] (p.33)

Romper com o tradicional, com a facilidade do livro didático não é simples. Exige muito do professor, porque muitos não foram preparados para isso. Todavia, percebemos a importância desse processo de mudança e ele já está acontecendo. Timidamente ainda, mas está. E muito contribuirá para a formação do leitor na escola. Sabemos que com leitura prazerosa de textos literários, o leitor é estimulado à curiosidade, pode experimentar emoções diversas e construir novos conhecimentos.

Assim como Colasanti, temos muitos outros escritores de literatura infanto-juvenil para serem trabalhados em sala de aula, como por exemplo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Ziraldo, Lygia Bojunga Nunes, Ignácio de Loyola Brandão, Clarice Lispector, dentre outros. São textos de leitura agradável, que mesmo sendo escritos para um público mais jovem, serve para todas as idades. Encanta a todos.

4. Conclusão

Concluímos este artigo enfatizando que a utilização da literatura infanto-juvenil na escola visando apenas a responder questionários de livros didáticos ou mesmo submeter o aluno a lições de moral não irá contribuir em nada para a formação do leitor. Buscamos aqui instigar o professor a buscar textos de qualidade para a sala de aula que envolvam os alunos, despertando neles o interesse e gosto pela literatura.

Pensamos que ressaltar as inúmeras dificuldades encontradas pelo professor no ambiente escolar em nada contribui para a melhoria da educação. Por isso, propomos aqui a análise de um dos livros da escritora Marina Colasanti com o intuito de despertar o interesse pelas obras da autora. Colasanti traz em suas obras assuntos de grande relevância para o momento atual e até mesmo para a reflexão sobre o mundo interior e exterior.

Além de Colasanti, deixamos também outras sugestões de livros para as leituras de sala de aula. Citamos por exemplo, *O homem do furo na mão*, de Ignácio de Loyola Brandão, *O menino sem imaginação*, de Carlos Eduardo Novaes, *Pai sem terno e gravata*, de Cristina Agostinho, *O menino e os ciganos e outros contos*, do escritor capixaba Francisco Aurélio Ribeiro.

Referências

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. 23. ed. São Paulo: Global, 2006.

_____. Entrevista concedida ao jornal **O povo** em novembro de 2015. Disponível em: <http://www20.opovo.com.br/app/opovo/paginasazuis/2015/11/09/noticiasjornalpaginasazuis,3530992/entrevista-com-marina-colasanti-sou-uma-profissional-nao-uma-baba.shtml>. Acesso em: 01 jul.2017.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Ensaios de leitura e literatura infantojuvenil**. 1.ed.- Serra(ES): Formar, 2010.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9.ed.- São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios, 207)

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 5.ed.- São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios, 207)

OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**. 1 ed. São Paulo: DCL, p. 25 – 46, 2005.

SANTA MARIA, Márcia Juliane Valdivieso. **Marina Colasanti: Longe ou perto do querer do leitor? Um estudo de caso da recepção de Longe como o meu querer por alunos do Ensino Fundamental**. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO FUNDAMENTAL – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Norma Malaquias dos Santos Bayer

Introdução

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 (TODOROV, 2009, p. 76)

A afirmação de Todorov sobre os benefícios que a literatura pode proporcionar aos seres humanos provoca a reflexão de quão importante é a presença dessa disciplina no currículo escolar, bem como a continuidade da luta para garantia desse direito aos alunos.

O contato dos discentes com a literatura, na maioria das vezes, tem sido oportunizado pelas instituições escolares, mas é

grande a probabilidade dele não ocorrer de forma apropriada, sobretudo nas escolas públicas, porque a formação do leitor literário é um processo longo e complexo, que requer a mediação de profissionais capacitados, o apoio de entidades governamentais, a utilização de espaços adequados e recursos materiais de qualidade.

De acordo com o Censo escolar de 2016, milhares de crianças e de adolescentes brasileiros recebem a maior parte da Educação Básica em instituições públicas, onde cursam o Ensino Fundamental. Nessa etapa da escolarização, os jovens devem aprender a ler, escrever e conhecer diversas formas de linguagem. A maioria desses estudantes tem acesso apenas ao material didático e paradidático, fornecido pelos programas educacionais criados e mantidos pelo governo federal ou prefeituras municipais. Os livros encaminhados às escolas não contemplam de forma satisfatória o ensino da literatura, pois a abordagem em muitos deles é superficial e com favorecimento à linguística.

No ambiente escolar, geralmente, são poucos os momentos dedicados à leitura e, além disso, no cotidiano acelerado, com tempo cronometrado, os eventos relacionados à leitura literária estão cada vez mais escassos, ocorrem apenas em algumas datas comemorativas para cumprir às exigências pedagógicas.

Nesse cenário, pensar literatura infantil e juvenil tornou-se um grande desafio para quem leciona para esse público, tão heterogêneo e carente de condições e direcionamento. O inquietante nessa análise é descobrir como despertar nos alunos o gosto pela leitura literária a fim que obtenham crescimento intelectual, humano e cultural, dispondo de condições nem sempre favoráveis ao desenvolvimento desse trabalho. Neste artigo serão apontadas algumas propostas que poderão estimular e auxiliar os docentes a se engajarem nesse projeto.

É necessário que todos tenham um olhar mais atento para a qualidade da educação que esses os jovens têm recebido e para os reflexos dela no contexto social.

1. O real, mas não ideal

A educação pública do país não tem cumprido o objetivo de desenvolver nos alunos as competências básicas após anos de escolarização. Entre essas competências estão a leitura e a escrita. Se muitos alunos não leem nem escrevem com proficiência, como estarão aptos a compreenderem os textos, a darem sentidos a eles, a analisá-los em sua completude? A realidade é preocupante, sempre está em evidência nos noticiários e em discussão nos meios acadêmicos.

Objetivando encontrar algumas causas que contribuem para esses resultados negativos, investigamos duas escolas públicas de Ensino Fundamental do estado do ES, de municípios distintos, Vitória e Vila Velha, a fim de identificar o espaço reservado ao ensino da literatura nestes locais. As informações foram fornecidas por professores, pedagogos e bibliotecários, por meio de entrevista.

Os questionamentos feitos aos profissionais buscaram identificar as características das escolas, a existência de trabalhos realizados com textos literários, os espaços destinados à realização deles, a disponibilidade de material para fazê-los, os profissionais envolvidos nesses processos, a periodicidade em que eles ocorrem e o auxílio de outras pessoas da escola e das entidades governamentais para que essas práticas sejam efetivadas. As instituições de ensino serão denominadas aqui de “escola A” e “escola B”.

A escola A atende o público de uma região carente do município de Vitória/ES, tem 12 turmas em cada turno, matutino e vespertino, e disponibiliza vagas para turmas de primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e Progressão para alunos com defasagem idade/série. Ela utiliza como parâmetros de trabalho com a literatura os livros do programa Pnaic – Pacto nacional de alfabetização na idade certa, de abrangência nacional, para as séries iniciais (1º, 2º e 3º ano), além do acervo da biblioteca.

O contato dos alunos com os textos é realizado por meio de contação de histórias em sala de aula diariamente (1º e 2º ano) e na

biblioteca da escola uma vez por semana, quando não ocorre nenhum imprevisto. O 4º e o 5º ano também têm uma aula semanal fixa na biblioteca, mas comparecem ao ambiente em menor frequência, pois são turmas cheias, bem agitadas, com algumas crianças que apresentam graves dificuldades de aprendizagem. Como o espaço de leitura não comporta todos os estudantes, dependendo do trabalho planejado, as turmas são divididas (alguns ficam em sala com os professores regentes, outros com a bibliotecária, funcionária concursada, habilitada para exercer a função) para que o momento seja mais proveitoso.

As turmas de sexto ao nono ano não possuem horários fixos na biblioteca, ficando ao cargo do professor a marcação de aulas e o incentivo à leitura. Importante ressaltar que o acervo da biblioteca é antigo e não é renovado há aproximadamente cinco anos. Ele é composto por livros infantis, alguns clássicos de literatura (romances, crônicas, poesias) que estão à disposição para empréstimo, mas nem sempre são escolhidos, dicionários e muitos livros didáticos recebidos das editoras para análise.

No primeiro semestre deste ano, houve uma grande rotatividade de professores de Português, por motivo de licença médica. As aulas estão sendo ministradas pelo quarto professor, contratado pela rede municipal. Essa rede de ensino, atualmente, possui poucos programas direcionados à leitura nas escolas, alega falta de verbas. Disponibiliza um grupo de contação de histórias para crianças o qual ainda não compareceu à instituição. A prioridade do município tem sido a construção e inauguração de bibliotecas centrais, em regiões mais urbanizadas, às quais nem todos podem ter acesso, em detrimento da renovação dos acervos das bibliotecas escolares e projetos de incentivo à leitura. Ao seu favor, esta escola tem o laboratório de informática, bem equipado, mas mal utilizado com relação aos projetos pedagógicos, conforme relato do funcionário responsável pelo local.

A escola B atende em cada turno (matutino e vespertino) 14 turmas de sexto ao nono ano de uma comunidade carente de Vila Velha/ES, possui um laboratório de informática bem equipado, mas

com grande concorrência para utilização do espaço e uma biblioteca pequena e mal dividida, que não comporta turmas inteiras.

O acervo da biblioteca é composto por poucos clássicos da literatura, mangás adquiridos pela direção da escola, histórias em quadrinhos, livros de cunho pedagógico, enciclopédias antigas e alguns livros mais novos (romances, crônicas, didáticos), doados pela comunidade. O funcionário responsável pelo local está em desvio de função e, apesar de pertencer ao quadro do magistério municipal, não possui formação apropriada para trabalhar no local.

Na escola B, o trabalho com a literatura fica ao cargo dos professores, que têm autonomia para realizá-lo e o fazem muitas vezes com seu próprio material. A rede municipal promove concurso de poesia, do qual alunos e professores de todas as escolas podem participar, mas as ações realizadas ainda não são suficientes para suprir às necessidades dos alunos com relação à leitura e à escrita.

A realidade das escolas acima mencionadas não é muito diferente do contexto educacional do país. Ela é um reflexo do descaso dos governantes com a educação do povo brasileiro e da formação deficiente de professores nos cursos de graduação, que ainda não privilegiam a literatura no currículo, dispensando poucas horas ao ensino dela. Sendo assim, como os profissionais terão segurança para ensinar algo que não aprenderam ou o fizeram de forma superficial? Muitos deles sequer conhecem a literatura produzida no estado em que vivem, fato que agrava o despreparo e contribui para a redução do repertório cultural.

É importante, apesar das adversidades, que profissionais assegurem a seus alunos, um ensino de melhor qualidade. Pode-se perceber que há um abismo entre a necessidade de formação de leitores e a sua efetivação, um retrocesso diante do crescimento do mercado literário nacional, abordado na próxima seção.

2. Avanços e regressos

Os avanços com relação à produção literária no Brasil são inegáveis. Nas últimas décadas, a literatura tornou-se mais acessível a um público variado, conquistou espaços, ainda discretos nos documentos oficiais, adquiriu autonomia para abordar temas antes censurados para determinadas faixas-etárias, foi enriquecida com valiosas contribuições regionais e, atualmente, tem reconhecimento, incentivo e investimento de diversos segmentos sociais.

É necessário reconhecer que esse crescimento também foi impulsionado pelas exigências do mundo capitalista, cujo objetivo é descobrir áreas de mercado pouco exploradas para alcançar cifras cada vez maiores.

Numerosas obras produzidas atualmente no país têm qualidade indiscutível e uma variedade de temas para atender as preferências de todos os tipos de leitores, além de contribuir para o prestígio mundial de escritores e ilustradores, cuja criatividade merece admiração e respeito.

Há muitas obras reconhecidas e premiadas, mas inacessíveis à maioria das crianças e jovens brasileiros, pois apesar do crescimento e desenvolvimento nesta área, nas escolas essa evolução caminha a passos lentos, devido aos entraves já citados anteriormente. Uma produção que talvez jamais seja conhecida pelos alunos das escolas públicas.

Percebe-se, então, que para o público atendido por instituições como as relacionadas acima, há que se buscar alternativas de acesso a esse bem cultural desde a infância e cultivar hábito da leitura durante o período em que permanecerem na escola. Para isso, é necessário que os docentes se engajem nessa tarefa buscando formação, posicionando-se criticamente para cobrar do poder público a garantia de condições dignas de trabalho e libertando-se do “conjunto de condicionantes que corroem a autonomia e a independência do professor” (SILVA, 2004, p.31)

como os regimentos internos e orientações externas, criados para atender aos interesses políticos.

A escola é um ambiente privilegiado, pois o trabalho cotidiano com os alunos permite ao professor o reconhecimento das necessidades e potencialidades individuais para orientá-los da melhor forma no processo ensino-aprendizagem. O profissional de Língua Portuguesa deve ser o condutor, incentivador e mantenedor do trabalho com a literatura na escola, envolvendo profissionais de outras áreas a fim de superar os obstáculos apresentados neste texto. A persistência docente a favor do ensino da literatura poderá fazer a diferença na vida de muitos alunos, pois conforme Cândido (2004)

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (p. 113).

A literatura amplia a visão do leitor, fazendo-o perceber melhor os mundos interior e exterior. Ela é uma experiência que nos permite relacionar com o outro pela relação dialógica, reveladora de sentimentos alheios que oportuniza o conhecimento do ser humano em sua essência, livre de máscaras ou da influência das convenções sociais. Essa vivência resulta no crescimento pessoal.

A seguir, serão descritas algumas possibilidades para implementar o trabalho com a literatura nas escolas desde as séries iniciais até as séries finais do Ensino Fundamental.

3. Trajetória para a formação de leitores

O contato com os livros deve iniciar logo cedo, nos primeiros anos de vida, fase em que os pequenos podem se familiarizar com o material literário, aprender a manuseá-lo, conservá-lo, e descobrir que nele há um passaporte para uma incrível viagem, que sempre lhes trará novas experiências.

Essa estimulação pode acontecer em casa ou na escola, com livros escritos em linguagem compreensível, sem intencionalidade pedagógica, que despertem emoções. O trabalho deve ser feito de forma cuidadosa, sem obrigatoriedade. A apresentação das ilustrações e seus detalhes podem auxiliar no aumento da percepção e na compreensão das histórias. As imagens carregam uma forte significação e podem complementar o texto, tornando-se parte dele.

Os adultos sempre devem ler para as crianças, ainda que sejam leituras rápidas, pois a constância desses momentos as fará perceber que os livros fazem parte da vida, estão sempre presentes. O pequeno leitor deve ser estimulado a contribuir, mesmo que timidamente, nos momentos de contação de histórias. Quando essas práticas tornam-se habituais, despertam a sensibilidade infantil, característica essencial de um bom e eficiente leitor.

Ao chegar à escola, a criança necessita da mediação dos profissionais para continuar percorrendo o caminho da leitura ou para iniciá-lo. O lúdico sempre deve fazer parte nas aulas por meio da leitura e poesias de humor, repetição de trava-línguas, parlendas e quadrinhas, aprendizagem de canções infantis, entre outros. De acordo com Cunha (2005), a poesia deve ser, antes de mais nada, um espaço para o prazer, a diversão, o encantamento com a palavra e a partir da palavra.

Quando os discentes começam a ler, novas portas se abrem e eles podem exercitar a oralidade individual ou coletivamente, criar suas próprias histórias e contá-las aos colegas, vivenciando a experiência da produção e do compartilhamento. Nessa fase, o estímulo à leitura e o contato com os livros levam “o pequeno leitor

a descobrir e aprimorar a linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo.” (SOUZA, 2004, p. 63).

Durante a escolarização, os leitores amadurecem e precisam ser alimentados com novas histórias curiosas, poéticas, engraçadas, trágicas, curtas, longas, enfim diversas possibilidades de textos literários com experiências comuns a todos os seres humanos. Essa compreensão será percebida pelos próprios leitores e só será possível quando estiver ligada ao prazer obtido pela leitura frutiva. “A literatura é feita de fantasia. O mundo é movido por fantasia. É por meio dela que nos acrescentamos ao mundo e nos inscrevemos nele. A fantasia é responsável pelas surpreendências do cotidiano.” (QUEIRÓS, 2005, p. 173).

Nas séries seguintes o trabalho deve ter continuidade, pois a literatura deve ter seu lugar garantido nas aulas de língua portuguesa, fazer parte da rotina escolar.

Na adolescência, há um grande repertório a ser trabalhado: contos de mistério, crônicas, aventuras, romances, poesia, conteúdo literário disponível em e sites interativos desenvolvidos para possibilitar a colaboração dos usuários. Há muitos sites que podem ser explorados pelos alunos de todas as idades nos laboratórios de informática das escolas, porém a mediação docente é necessária na escolha e na condução das atividades. Adiante serão dadas algumas sugestões sobre esse tópico. O trabalho com a literatura local, conhecida como capixaba, é outra alternativa a ser explorada. Muitas obras literárias de qualidade são produzidas no Espírito Santo, alunos e professores precisam conhecê-las e apreciá-las.

As rodas de leituras, organizadas e mediadas pelos docentes, também são uma boa opção de trabalho, porque exercitam a oralidade, aguçam a curiosidade e estimulam a leitura dos livros recomendados pelos colegas da turma. De acordo com Zancheta (2004), a leitura é uma experiência individual, mas com uma dimensão social em que pode atuar o professor, não para delimitar a interação leitor/livro e sim para auxiliar o aluno a expandir sua compreensão acerca do texto.

Enfim, com interesse e perspicácia, os professores podem realizar um eficiente trabalho de formação de leitores de forma contínua e gradativa, sem doutrinação, visando à produção de sentidos sobre o texto e a própria condição humana. É necessário que os profissionais compreendam que “se a escrita não permite vôos aos leitores ela não é literária. A literatura abre portas, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. A imaginação é privilégio de todos os indivíduos.” (QUEIRÓS, 2005, p.170).

Os professores devem investir em formação para se atualizarem e montar seu próprio acervo, respeitando suas possibilidades financeiras, a fim de agregarem qualidade ao trabalho que realizam. Faz parte da função docente selecionar materiais adequados para trabalhar com seus alunos. A qualidade dos recursos utilizados implicará no resultado final. Essa questão será discutida a seguir.

4. Como analisar o material

Para realizar o trabalho descrito acima, a escolha do material, independente do suporte escolhido, deve ser bem criteriosa, respeitando os aspectos da literariedade, pois há muitas publicações produzidas com o intuito de doutrinar as crianças e, segundo Queirós (2005), não existe texto literário sem qualidade. Existem textos que não são literários. O professor deve ter um olhar atento a esse aspecto para não ser induzido à seleção inadequada de materiais.

Outro item a ser observado, após a escolha do material, é a maneira como ele será trabalhado durante as aulas, pois “didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar a Língua, ilustrar temas científicos, etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido.” (AZEVEDO, 2005, p. 33).

A seguir apresentaremos dois exemplos, de um livro e de um site, sob o aspecto da literariedade, para identificar detalhes que

devem ser observados durante a seleção dos materiais a serem utilizados para qualificar o trabalho com literatura nas escolas.

O livro analisado foi *Os medos de Lili*, de Lilian Menenguci, com ilustrações de Gê Viana e Ligia Yamaguti. A narrativa conta a história de Lili, que desde pequena gostava da noite, mas tinha medo do que nela acontecia, talvez por ficar impressionada com as lendas contadas pela tia. A menina tremia quando chovia, imaginava que as sombras eram bichos grandes, assustava-se com relâmpago e trovão, rezava para que a noite logo encontrasse o dia, pedia que as estrelas transformassem seu medo em alegria. No decorrer da trama, ela cresce e transforma seus medos em poesia.

Nota-se que a história traz elementos familiares ao mundo infantil e, ao abordar o tema medo na infância, o faz com sutileza e simplicidade, combinando fantasia com fenômenos da natureza. A linguagem do livro é clara e as belas ilustrações complementam a história contada, ambas são um convite à imaginação. É impossível ficar indiferente ao conjunto da obra, que encanta crianças e adultos. Durante a leitura, quem já não é mais criança é estimulado a lembrar que um dia já teve medo, como a personagem. O transporte ao mundo subjetivo é inevitável. A leitura é prazerosa e agradável aos olhos e ao pensamento.

Sem querer ensinar algo, a autora fala sobre uma experiência humana comum a muitas pessoas, que podem se identificar com Lili. Isso é literatura! Uma história que desperta sentimento, prazer, que resgata a memória infantil de quem já passou por essa etapa da vida e deixa implícito às crianças que os medos podem ser enfrentados e vencidos. A descoberta é delas e os adultos devem deixá-la fluir, sem interferências.

Análise semelhante pode ser feita com sites. Aqui utilizamos o site www.ziraldo.com, que tem histórias do Menino Maluquinho, mensagens com letras ocultas para que os leitores as identifiquem e compreendam o que está escrito, piadas e anedotas, opção de comunicação direta com a caixa postal do autor para o envio de recados, sugestões e opiniões, curiosidades e biografia e lista obras de Ziraldo.

A navegação no site é facilitada por caminhos simplificados, direcionados por ilustrações indicativas e linguagem clara. Apesar da divulgação do trabalho do autor, possui conteúdo gratuito e interativo que pode ser acessado pelos alunos nos laboratórios de informática das escolas. Trata-se de uma boa oportunidade para oportunizar o trabalho com a literatura no ambiente virtual.

Existem vários outros sites¹ que permitem que os discentes possam interagir com obras literárias, aproveitando os recursos tecnológicos como mais uma ferramenta para o trabalho com Língua Portuguesa. Além disso, na *web*, também estão disponíveis recursos que podem auxiliar na capacitação de professores em busca de novos suportes de trabalho.

O diálogo proposto sugere algumas opções, porém outras poderão ser descobertas, a partir da procura constante de materiais de qualidade, os quais devem nortear o planejamento dos profissionais de ensino.

Para traçar e alcançar metas, o profissional necessita sair do lugar comum, pensar em novas ações e colocá-las em prática. Isso exige disposição e comprometimento, qualidades essenciais para quem deseja vencer obstáculos. A seguir, falaremos sobre esse tema.

5. Desafios e possibilidades

No quadro abaixo, a fim de tornar possíveis algumas ações citadas neste artigo, foram listadas possibilidades para a superação dos desafios, objetivando a implementação de um trabalho de qualidade com a literatura infantojuvenil nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

1. Alguns sites interessantes para o trabalho com a leitura na escola:
<http://espacodeleitura.labedu.org.br/livros/>;
<http://www.zirald.com/menino/mm52.htm> ;
<http://www.estacaocapixaba.com.br/2017/02/blog-post.html>;

QUADRO 1 – Sugestões para o trabalho com a Literatura na escola

DESAFIOS	POSSIBILIDADES
Valorizar a literatura no currículo escolar.	Incluir a literatura no cotidiano dos alunos, por meio de variados temas e suportes.
Reconhecer a importância das obras produzidas no estado do ES.	Intermediar o contato dos alunos com textos de autores capixabas, valorizando a arte produzida no estado onde vivem.
Trabalhar literatura objetivando a fruição.	Desvincular-se das atividades que utilizam o texto literário como um pretexto para ministrar conteúdos gramaticais; Oportunizar momentos de leitura descompromissada e estimular o compartilhamento de experiências de boas leituras.
Selecionar materiais de qualidade que contribuam para a formação de leitores produtores de sentido.	Analisar obras literárias sob os aspectos da literariedade, observando elementos que proporcionem envolvimento entre leitores e obras.
Estimular o hábito da leitura literária nos alunos.	A prática literária constante conduzirá ao reconhecimento da literatura como um elemento do cotidiano e percebam a abrangência do universo literário.
Formar leitores críticos.	Despertar nos alunos um olhar além obra, analisando todos os elementos significativos, que possam auxiliá-lo na leitura do mundo do qual faz parte.

Fonte: Quadro produzido pelas autoras deste artigo.

6. Conclusão

As questões tratadas aqui, relacionadas ao ensino da literatura nas escolas públicas demonstram que, mesmo com dificuldades, é possível desenvolver um trabalho de qualidade para favorecer a formação de leitores mais capacitados e, por conseguinte, seres humanos melhores e mais críticos.

A presença da literatura na escola é uma conquista que deve ocupar cada vez mais espaço nesse ambiente. Aos professores cabe o papel fundamental de mediadores, mas para isso aconteça eles precisam ser curiosos, corajosos e ousados para adquirir novos conhecimentos, abrir caminhos e garantir que seus alunos conheçam o que há de melhor no mundo literário. Antes de formar leitores é preciso se preocupar com a própria formação, pois só podemos ensinar o que conhecemos com propriedade.

O caminho está repleto de obstáculos, mas quem consegue chegar ao final é muito bem recompensado, ainda que seja para ouvir anos depois um sincero “obrigado, professor” e concluir que todo o esforço valeu a pena!

Referências

AGUIAR, Luiz Antonio in: “Uma literatura & seu leitor!” In: **O que é qualidade na literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor/ Ieda de Oliveira (org.). 1 ed. São Paulo: DCL, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos instigantes da Literatura Juvenil”. In: **O que é qualidade na literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor/ Ieda de Oliveira (org.). 1 ed. São Paulo: DCL, 2005.

BENASSI, Vera Lúcia Mazur, SAVELLI, Isméria de Lurdes. **A leitura e a ausência da biblioteca escolar**. Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação UEPG. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-391-01.pdf>. Acesso em 25/06/17.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Texto disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>. Acesso em 24/06/17.

_____. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.

CUNHA, Leo. “Poesia e humor para crianças”. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade na literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. 1 ed. São Paulo: DCL, 2005.

MEC – INEP Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas Censo escolar 2016**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 25/06/17.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. “Leitura, um diálogo subjetivo”. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. 1 ed. São Paulo. DCL, 2005.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. “A literatura infanto-juvenil: Pressupostos éticos e estéticos”. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (org.). **Literatura infanto-juvenil: ensaios**. Vitória: UFES, 1997.

SANTOS, Daniele da Costa Leão, PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes. **Literatura infantil e a formação do professor formador de leitores**. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S6/silviapaiva.pdf>. Acesso em 20/06/17.

SILVA, Ezequiel Theodoro. “Ensino-aprendizagem e leitura: desafios a trabalho docente”. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.) In: **Caminhos para a formação do leitor** – 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

TAETS, Silvana Pinheiro. “Literatura infanto-juvenil caminhos e conceituações”. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil/** 1 ed. Vitória: UFES. Centro de Estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, Mestrado em Letras, 1997.

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

ZANCHETTA, Juvenal. “Leitura de narrativas juvenis na escola”. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

LITERATURA INFANTOJUVENIL NA ESCOLA: UMA NECESSIDADE?

Regina Célia Peccini Fonseca Silva
Etelvo Ramos Filho

Introdução

A literatura tem o poder de provocar a imaginação do leitor, embora esta não seja a sua função precípua. As palavras e os desenhos delineados a partir dela, e com ela, são capazes de deixar fluir a imaginação, mesmo que as palavras estejam implícitas por meio de imagens. Há um universo que se funde entre palavra e imagem, entre ambos ou entre um e outro tão somente. Na literatura infantojuvenil há obras literárias em que somente as palavras são condutoras da imaginação, outras em que somente o desenho é o fio condutor para ela, e, outras ainda em que palavra e desenho se misturam e conduzem os leitores a um mundo mágico capaz de marcá-los para sempre.

A beleza de um texto literário é, para o leitor mais sensível, uma via tão marcante que sempre há de reconduzi-lo às lembranças

que a literatura é capaz de avivar em sua memória. Além de ajudá-lo a se conhecer e, porque não, a se reconhecer no mundo. Como nos afirma Zilberman (1994, p.22):

A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciada e diferente as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais a obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

O resgate da memória, o conhecimento de si e do mundo ao seu redor, com todas as suas dificuldades e soluções, como nos diz Zilberman, atualizam em cada leitor a sua consciência de estar no mundo e vivenciar a realidade a sua volta pois, apesar de ser um momento individual de contato com o mundo, a literatura não é passaporte para o individualismo.

Desta forma, é imprescindível que a literatura infantojuvenil esteja presente na educação; não como recurso didático pedagógico, mas como um meio que atualize na criança e no jovem, de forma única e lúdica, o universo do imaginário e do real que tal literatura é capaz de proporcionar, por meio de uma reflexão crítica da realidade sociocultural.

Para o autor Gregorin Filho (2011) a literatura infantojuvenil da atualidade está vinculada à arte e discute os valores sociais por meio de uma linguagem artística. Sob esta perspectiva, ele expressa muito bem esta necessidade, quando diz que na contemporaneidade procura-se a leitura de uma literatura juvenil plural que construa seus enunciadores dialógicos enriquecida com a realidade sociocultural brasileira, que busque as manifestações artísticas de nosso povo e o imaginário de nossa sociedade.

Neste artigo apresentamos cinco tópicos que discorrem com a proposta de nosso eixo temático, quais sejam: o primeiro deles intitulado “ A literatura infantil na escola: desafios e possibilidades”. O segundo tópico tratará do histórico e características da literatura infantil e juvenil; o terceiro apresentará a leitura da literatura infantojuvenil na escola como apoio no desenvolvimento do educando; o quarto exporá possibilidades do trabalho com a leitura literária na escola e o quinto e último ponto trará nossas considerações finais numa perspectiva de auxiliar o professor na tarefa de incluir a literatura infantojuvenil em suas aulas de forma menos diretiva.

Como metodologia investigativa, empregamos o método da pesquisa bibliográfica como meio auxiliar na definição e identificação de problemas e possibilidades referentes à literatura infantojuvenil já apresentados na literatura acadêmica, bem como, por permitir analisar o tema sob novo enfoque produzindo novas conclusões. Baseamo-nos em alguns autores, livros, artigos, palestra entre outros referenciais.

Por fim, a leitura e seleção, do referido material de base para este artigo, conduziu-nos de forma seletiva e atenta também às indicações bibliográficas constantes nos autores analisados, de modo a ampliar as nossas fontes de pesquisa.

1. Histórico e características da literatura infantojuvenil

Iniciamos este tópico com a afirmativa de Leonardo Arroyo, o qual expressa muito bem o início desta literatura: “Na base da literatura infantil estará sempre, soberana, a literatura oral que a antecede historicamente e a fundamenta tematicamente” (ARROYO, 1986, p.29).

Histórias contadas para as crianças ao longo dos séculos correspondem ao que chamamos de literatura oral, uma forma de

perpetuar o conto, os mitos, as lendas e demais histórias contadas através dos séculos e que ainda hoje encantam especialmente as crianças. O contato com tais histórias da oralidade gera o gosto pela imaginação. Podemos dizer que a semente da literatura para crianças começa com este gesto tão antigo e sempre atualizado, de contar e ouvir histórias, onde há adultos e crianças que amam literatura.

A evolução da literatura infantil pode ser observada a partir tradição oral, seguida de fábulas orientais como Pantcha-Tantra, Ramayana, Hitopadexa, Calila e Dimna e *As mil e uma noites*; *Odisseia* e *Ilíada*, obras de Homero com materiais de tradição oral; e as fábulas de Esopo e Fedro.

Exporemos abaixo, algumas das obras e autores mais conhecidos, em anos aproximados a partir de 1550, as quais fazem parte de um quadro cronológico apresentado por Arroyo (2011, p 36.)

- 1557 – nasce o famoso Gato de Botas (Giovanni Francesco S. Caravaggio);
- 1575 – Gata Borralheira, Bela Adormecida no Bosque, Branca de Neve (Giambattista Basile); Contos e histórias de proveito e exemplo (Gonçalo F. Trancoso);
- 1620 – Fábulas (La Fontaine);
- 1658 – Orbis Pictus (Comenius) – 1º livro didático ilustrado para crianças;
- 1700 – Fables e Télémaque (Fénelon) – inaugura a fase consciente da literatura infantil; Robinson Crusoe (Daniel Defoe); As viagens de Gulliver (Jonathan Swift);
- 1800 – Contos de tradição popular (Jacó Luís e Guilherme Carlos Grimm); Contos populares (H. C Andersen); As aventuras de Pinóquio (Collodi, Carlo Lorenzini);
- 1900 – Peter Pan (James M. Barrie); Tarzan (Edgar Rice Burroughs) e os famosos desenhos animados de Walt Disney.

Por este breve histórico fica perceptível o quão longe inicia a literatura que ainda hoje encanta a muitas crianças e jovens. Autores famosos ou não, mas que lançaram as primeiras sementes do que hoje dizemos ser literatura infantojuvenil.

Cecília Meireles (1984) propõe uma metáfora muito interessante ao dizer que a literatura não é passatempo; é uma nutrição. E como bem sabemos, a nutrição é fundamental na garantia da vida. Considerando toda esta literatura produzida há mais de quinhentos anos, podemos confirmar que há uma farta nutrição para todos. Nutrientes que desde há muito dão sustento a nossos filhos, netos, alunos e muito mais. Nutrir-se desta literatura significa alimentar o corpo e a alma de encantos.

Era preciso reconhecer na literatura o que melhor nutria crianças e jovens. No entanto, este reconhecimento foi muito tardiamente considerado, pois durante muito tempo a literatura infantojuvenil foi considerada subliteratura, conforme nos afirma o escritor capixaba Francisco Aurélio (1997). Ele expõe que muito embora o século XIX tenha sido o século de ouro do gênero, com a publicação dos clássicos universais, apenas ao final da década de setenta é que a Literatura para crianças e jovens passou a ser objeto de análise, discussão e crítica nas universidades brasileiras. A profissionalização deste gênero consolidou autores e editoras nos anos noventa.

A partir de então, muitas obras já foram escritas e publicadas na tentativa de atrair este público. Entretanto, como pudemos verificar nos textos de estudiosos desta questão, nem tudo o que foi produzido e circula nas livrarias, bibliotecas e afins possui qualidade literária. Há ainda muitas obras que se apresentam por um viés didático moralizante descaracterizando-se do literário. Esta é uma dificuldade presente, a qual o educador deve atentar para não prejudicar o prazer da leitura pela criança e jovem, os quais perspicazes que são logo percebem a manobra que se faz para dar-lhes uma “lição de moral”. Por outro lado, há boas obras produzidas que são plenamente absorvidas pelo público infantojuvenil

aguçando-lhes o gosto pelo literário; estas merecem nossa atenção, leitura e trabalho.

A fim de ajudar nesta tarefa de valorizar a literariedade dos textos ficcionais, apresentamos a seguir algumas características específicas da literatura infantojuvenil, analisadas ao longo do tempo e presentes na atualidade, a partir das análises dos especialistas da área, quais sejam: a) Não possui o viés pedagógico (não é escolarizante ou moralizante); b) Busca a sintonia entre linguagem e sentimento; c) Usa recursos com sonoridade (onomatopeias, rimas, aliteraões...); d) Possui uma linguagem poética (recursos linguísticos conotativos); e) Interage com o leitor; f) Não é marcado por faixa etária; g) Brinca com o imaginário sem fugir da realidade; h) Utiliza desenhos ou gravuras consonantes com o texto; i) O texto é plurissignificativo, claro e suscita o imaginário; j) Emociona e humaniza.

As dez características elencadas anteriormente têm como base os autores Aurélio (1997, 2010), Azevedo (2005), Gregorin Filho (2011), Arroyo (2011) e outros, cujos estudos nos oferecem pistas significativas para tais características.

A literatura infantojuvenil não difere da literatura em geral, posto que é também um produto cultural, promove o conhecimento, amplia o horizonte intelectual e poético do leitor, trata das paixões humanas, sentimentos, estimula a imaginação enfim, faz de cada um de nós leitores seres humanos melhores. Como bem o diz Cândido (apud RIBEIRO, 2010, p.21): “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” .

2. A leitura da literatura infantojuvenil na escola

Muito já se disse sobre a importância da escola na vida de nossos alunos. Há crianças e jovens que vivem do que ela oferece, literalmente. Uma pena que ela não tem oferecido a nutrição necessária ou, pelo menos, não na dose que poderia oferecer. Segundo Azevedo (2005, p.33) “a escola tem sido, indiscutivelmente, o grande e mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores” Ela é o lugar em que, querendo ou não, passamos grande parte de nossa vida. Considerando os que possuem o ensino fundamental completo, não menos que nove anos; aos que concluíram o ensino médio, em torno e três ou quatro anos, teremos um mínimo de doze anos. Se no mínimo lêssemos um livro por ano, ao final da educação básica teríamos lido doze livros. Mas, essa não é a realidade da escola pública. Não exporemos neste artigo os prováveis motivos para tal situação, pois este não é agora o nosso foco de análise, porém é inevitável que pensemos nesta realidade.

A escola é, pois, este espaço privilegiado para o crescimento que nos fala Azevedo (2005, p.34):

(...) vejo uma importância relevante na chamada Literatura Infantil e Juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco.

Não podemos descuidar da educação, isto é fato. Portanto, no que diz respeito à literatura, nós podemos e devemos mudar o quadro de apatia. Para Gregorin Filho (2011, p.28) “é praticamente impossível apagar o vínculo existente entre literatura infantil e escola”. Segundo ele estudar a literatura infantojuvenil é vincular o tipo de texto às práticas sociais que se impuseram nas comunidades

e na formação dos jovens, principalmente após meados do século XIX.

As mudanças político-sociais que ocorreram desde o início do século XIX reduziram o espaço real destinado à literatura, pois a leitura passou a ser vista como apoio para atividades de aprendizagem, como meio de promover o vocabulário e a compreensão do significado das palavras, o importante era, pois, o sentido real, denotativo. Todas as mudanças deste século, inclusive o período pós-guerra mundial, foram decisivos para a literatura no Brasil, visto que houve uma negação do jovem às produções culturais que fossem valorizadas pela escola, que se tornara espaço de ensino moral, de civismo, de recusa ao novo. Claro que surgiram grupos que lutavam contra o falso moralismo da política ditatorial vivida, como a Tropicália e os jovens amantes do *rock-and-roll*. Neste período, em que já dispúnhamos de alguns avanços, entre eles os meios de comunicação de massa, novas estéticas visuais e verbais repercutiam nas escolas e ruas; a realidade do dia a dia era apresentada a todos a partir de obras boas que foram publicadas.

Hoje o cenário, ainda complexo, apresenta mudanças tecnológicas positivas e que influenciam diretamente os mais jovens. A globalização permite a informação a um clique das mãos. Há um mar de possibilidades de informação na internet e um imenso número de jovens que desejam ver tudo ao mesmo tempo. Não há o desejo pela formação, mas pela informação que logo fica defasada. Daí porque devemos fazer a diferença e na escola oferecer o espaço da formação. É preciso trabalhar com a tecnologia ao nosso favor. Oferecer aos jovens educandos a formação necessária para que saibam ler e compreender não só os textos impressos, mas aqueles que leem diariamente em seus aparelhos, celulares, computadores, tablets entre outros.

Apesar de tantas possibilidades hoje, não conseguimos trabalhar adequadamente com a literatura em sala de aula. Falta-nos uma boa formação literária. Mas como formar leitores literários sem estarmos também formados? Não basta enviar livros e mais livros às unidades escolares e não atualizar a formação dos profissionais da

educação. O mesmo trabalho que hoje os órgãos públicos responsáveis pela formação docente desenvolvem com professores das séries iniciais deveria se estender aos demais profissionais e modalidades de ensino. Mas, enquanto não parte do governo tal iniciativa, cumpre-nos pelo dever de nossa profissão buscar meios para efetivamente trazer a literatura para nossas aulas. O tópico a seguir apresentará algumas possibilidades para que isto aconteça.

3. A literatura infantojuvenil na escola

Parece óbvio dizer que o primeiro passo para trabalharmos com a literatura infantojuvenil na escola seja o planejamento. Esqueçamos a experiência negativa do planejamento feito, algumas vezes, às pressas no início do ano, onde entre uma palestra pouco interessante ou mesmo desnecessária de uma jornada pedagógica imposta, sem previsão de tempo para a realização de um planejamento que de fato contemple tudo o que precisamos trabalhar e onde somos solicitados a fazê-lo (sem o tempo previsto) o mais breve possível.

Silva (2004, p.40) , nos diz que “A aprendizagem anterior e continuada do professor deve levá-lo a uma criticidade e coerência permanentes no momento de tomar decisões pedagógicas, no encaminhamento da educação dos jovens...” Concordando com tais ideias, afirmamos ser fundamental aproveitarmos nossos planejamentos anuais para definirmos as linhas gerais de nosso trabalho educativo.

Para consolidar esse trabalho, é importante que busquemos primeiramente a biblioteca da escola, se houver, ou o lugar onde habitualmente ficam os livros: didáticos, pedagógicos, literários. Devemos analisar o que há para a nossa formação e o que pode ser usado para nossos alunos. Bom também é que possamos fazer uma pesquisa na internet e buscarmos títulos atuais, sites gratuitos que permitem o acesso a obras literárias, para depois trocarmos experiência com colegas que já fazem esta prévia.

Sabemos que em poucas aulas de planejamento não conseguiremos concluí-lo, seguramente necessitaremos de muitos outros horários para realizarmos o nosso planejamento, embora alguns governantes e gestores pensem que este momento é inútil para nós e queiram reduzi-lo.

Para uma aprendizagem significativa ao longo do ano será necessário: a) conhecermos, ainda que parcialmente, para quais e quantos alunos nosso planejamento atingirá (a secretaria da escola, pedagogos ou coordenadores, possuem dados aproximados no início do ano); b) definirmos o tipo de formação, de conhecimento, que pretendemos neste momento histórico atual; c) mobilizarmos os alunos, a partir de situações desafiadoras, a participarem do processo de aquisição do conhecimento.

No início do primeiro trimestre ao escolhermos os livros (dentre os possíveis da biblioteca ou de sites gratuitos), é importante sintetizarmos a temática deles e conversarmos com os alunos para que eles participem no processo de envolvimento com a literatura.

Outra medida simples, mas eficaz, é a escolha de um dia da semana para conversarmos sobre algum capítulo em especial (apenas conversar estabelecendo um diálogo com a turma e observando a receptividade); se o livro escolhido puder dialogar com outras disciplinas é interessante a proposta de uma diálogo interdisciplinar.

Podemos fazer a diferença na vida de muitas crianças e jovens, além de termos o lugar privilegiado para fazê-la. Precisamos reforçar a experiência da leitura como bem pontua Sandroni e Machado:

É ponto pacífico que o desenvolvimento de interesses e hábitos de leitura se faz num processo constante que se inicia com a família, reforça-se na escola e continua ao longo da existência do indivíduo, através das influências recebidas da atmosfera cultural de que ele participa (SANDRONI & MACHADO, 1987, p. 59).

4. Conclusão

Diante do exposto é inegável que a partir da literatura infantojuvenil podemos desenvolver o gosto pela leitura literária. Além de proporcionar um desenvolvimento emocional, cultural, social e cognitivo indiscutíveis aos nossos alunos, teremos a possibilidade de atualizar o ontem da história, tornando mais claras algumas situações que ainda hoje massacram a sociedade; de refletir com eles problemas existenciais típicos da idade enfim, dialogar sobre vários assuntos.

Utilizar o espaço privilegiado da escola e de nossas salas de aula a fim de ampliar a visão de mundo de nossos estudantes, favorecer o pensamento reflexivo e a consciência crítica, além de ser nosso dever é um direito deles. Trabalhar com a literatura infantojuvenil será sempre uma boa oportunidade de incentivar o hábito pela leitura.

Concluimos com as palavras do escritor Paulo Franchetti, que resume muito bem a importância da literatura na vida de nossos alunos quando diz:

Ensinar literatura, portanto, em sentido amplo, é criar as condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se ele também um herdeiro desse manancial. Isso não tem uma implicação simples, mas muitas e complexas. Tornar-se herdeiro significa não só poder compreender, mas poder vivenciar em si mesmo o passado. Isso inclui poder deslocar a sua perspectiva temporal sobre vários assuntos, de modo a compreender que quase nada de “natural” existe no comportamento e nas instituições humanas, que quase tudo é cultural, ou seja, que quase tudo muda ou pode ser mudado de forma radical. Por meio da literatura

aprendemos, sim, muitas coisas. Sobretudo aprendemos a relativizar as certezas, a contemplar o leque das possibilidades de realização (e também das limitações à realização) humana ao longo do eixo temporal ou espacial. A literatura ensina a historicidade das formas de sensibilidade, convocando o que permanece ainda vivo em nós e o que já não permanece; o que nos rege desde o mundo dos mortos porque ainda é vivo e o que nos rege desde lá sem nenhuma razão para isso (FRANCHETTI, 2009, p. 6).

Ensinar, portanto, a partir da literatura infantojuvenil é ensinar literatura e sua importância na nossa sociedade e, particularmente na nossa vida. Então, além de necessário, é urgente que o façamos.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. Ed. Unesp. São Paulo. 2011.

AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil”. IN: In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. 1 ed. São Paulo. DCL,2005.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista Desenredos**, nº 3. 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. E. Nova Fronteira. RJ. 1984.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **A literatura infanto-juvenil: pressupostos éticos e estéticos**. UFES. Vitória. 1997.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Ensaio de Leitura e Literatura Infantojuvenil**. E. Formar. Vitória. 2010.

SANDRONI, Laura Constância; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. Ed. Ática. São Paulo. 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro. “Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente”. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.) In: **Caminhos para a formação do leitor** – 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

A FORMAÇÃO DO LEITOR PARA A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Reni Klippel Machado
Edenize Ponzo Peres

Introdução

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte (COLASANTI, 2000).

Por onde começar este artigo falando de literatura infantojuvenil? Nada melhor do que me sentar diante do tear e ajeitar cuidadosamente as linhas, assim como Marina Colasanti propõe no texto “A moça tecelã” (COLASANTI, 2000). Mas quem me

ensinará a tecer, se não conheço esse instrumento de tessitura? Como escolher e fazer as combinações das linhas? No decorrer deste texto, vamos sugerindo os “fios”, as “cores”, os “movimentos”.

O artigo está estruturado em seções, sendo assim apresentadas: o direito à literatura, considerando uma necessidade universal; a formação de leitores, professores leitores e alunos leitores; por fim, o encantamento trazido por textos literários.

Assim, este artigo pretende mostrar o poder de encantamento do texto literário e a viabilização de um leitor capaz de usufruir dessa arte, não apenas para entretenimento, mas para refletir sobre sua condição humana e viver melhor em seu meio social.

1. Literatura: uma necessidade universal

O ser humano possui uma necessidade de fantasia e ficção. Vivemos entre textos. Consumimos literatura desde o embalado, quando bebês, no colo de nossos pais, ouvindo cantigas de ninar e ainda, um pouco maiores, deliciando-nos com historinhas. Circulamos entre muitos textos literários, orais e escritos, sejam eles: uma anedota, uma letra de música, uma telenovela, um conto, uma crônica, uma peça de teatro, um romance, uma poesia, uma história em quadrinhos, uma adivinha, um trocadilho, uma lenda folclórica. E, segundo Cândido (2004, p. 83), “A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.”

Assim, há um jogo entre o real e o imaginário. Mais tarde, porém, espera-se da escola a criação de momentos importantes para garantir o “direito à literatura” (CÂNDIDO, 1995). A partir do momento em que a criança aprende a ler, ela mesma passa a se apropriar de materiais, suportes que trazem textos literários. Seu mundo amplia-se. Existe, então, a preocupação quanto à formação

desse leitor, que seja capaz de perceber os ecos do seu autor, que seja um leitor crítico. Mas como esse indivíduo poderá vir a ser um leitor sensível, perceptível, crítico? Daí a grande importância da mediação do professor nas práticas de leitura dos alunos, muito embora não seja somente a escola o espaço para a formação do público-leitor, mas cabe a ela, sim, ajudar a “desenhar o horizonte”.

Hoje, no entanto, lamenta-se a falta do hábito de leitura do brasileiro (RIBEIRO, 2010), fato que não se deve apenas ao preço dos livros ou à sua divulgação ou acesso; mas, sobretudo, uma questão de educação. Em casa, muitos pais não possuem o hábito de ler, assim como também, infelizmente, há professores despreparados para trabalhar com as infinitas possibilidades do texto literário. Há, portanto, um abismo entre texto e leitor.

A literatura, segundo Cândia (2004), possui uma força humanizadora. Afirma também que ela é “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.” (CÂNDIDO, 2004, p. 82). E, segundo Todorov (2009), a literatura nos ajuda a viver, amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo, abre a possibilidade de interação com os outros. Não considera a literatura um simples entretenimento, uma distração, mas “permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24).

Considerando essas colocações a respeito da literatura, não podemos ignorar o seu valor na vida das pessoas. A leitura, embora seja uma atividade individual, “é uma atividade cultural e representa um modelo social de processo participativo na construção da cultura”, como afirma Ribeiro (2010, p. 19). Assim, a literatura não deve ser negada a ninguém, haja vista tamanha importância na vida pessoal e social.

2. A formação de leitores: professores leitores e alunos leitores

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá
tecendo, entre todos os galos.

(MELO NETO, 1994)

O professor deve ser, antes de tudo, um bom leitor. Que precioso é enxergar as pistas que o autor dá para uma melhor compreensão do texto. O professor também precisa ter tido a oportunidade de que “um outro galo lhe lançasse um grito” para poder “lançar esse grito a outro” formando essa “teia”. Essa linguagem hiperbólica da literatura permite-nos ir além das palavras. Como afirma Compagnon (2009), “A literatura nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta”(COMPAGNON, 2009, p.51). E, segundo Paulino (2004)

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de

linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p.56).

Para que o professor possa mediar a prática de leitura de seus alunos é preciso que ele seja um bom leitor. Como então vir a “ser” um bom leitor? Aqui não convém enumerar os problemas que envolvem tal questão, mas refletir sobre possibilidades de enriquecimento no trabalho com a leitura do texto literário.

Segundo Franchetti (2009), a literatura não precisa ser ensinada como uma disciplina escolar, como, por exemplo, história, sociologia, linguística, geografia. Não se ensina literatura definindo ou classificando, mas tomando-a como um grande investimento social enquanto forma de conhecimento ou elemento formativo do cidadão, permitindo um deslocamento da perspectiva, o que faz da literatura uma arte.

Estabelecer um diálogo sobre o texto literário entre professor e alunos é uma atividade muito enriquecedora. Assim, também, a leitura permite um diálogo mais amplo, possibilitando a “leitura do mundo, da vida social e do mundo individual”, e não deve servir de “pretexto para lições de moral e didatismo” (RIBEIRO, 2010, p. 33). Ainda, segundo esse autor, para quem se propõe a trabalhar com a literatura infantojuvenil, é imprescindível estar ciente de que:

- a) A literatura infanto-juvenil é um fenômeno cultural-artístico, que deve ser construído em linguagem predominantemente poética, com função estética.
- b) Toda arte é simbólica. A literatura enquanto “arte da palavra”, poderá perder seu valor de dialogar mais profunda e abrangente com maior número de receptores, não despertando a reflexão e a criação que se deve esperar de um texto artístico, se pretender privilegiar o caráter educativo ou

informativo em detrimento do literário (RIBEIRO, 2010, p. 33).

E não podemos nos esquecer de que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93).

Segundo Almeida (2017), a literatura nos leva a uma experiência humana em seu sentido mais pleno e belo. “É a arte de conhecer os homens e de conhecer a si mesmo. Por isso, obras literárias devem agir na alma dos leitores de forma inquietante e transformadora” (ALMEIDA, 2017, p. 35). A autora ainda destaca o poder transformador da literatura afirmando:

Elementos que participam da transformação identitária estão no ato da leitura literária. Pela versão bem aproximada entre texto/autor/leitor, podemos superar um desafio de monta, que é colaborar não apenas no incentivo à leitura, mas também na construção identitária do leitor e no enriquecimento de sua personalidade (ALMEIDA, 2017, p. 37).

3. Encantos da arte literária

Um texto apresenta literariedade, segundo Queirós (2005) quando incita a imaginação, quando tem ressonância capaz de provocar ecos. O texto literário é aberto, diferentemente do texto didático. Como exemplo, apresentamos a seguir, alguns fragmentos de textos literários que trazem seu poder de encantamento.

- a) Maria Sanz Martins (2011), em sua crônica “Da minha precoce nostalgia”:

Quando eu for bem velhinha espero receber a graça de, num dia de domingo, sentar-me na poltrona da biblioteca e, bebendo um cálice de porto, dizer à minha neta:

-Querida, venha cá. Feche a porta com cuidado, e sente-se aqui do meu lado. Tenho umas coisas para te contar.

Hoje, as crianças que vivem em apartamentos, que ficam trancados ao seu celular será que, futuramente, terão histórias para narrar?

b) João Cabral de Melo Neto, em sua obra *Morte e vida Severina*:

Severino retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga;
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, Severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco

em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.

Há tantas pessoas que querem “saltar da ponte e da vida” por motivos vários. O texto sugere que vale a pena viver, que a vida vale a pena. Em tempos atuais, vale a pena rever o sentido da vida através da leitura dessa obra.

- c) O texto a seguir é um fragmento da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (1977, p.67):

A catanga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.

- Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário – e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde. [...]

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. [...] Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a

no cinturão, acorrou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados ao estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a Sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinhá Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição gutural, designou os juazeiros invisíveis.

E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande.

Os traços psicológicos de Fabiano têm identificação com o próprio cenário, com a ressequidão da terra. E o silêncio grita, comunica o sofrimento. São vidas secas. Há recorrência de uma linguagem plurissignificativa.

Então, como não se encantar com o texto literário? Estabelece-se, dessa forma, uma relação proximal, pois, a partir do encontro do leitor com o texto literário, cria-se outro texto. Assim escreve Queirós (2005, p.171): “A história do leitor permeia a história do escritor. Há sempre um diálogo subjetivo entre escritor e leitor. Na subjetividade dos diálogos nasce um terceiro livro, que ficará por escrever. São diálogos para sempre inéditos”. Enfim, da leitura de um texto literário novo discurso é gerado.

4. Conclusão

Ler é um direito de todo cidadão. A arte literária é muito sutil, permeada de plurissignificações. Para perceber o que está além das palavras, é preciso aguçar os sentidos humanos e olhar para dentro do texto, desafiando-se a criar um novo discurso/texto. Como diz Fernando Pessoa (1986, p. 32), através do seu heterônimo Alberto Caeiro

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no
Universo...
Por isso minha aldeia é grande como outra qualquer
Porque sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...

Essa arte das palavras está carregada de ideologias, pois não há neutralidade em nenhum discurso. Um leitor sensível, sagaz e crítico poderá alçar voos maiores. Acreditamos nas palavras de Queiróz (2005, p.34): “a literatura abre porta, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor” e “Todo leitor se inscreve nas entrelinhas de uma obra”.

A satisfação de “penetrar surdamente no reino das palavras”, lembrando Drummond, transporta o leitor a um mundo construído por ele para guardar o que lhe é precioso. Machado (2001, p.41) descreve essa sensação através de seu poema intitulado “Guardar”, assim:

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela
iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília
por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado
por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro do
que um pássaro sem voos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se
publica, por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.

Enfim, ampliam-se os horizontes de um bom leitor lendo
sempre mais. A escolha dos fios determinará o que será tecido.

Referências

ALMEIDA, Márcia de. **Viagem pelas crônicas capixabas: contribuições para as práticas de leitura**. 2017. 127.f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Instituto Federal do Espírito Santo.

CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas cidades, 2004.

COLASANTI, Marina. **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2009.

FRANCHETTI, Paulo. “Ensinar literatura para quê?” **Revista Desenredos** – ISSN 2175-3903 – ano I – número 03 – Teresina – Piauí – novembro/dezembro, 2009.

MACHADO, G. In: MORICONI, I. (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINS, Maria Sanz. **A vida secreta da gente**. São Paulo: Editora Canápe Cultural Ltda, 2011.

MELO NETO, João Cabral de. “Tecendo a manhã”. In: **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PAULINO, Graça. “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 1, 2004, Universidade do Minho, Portugal.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor**. 1 ed. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2005, p. 25-46.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Ensaio de Leitura e Literatura Infantojuvenil**. Serra(ES): Formar, 2010.

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

O HIPERCONTO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rogério Carvalho de Holanda
Letícia Queiroz de Carvalho

Introdução

O domínio da leitura literária tem um papel determinante na vida do cidadão. Por isso, faz-se necessário refletir e modificar a maneira de trabalhá-la na sala de aula. Se o aluno está se distanciando do texto literário, precisamos encontrar meios de recuperar seu interesse pela literatura. Quando falamos do aprimoramento da leitura literária e da formação do leitor, o texto literário se torna um recurso indispensável. A literatura é essencialmente importante na formação do indivíduo em formação, pois através dela, o sujeito pode satisfazer suas necessidades e ainda assumir uma atitude consciente em relação ao mundo. Nessa perspectiva, o subtítulo “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998. p. 26), inicia definindo-o como “O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética.

Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua” (BRASIL, 1998, p. 26).

Por meio da leitura literária pode-se formar um cidadão reflexivo, crítico, ativo, com consciência e autonomia, capaz de pensar e interferir no meio onde vive, transformando a realidade que o cerca. São essas capacidades essenciais que nossos alunos não estão adquirindo e por isso são menos aptos de atuar na sociedade para modificar os problemas, bem como garantir a si melhores condições de vida. E o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muito. Nesse sentido, Lajolo (2014) explica que a interlocução entre educação, arte, cultura e informação realiza-se incessantemente nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, exigindo do educador a sensibilidade e a habilidade para introduzir a literatura nesse processo interativo, não apenas como instrumento didático pedagógico, mas, principalmente como possibilidade de reconhecimento do mundo e da história da humanidade através da arte (Lajolo, 2004, p. 106).

Nesse cenário, é oportuno assinalar que os modos de produção, leitura e circulação do texto sofreram alterações que, no decorrer da história ocidental, provocaram verdadeiras revoluções, especialmente, após o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação. Em consonância com essa revolução muitos conteúdos literários direcionados ao público infantil e juvenil têm sido produzidos em suporte eletrônico para circular e ser lido nesse formato. Sendo assim, torna-se necessário, no âmbito dos estudos e análises de práticas de leitura na educação básica, discutir as possibilidades de leitura, criação e construção de sentidos em mídias digitais pelo uso das Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) no contexto da ciberliteratura, além, é claro, de criar estratégias metodológicas para o uso de ferramentas que permitam o ensino criativo da literatura, por meio da interatividade

e da produção textual colaborativa em ambientes virtuais. No processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e de formação de leitor de literatura, é necessário que haja uma integração e que sejam utilizadas as tecnologias da informação e da comunicação para ensinar a ler e a escrever melhor porque elas são usadas pelos alunos e são outro meio em que lemos e escrevemos.

A imersão de crianças, jovens e adolescentes em atividades de leitura e escrita nos ambientes digitais leva-nos à constatação da necessidade da escola considerar tais práticas discursivas. Nesse sentido, pressupõe-se que a escolha pelo hiperconto, como objeto de aprendizagem, no ensino da leitura literária na educação básica, possibilita o desenvolvimento do leitor interativo, criativo, no processo de ensino-aprendizagem. Um hiperconto é uma narrativa curta, como um conto, mas que faz uso dos hipertextos para aumentar a interação do leitor com o texto, normalmente o fruto dessa interação é a não linearidade, múltiplos desfechos e interação com outras mídias. Por isso, acreditamos que esse gênero digital, como ferramenta de apoio ao professor, permite novas formas de abordagem de um determinado conteúdo digital em sala de aula, numa perspectiva inovadora, além de servir para motivar os alunos devido ao suporte midiático que caracteriza e especifica esse gênero discursivo da literatura digital. Por fim, acreditamos que ao unir a leitura literária à tecnologia, não só oportunizamos ao nosso aluno adentrar no ambiente virtual, mas também buscamos formar leitores ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo deste trabalho buscamos compreender de que maneira a literatura digital, em especial a escolha pelo gênero hiperconto, como objeto de aprendizagem, no ensino da leitura literária na educação básica, possibilita o desenvolvimento do leitor interativo, criativo, no processo de ensino-aprendizagem. Para fundamentar os tópicos acerca da leitura e da literatura na era digital buscamos sustentação teórica em Levy (1999); Marcushi (2010); Xavier (2010); Rojo (2012); Coscarelli (2002, 2007); Ribeiro (2002, 2007); Santaella (2010); Hayles (2009); Simanowski (2004). Para enriquecimento da discussão sobre a literatura digital e a sua

repercussão sobre a produção literária para crianças e jovens contamos com a colaboração de Cunha (2009, 2014); Baseio (2014); Kirchok (201), Ramos (2014) e Yoo (2007). Para a constituição de nosso eixo analítico sobre o hiperconto, buscamos as contribuições de Spalding (2012); Rojo (2012) e Vilarouca (2012).

Ao final deste artigo esperamos contribuir para a compreensão acerca das bases teóricas que sustentam as concepções de ensino da literatura e a formação de leitor em meio digital, sobretudo no que diz respeito a uma versão do conto canônico adaptada para a era digital, o hiperconto, e, em especial, no que se refere às orientações direcionadas à literatura na escola e os desdobramentos disso na educação literária, institucionalizada, formalizada, além de possibilitar, é claro, a reflexão de que a educação literária pode ter origem nas práticas pedagógicas de leitura e formação de leitores, mas que primeiramente precisa ser embasada em políticas públicas que reconheçam o caráter da literatura como experiência estética, caracterizem a leitura literária como prática social e reforcem o potencial emancipatório do texto literário e, por fim, democratizem o acesso à leitura literária em diversos suportes de leitura, inclusive o digital.

1. Leitura e literatura na era digital: a identidade de um novo leitor

Com a oportunidade de veiculação de textos por meio da rede mundial de computadores, vê-se o crescente despertar da leitura hipertextual pelo público usuário desses artefatos tecnológicos. O tempo ‘gasto’ em frente à tela do computador, atrelado ao grande número de ferramentas disponibilizadas pela máquina, que tornam o texto literário mais atraente e acessível, faz com que o padrão estabelecido de leitura literária seja quebrado e remoldado a um novo viés de leitura, agora pautada nos pressupostos da tecnologia da comunicação, proporcionando ao público novas maneiras de ler literatura.

A aprendizagem em um mundo globalizado, no qual o ato de navegar virtualmente ressignifica o âmbito educacional, exige que o papel do mediador de leitura não tenha mais a mesma passividade, mas que o professor seja mais atuante, auxiliando o aluno na utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC).

Insurge nesse ponto da discussão a necessidade de analisarmos o papel do leitor no ambiente virtual, uma vez que esse sujeito leitor se constitui como peça fundamental nesse processo. Pensar no leitor como um agente ativo no processo de construção de um hipertexto é verificar a função que este passa a exercer na relação entre obra hipertextual e o ato de leitura.

Santaella (2004, p. 33) apresenta o perfil cognitivo do leitor imersivo (virtual), mostrando que na era digital traça-se um novo modelo de leitura, totalmente avesso ao desempenhado pelo leitor contemplativo do livro impresso:

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode contar uma outra grande rede numa outra dimensão.

A principal característica desse tipo de leitor está na capacidade interativa. Ele não se prende mais à linearidade de um texto, a uma leitura dirigida pela escrita do autor, indicando o caminho a seguir. Vê-se, agora um leitor atento, em frente à tela, conectando-se entre links multilíneares e labirínticos, dialogando em um processo de construção interativa com as palavras em um hipertexto.

O leitor imersivo é obrigatoriamente mais livre na medida em que, sem a liberdade de escolha entre nexos e sem a iniciativa de busca de direções e rotas, a leitura imersiva não se realiza. [Trata-se

de] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Santaella (2007) parte da hipótese de que a navegação interativa pelo ciberespaço gera transformações perceptivas, sensoriais e cognitivas tendo como consequência a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental.

A leitura de um hipertexto põe em ação, por meio de conexões, uma dinamicidade de leitura. O leitor agora está diante de textos constituídos em blocos não lineares, conectados entre si, compostos por uma escrita dinâmica, com várias entradas que remetem à ideia de um labirinto, criando um novo modo de ler. Segundo Santaella (2004, p. 175), “a leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo”. É, pois, uma leitura, cujo significado se constitui na medida em que o leitor faz suas associações também com outros textos, por meio dos links, tornando-se coautor na produção de sentidos do texto, participando ativamente desse processo.

Cumpramos aqui destacar que a relação entre a linguagem e o texto literário se estabelece na medida em que se desenvolvem ou evoluem os conceitos e o entendimento sobre a aplicação do uso da língua nas sociedades humanas. Os suportes que agora “carregam” os textos literários distanciam-se dos modelos puramente impressos, e ganham novos espaços que, até pouco tempo, não eram habitação desse gênero textual. Entende-se aqui como suporte “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação da materialização do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

É importante analisar o papel determinante do veículo textual e, no caso específico do texto literário, especialmente, já que é o suporte que fará com que a produção do autor, do

literato, transite em diversos contextos sociais, tornando a escrita circulante e acessível, para os fins comunicativos que objetiva alcançar. Promover uma nova maneira leitora, unindo a leitura literária e os novos suportes tecnológicos, sem desprezar, logicamente, o livro impresso e seu valor material, faz-se necessária.

Na era pós-moderna, as tecnologias digitais, as memórias eletrônicas, as hibridizações, como afirma Santaella (2007, p. 330), abrem “ao artista e literato, horizontes inéditos para a exploração de novos territórios da sensorialidade e sensibilidade”.

Assim, concordamos com Rosing (1999) que formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada. Abre-se um espaço para que formemos leitores mais críticos, capazes de interagir com essa pluralidade, sem que a literatura em sua forma tradicional de apresentação seja desprestigiada: o livro.

Para entendermos melhor como se dá essa relação entre homem e máquina, entre ler um texto impresso e redimensionar esse papel leitor para um novo paradigma que expresse as representações virtuais da literatura, trazemos considerações sobre o hipertexto e sua relação com a literatura.

A primeira definição de hipertexto surgiu em 1965, defendida por Theodore Nelson, “para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (LÉVY, 1993, p. 29). Entretanto, é possível dizer que o seu surgimento, apesar de ser relacionado com o desenvolvimento e avanço da tecnologia e da informática, começou muito antes disso.

A recepção não hierárquica do texto não chega a constituir uma revolução radical implantada pelo hipertexto, haja vista que as notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisão em

capítulos encontrados nos livros tradicionais também oferecem ao leitor caminhos alternativos a serem trilhados. Eles podem levar os leitores a fazerem quebras na linearidade da leitura (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 213).

O conceito que define o hipertexto neste estudo é o que ocorre prioritariamente online, nas atividades com o uso do computador, entendido como assevera Lévy:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda como nó, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (1993, p. 33).

“O hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 209). Apesar de fornecer essa possibilidade de acesso imediato e instantâneo a vários textos e a várias leituras, “o hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 209).

O ato de ler essa forma híbrida e não linear de texto exigirá do usuário um esforço para a realização de atos inferenciais, devido à sua deslinearização, determinando que o leitor seja mais ativo nesse processo, desenvolvendo habilidades ligadas à “riqueza dos

modos enunciativos” (XAVIER, 2009, p. 175) dos hipertextos, às percepções das várias linguagens disponibilizadas no meio hipermediático.

No campo dos estudos literários, não se pode esquecer que o hipertexto sempre esteve presente na literatura. Trazida pela capacidade intertextual dos escritos literários, a hipertextualidade é representada pela instrumentalidade do texto literário que, através dos diálogos com outros escritos, com a própria cultura e com os fatos históricos que o permeiam, remete o leitor a outros “acessos” por meio da leitura que realiza.

Feita a combinação entre hipertexto e a internet e tendo como limiar os efeitos de tal parceria, a definição de texto literário se modifica. O processo de leitura até então desenvolvido frente a um livro impresso é altamente modificado pelas ramificações e nós permitidos no ciberespaço.

Assim, o texto hipertextual tem como característica principal ser um documento digitalizado, apresentando vários planos, que contêm informações relacionadas entre si por meio de “links” associativos, a fim de compor novas estruturas narrativas ou teias poéticas, submetidas à intencionalidade do leitor ou à proposta estética do autor.

Surge o princípio da interatividade: participação do leitor na elaboração do texto, escolha de caminhos, estruturação narrativa. A reprodução para o meio eletrônico é feita por escanerização ou digitação dos textos, com as palavras-elo destacadas ou ainda pela introdução de ícones representativos da temática da obra ou do bloco. Quanto ao princípio da reprodutibilidade, os textos hipertextuais ainda podem ser reproduzidos, mas por blocos, devendo o leitor fazer as ligações pertinentes quando impressos. Quando isso ocorrer, haverá a perda do valor estético, tendo em vista que tais textos habitam o meio tecnológico e são decorrentes dos processos sógnicos deste.

Como se percebe a partir dessa breve análise, a transformação a que o texto impresso é submetido no ambiente virtual acaba influenciando diretamente sobre a maneira como a leitura

é realizada. Diferente de um texto impresso, o texto digital convida o leitor para se tornar uma espécie de co-autor, pois “ler” um hipertexto geralmente requer “interagir” com o que se está lendo e realizar escolhas, de modo que o resultado final da leitura pode diferir cada vez que esta é realizada. De modo semelhante, a hibridação entre diferentes linguagens (visual, escrita e sonora) propiciada pelos recursos hipermediáticos da literatura eletrônica faz com que a sua leitura se assemelhe muito mais à fruição de uma performance do que à decodificação de um texto linear.

Nesse processo, é possível pensar que, se tais deslocamentos no suporte da escrita implicam deslocamentos no processo da leitura, talvez se possa falar no surgimento incipiente de uma nova categoria de leitor literário, o ciberleitor: uma identidade ainda em formação, mas que aponta para traços inexistentes (ou existentes em uma intensidade diferente) na identidade do leitor em suporte impresso, tais como a interatividade, a multisequencialidade, o descentramento, a performatividade, entre outras.

Com base nesses pressupostos, falar da escrita literária no ciberespaço é falar de outras artes, outras linguagens, outros gêneros, que para aí convergem. Por conseguinte, repensar e modificar a maneira de ler o texto literário e propor atividades de leitura que levam a leitura literária em meio digital contribui para a vida social e cognitiva do sujeito, levando-o a desenvolver sua capacidade de crítica e argumentação, além de fazê-lo compreender o mundo em que vive e se sentir parte dele.

A apresentação e exploração dos gêneros digitais para crianças e adolescentes da educação básica aqui proposta leva em consideração tanto as similaridades existentes entre os diferentes gêneros nos dois ambientes quanto o reconhecimento de que o aluno deve ser capaz de escolher que gênero deve ser utilizado em cada situação e ambiente de comunicação. Para a realização do trabalho aqui proposto, selecionamos o gênero hiperconto (digital). Nossa proposta dialoga diretamente com a concepção de Rojo (2012), por pressupor uma imersão em práticas culturais de leitura e escrita (digital), relacionando-as com outras manifestações culturais

(digitais e não digitais), através de análises sistemáticas desse gênero da literatura digital (hiperconto), levando-se em consideração a diversidade de linguagens e as reais condições de produção e circulação dos exemplares encontrados na *web*.

Para Rojo (2012) é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços da circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas. (ROJO, 2012). Nessa perspectiva, a autora explica que

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, 2013, p. 7).

Com base nos estudos de Coscarelli (2002, 2003, 2007) e Ribeiro (2007), partimos do princípio de que não há habilidades diferentes para a leitura e escrita de textos digitais e não digitais. O que existe é uma ampliação dos usos da linguagem que exige outras habilidades (como as habilidades de navegação próprias do ambiente digital, por exemplo). Os textos digitais, que se caracterizam pela alta interatividade (MARCUSCHI, 2010), promovem uma integração entre imagem/som/texto escrito/tabelas/gráficos/vídeos que demanda habilidades para relacionar informações, e esse trabalho com a multimodalidade dos textos não pode ser negligenciado pela escola. Concordamos com Paiva (2013), segundo o qual o meio digital, por promover a integração de diversas linguagens, contribui para o desenvolvimento dos letramentos visual e digital.

De acordo com um dos idealizadores do Movimento Literatura Digital, Marcelo Spalding, ao aproximar a leitura e a literatura de alguém que não esteja habituado com livros, mas seja familiarizado com computadores e *tablets*, a literatura digital pode, sim, formar leitores, incentivar a leitura, sendo inclusive uma ótima opção para as crianças e adolescentes da educação básica (SPALDING, 2012). Entretanto, estudos comprovam que o grande problema da falta de leitura no Brasil é o baixo investimento em educação. Muitos jovens saem das escolas sem a proficiência de leitura necessária para vencer um romance, por exemplo, e soma-se a isso o desprestígio social da leitura em nosso país. Dessa forma, parece que o que realmente forma leitores é o professor, é a escola, a educação. Mas a literatura digital pode ser uma aliada nesse árduo processo. Nesse sentido, Ezequiel Theodoro da Silva explica que:

A aprendizagem anterior e continuada do professor deve levá-lo a uma criticidade e coerência permanente no momento de tomar decisões pedagógicas, no encaminhamento de jovens que tem pela frente e que lhe cabe situar na vida. Deve inclusive ajudá-lo a ver que, hoje em dia, a exposição seguida de memorização tem pouco a ver com as teorias relacionadas com a aprendizagem duradoura significativa. Além disso, nesse mundo onde as mudanças são rápidas, as pessoas têm que de aprender a aprender – e por vezes a desaprender para reaprender –, a fim de acompanhar as rápidas transformações que ocorrem (SILVA, p. 180. 2004).

Tendo feito essas considerações, compreendemos que a literatura para crianças, na atualidade, tem se revelado como um caudaloso rio para o qual confluem múltiplas possibilidades de linguagens e diferentes sistemas narrativos. A essa rica e desafiadora paisagem, na qual se adensam signos de diferentes

gêneses, cabe um olhar atento dos novos pesquisadores. Sob essa perspectiva, torna-se necessário abordar Literatura Infantil e Juvenil em face de alguns dos desafios impostos pela contemporaneidade. Portanto, discutir sob um ponto de vista teórico algumas relações que se estabelecem entre os meios produtores de linguagem e a literatura contemporânea para crianças e jovens é o objetivo central do tópico a seguir.

2. A literatura digital e a sua repercussão sobre a produção literária para crianças e jovens

Diante das influências acarretadas pelas tecnologias digitais, surge a indicação de reflexões sobre o uso da atração tecnológica a favor da expansão e da experimentação em textos literários. A sociedade do século XXI conta com diversos recursos digitais que influenciam diretamente no modo de vida e nas relações estabelecidas entre as pessoas e, nesse mesmo cenário, encontra-se a dinâmica de produção, circulação e leitura do texto a partir do uso das NTICs. Dessa forma, novas práticas literárias nascem e se propagam no ciberespaço exigindo um leitor capaz de promover a atualização em contexto intersemiótico.

Cumpre aqui ressaltar que, inicialmente, existem muitas maneiras de um texto impresso migrar para o ambiente digital. Uma das sistematizações possíveis foi sugerida por Yoo (2007, p. 15), que acredita existirem cinco modos diferentes para o texto literário se manifestar no ciberespaço: em primeiro lugar, existe a mera literatura digitalizada, que corresponde a textos que foram produzidos para o suporte impresso e, em seguida, disponibilizados em meio digital. Esse tipo de texto – como os clássicos que se encontram hoje disponíveis para acesso na rede – praticamente não faz uso de recursos típicos das linguagens das novas tecnologias da informação e da comunicação. De modo semelhante, há textos que,

embora tenham sido produzidos a partir de recursos digitais, tampouco fazem uso da linguagem hipertextual ou de recursos hipermediáticos. Yoo denomina esse tipo de texto como editoração colaborativa.

Outra possibilidade são os textos colaborativos, que surgem geralmente a partir de experiências coletivas de criação, em blogs, salas de bate-papo ou a partir de programas como MUDs e MOOs. Embora seu processo de produção não fosse possível sem o recurso da rede, geralmente esse tipo de texto, em sua versão final, também apresenta uma estrutura linear e marcada predominantemente por elementos da escrita em suporte impresso.

Nesse contexto realçado pelas tecnologias digitais, uma nova oferta de leitura é apresentada ao público leitor: a literatura digital. É aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, multimídia, hipertexto, construção colaborativa. Em outras palavras, é aquela que passa a utilizar os recursos semióticos inerentes ao ciberespaço. Claro que um projeto de literatura digital não contém tudo isso ao mesmo tempo, assim como um filme pode prescindir dos efeitos visuais ou usá-los de forma comedida. Cada projeto de literatura digital tem uma forma de lidar com essas ferramentas, considerando a limitação do autor ou da equipe de criação e, principalmente, o efeito estético pretendido com a obra.

Segundo Yoo (2007), há duas principais tendências: os autores exploram predominantemente a hipertextualidade e/ou a hipermedialidade. Destaque-se, contudo, que o que ocorre com mais frequência é o uso conjunto de ambos os recursos. No caso de predomínio do primeiro, Yoo fala de literatura hipertextual e, do segundo, prefere falar de literatura hipermediática. O autor reserva o conceito literatura digital para tratar de ambas. Note-se, contudo, que o uso desse termo não é consensual por parte da crítica contemporânea, pois alguns dos conceitos também empregados com frequência são hiperficção (Simanowski, 2002), literatura digital (p.

ex. Yoo, 2007), literatura eletrônica (Antonio, 2008; Hayles, 2008), entre outros.

Na literatura em ambiente digital a linguagem é típica do ciberespaço, isto é, hipertextual, interativa e multimídia, o que permite, ao leitor, entre outros, seguir diferentes caminhos na leitura (hipertextualidade), interagir com outros leitores/autores simultaneamente ao ato da leitura (interatividade), além de fruir de sentidos não criados unicamente a partir do suporte escrito, mas também da hibridação da escrita com códigos sonoros e imagéticos. Na verdade, o suporte eletrônico leva a uma leitura marcada pelo descentramento ou multicentramento bem como pela multilinearidade.

Desse modo, a literatura digital dissemina-se e torna-se cada vez mais acessível e diversificada, mostrando-se desterritorializada e com adeptos em todos os lugares, inclusive no Brasil, destinando-se a todos os públicos, inclusive o infantil. Sob esta ótica, pretende-se apresentar nesta seção em que medida as alterações a que a literatura contemporânea tem sido submetida a partir do desenvolvimento da tecnologia digital são capazes de criar alguns deslocamentos a produção literária para crianças e jovens, sobretudo, no que concerne à identidade do leitor infanto-juvenil, permitindo, talvez, que se fale de uma nova categoria de leitor literário, uma identidade ainda em formação, a saber, o ciberleitor infanto-juvenil.

A literatura infanto-juvenil, especialmente a poesia, tem sido modificada a partir de criações em meio virtual, nas quais as potencialidades da linguagem hipertextual e hipermediática são exploradas de diferentes modos. O número crescente de autores de literatura infanto-juvenil que têm criado sites, na Internet, com diferentes propósitos, motivou a reflexão acerca da relação do leitor infanto-juvenil com a literatura digital, a partir da incipiente literatura digital produzida para crianças e adolescentes brasileiros.

Todavia, a literatura digital dirigida ao público infantil é, de certo modo, limitada. São poucos os exemplos de obras que utilizam a linguagem intersemiótica possibilitada pela tecnologia digital para

a produção de uma literatura cujo viés seja a hibridização linguística. Assim, é mais comum encontrar sites que funcionam como divulgação de obras impressas ou de transposição do impresso para o digital, do que espaços de publicação de obras genuinamente digitais.

Entre os sites de literatura infantil que têm como primeiro plano um conteúdo que atende ao conceito de literatura digital e utiliza nos textos uma linguagem completamente híbrida é o da escritora e ilustradora mineira Angela Lago, *angela-lago.net.br*. Nele, assim como em toda literatura digital, “a palavra deixa de ser linguagem verbal e amplia seus horizontes, suas delimitações, para tornar-se texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital, em outro contexto” (ANTONIO, s.d).

Logo que ele é acessado, abre-se uma tela vermelha com um retângulo preto no centro, contendo, na parte superior, nome e sobrenome da autora: Angela Lago. Como mágica, essas nomenclaturas se desmaterializam diante do leitor de modo que o nome *Angela* se transforma em um *anjo* e a palavra *Lago* retoma seu sentido denotativo e submerge a personagem angelical, fazendo-a desaparecer. Em seguida, números fantasiados de animais saltitam na tela informática e, enfim, surgem ilustrações que simulam um sumário, oferecendo distintas oportunidades de leituras e deixando ao pequeno *leitor-navegador* a definição de qual *livro-link* irá ler: na parte inferior da tela, poderá seguir Chapeuzinho Vermelho ou o cão esquelético, ou, ainda, divertir-se com um ABCD personalizado; um pouco acima, está uma discreta nave espacial desenhada em linhas brancas que, ao toque do cursor, revela o *link ciberespacinhomyoldhtmsite*; na parte superior, acessam-se as informações sobre a autora e a uma amostra de seus livros – além de um espaço reservado aos professores. Tem-se na verdade, uma verdadeira coletânea de literatura digital.

Em *angela-lago.net.br*, é utilizada uma linguagem intersemiótica que resulta em uma literatura que extrapola a figuração das palavras, ora constituído por palavras, ora por imagens, os links da página principal poderão encaminhar o leitor a

outros links no interior dos hipertextos inicialmente acessados, à medida que a leitura avança. Tudo isso, frequentemente, acompanhado por animações e por uma introdução sonora que se altera conforme o rumo escolhido. A partir de cliques, o leitor poderá, então, desencadear diferentes situações de leitura, por vezes, usando apenas uma matriz, a visual; por outras, uma linguagem totalmente híbrida. Nessa perspectiva, “produzir literatura seria correlacionar diferentes sistemas semióticos, o que, inevitavelmente, procura uma dinâmica ininterrupta de modificações, na qual as artes tentam se rearticular na realidade mutável da linguagem” (BASEIO; CUNHA, 2012, p. 2).

Ainda que o site de Angela Lago divulgue obras impressas, tal ambiente virtual se torna ímpar por oferecer uma literatura cuja linguagem é multimodal, híbrida, e que depende do meio digital para acontecer. Desse modo, a publicidade ocupa um plano inferior – praticamente, irrisório – e o ambiente se torna um repositório de literatura eletrônica gratuita e liberta das amarras espaciais e temporais.

Segundo Rojo (2012) a alta modernidade impõe aos alunos textos cada vez mais semióticos, o que demanda da escola uma postura de ensino que vá ao encontro dessa realidade. Com intuito de possibilitar crianças e jovens da educação básica ao enfrentamento dessas semioses, abordaremos no próximo tópico a mediação de uma leitura qualificada de um texto digital multissemiótico, no caso específico o um exemplar de gênero da literatura digital hiperconto: “Um estudo em vermelho”, como objetos de aprendizagem, no ensino da leitura literária, com vistas a possibilitar o desenvolvimento do leitor interativo, criativo, ativo e responsivo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica.

3. O hiperconto: um gênero da literatura digital em expansão

A emergência de novas tecnologias possibilitou o desenvolvimento de novas mídias, ou novos meios, para veicular história, informações, conhecimentos e novas formas de configurar as palavras com finalidades artísticas e estéticas. Nessa direção, a literatura digital vem ganhando adeptos na contemporaneidade. A literatura digital é aquela nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador. Katherine Hayles, no livro *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*, define-a, em poucas linhas, como "obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede" (HAYLES, p. 21, 2009).

A autora identifica diversas estéticas para este tipo de literatura, como ficção em hipertexto, ficção na rede interligada, ficção interativa, narrativas locativas, instalações, "codework", arte generativa e poemas em Flash. No que tange ao conto, há que se destacar um gênero que desponta na Era Digital como grandes possibilidades literárias já adaptadas ao novo meio: o que chamamos de hiperconto.

O hiperconto configura-se como uma versão digital do conto tradicional impresso, sendo preservada a narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria, sem desprezar o caráter literário do texto. Em elaboração, podem ser utilizados recursos multimodais digitais para produzir efeitos de sentido, como imagens em movimentos, áudios, hiperlinks, visando à interatividade e à quebra da linearidade. Assim, "o texto narrativo literário associa-se às novas tecnologias para possibilitar ao leitor participar do enredo de forma interativa, através de hiperlinks, que mobilizam e exploram vários recursos digitais" (Rojo, pp 101, 102, 2012).

Em outras palavras, o hiperconto, caracteriza-se como uma versão do conto canônico para o ambiente digital. Na verdade, trata-se de um hipertexto digital, de tipologia narrativa, que

permite a interatividade com o leitor, e integra o uso de hiperlinks, imagens, sons, dentre outras possibilidades.

A interatividade com o leitor, que escolhe os caminhos e os rumos da narrativa de acordo com opções pré-estabelecidas pelo autor, se dá nos conflitos gerados na narrativa. Dito de outra forma, a cada conflito, o leitor se vê diante de escolhas que deve fazer para dar continuidade à leitura.

O texto, naturalmente, ainda deve ser o cerne do hiperconto, preservando seu caráter literário. Mas um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infantojuvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. Imagens, em movimento ou não, áudios, *hiperlinks*, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo, assim como há filmes belíssimos sem efeitos especiais. Evidentemente, esse tipo de trabalho nada mais é do que uma tentativa de explorar as novas ferramentas tecnológicas para produzir um texto literário narrativo.

Com o intuito de contribuir para um melhor tratamento dos conteúdos literários na disciplina de Língua Portuguesa para crianças e adolescentes da educação básica, e para que o ato da leitura literária se efetive como prática cotidiana, que possa produzir conhecimento e satisfação, ou seja, que a leitura de um hiperconto, no caso, possa acontecer de forma integral e que traga prazer, sobretudo pela própria leitura em si, a partir de agora exploraremos e discutiremos um exemplar da literatura digital: “Um estudo em vermelho”. Essa exploração deverá ser feita buscando discutir suas particularidades, a forma como foi escrito, os recursos tecnológicos usados na sua estruturação, as semioses e as modalidades empregadas, o gênero utilizado e sua importância para a composição da narrativa.

“Um estudo em vermelho”, produzido por Marcelo Spalding, trata-se de uma narrativa produzida num contexto hipertextual baseada no romance policial *Estudo em Vermelho* (A Study in Scarlet

no original em inglês) escrito por Sir Arthur Conan Doyle, publicado originalmente pela revista Beeton's Christmas Annual em novembro de 1887. É um hiperconto que narra a história de um rapaz, cuja irmã desapareceu. Ambos são herdeiros de uma grande fortuna. Seus pais faleceram no recente acidente da Air France na costa do Nordeste. Os motivos do desaparecimento da irmã, que podem ser um sequestro, uma trama de amor e ambição, fuga, dão o tom da narrativa. Há 8 possibilidades de terminar a história, dependendo das combinações de escolhas que o leitor faz. O interessante aqui é que os personagens se cambiam de acordo com as escolhas que o leitor empreende. Há mudanças de comportamento, conseqüentemente, de caráter, entre outros. Na verdade, nesse caso, temos várias narrativas possíveis a partir de um começo.

Para a escolha, o leitor deve, à medida que avança a sua leitura, clicar em *links* com as mensagens “Enviar” e “Responder”, pois a estrutura narrativa do hiperconto é elaborada utilizando-se o gênero digital e-mail. Ou seja, um personagem recebe um e-mail e deve respondê-lo. São apresentadas na tela duas possíveis respostas ao e-mail inicial e cabe ao leitor decidir qual das duas versões mais lhe agrada e, em seguida, clicar “Responder”.

Esse processo de realização de escolhas e intervenção continua acontecendo ao longo do hiperconto e, conforme as escolhas do leitor, é que poderá ter um final ou outro. Observa-se que nesse hiperconto há também uma ilusão sobre o poder de decisão do leitor em relação ao seu final, que na verdade é controlado pelas possíveis combinações apresentadas. Por um lado, se não houver esse controle, o autor corre o risco de ver sua proposta narrativa comprometida pelos caminhos tomados pelo leitor.

O desenvolvimento de narrativa do hiperconto inicia-se com o leitor enviando um e-mail a um detetive informando que sua irmã sumiu. O leitor passa, então, a fazer parte da narrativa, pois terá o seu nome inserido no texto. Isto ocorre porque, para acessar o hiperconto, solicita-se que o leitor/usuário preencha uma página

inicial com o seu nome e-mail. Desenrola-se, a partir daí, o enredo até um dos finais possíveis.

Em relação ao áudio, embora na narrativa do hiperconto não haja a utilização, ao acessar a primeira página, o leitor se depara com uma trilha sonora que o acompanha na tarefa de inserir o nome e o e-mail. Sem essa ação, é impossível acessar o conto e é ela que também viabiliza a inserção do nome do leitor na história que está sendo narrada.

O desfecho de “Um estudo em vermelho”, ou seja, sua última “página”, é acompanhado por uma sonoplastia composta por sons de: um avião em processo de decolagem, uma máquina datilográfica e folhas de papel sendo amassadas. O som do avião decolando só faz sentido para o leitor quando ele chega ao final da leitura da página, quando o personagem diz: “Quando estiver lendo essa carta, meu avião já ter partido...”. O som da máquina de datilografia parece-nos meio descolado, haja vista que, especialmente por usar o gênero digital e-mail em sua estrutura narrativa, o mais lógico seria digitar a carta, imprimi-la e enviá-la ao seu interlocutor, ou mesmo enviá-la via correio eletrônico. O barulho das folhas de papel sendo amassadas sugere que a carta, ao final, não fora enviada.

Na composição desse hiperconto, não se encontram muitas semioses sendo utilizadas, apenas o texto verbal – hiperlinkado e interativo com o leitor – e algumas imagens como o plano de fundo, que podem colaborar para a construção da narrativa e a produção de sentidos pelo leitor. O aspecto positivo do hiperconto é a possibilidade de interação apresentada, em que o leitor pode interferir no final da narrativa, conforme suas escolhas empreendidas ao longo da leitura.

Apesar de possuir uma forma tradicional das narrativas policiais, nesse hiperconto, fica claro que o leitor faz o papel do narrador, não no sentido tradicional do termo, mas sim no sentido de organizar a narrativa. Isso é bem diferente de tornar o leitor um escritor.

Por fim, o principal objetivo, a partir das reflexões aqui apresentadas, é potencializar a leitura literária na sala de aula da

educação básica por meio da apresentação do gênero hiperconto. Ao aproximar a leitura e a literatura de alguém que não esteja habituado com livros, mas seja familiarizado com computadores e *tablets*, a literatura digital pode, sim, formar leitores, incentivar a leitura, sendo inclusive uma ótima ferramenta para a sala de aula. Apresentar um trabalho com a leitura de gêneros digitais multissemióticos como objeto de aprendizagem – neste caso específico, o hiperconto possibilita aos professores estimular a produção de atividades de leitura verbal, não verbal, de gênero multimodal e digital em sala de aula.

Sob essa ótica, acreditamos que o trabalho com hipercontos, como estratégia metodológica que visa à aproximação do aluno da educação básica aos textos literários, pode contribuir para uma abordagem mais eficaz da leitura do texto literário e, por conseguinte, aumentar o desejo do aluno pelo ato de ler. No entanto, vale lembrar que parto do pressuposto de que tais práticas devem evitar a dicotomia ensino de gêneros digitais x gêneros não digitais, uma vez que os alunos transitam nos dois ambientes o tempo todo.

4. Conclusão

Neste artigo analisamos as relações estabelecidas entre a mudança de suporte textual e o surgimento de uma literatura digital dirigida ao público infanto-juvenil. Constatamos que os descolamentos no suporte da escrita implicam descolamentos no processo da leitura, talvez se possa falar no surgimento incipiente de uma nova identidade de leitor, a saber, o ciberleitor, mas um leitor ainda em formação, mas que aponta para traços inexistentes (ou inexistente em uma intensidade diferente) em relação ao leitor de livros impressos.

Os novos suportes textuais digitais estão ligados ao surgimento de uma linguagem marcada pela hipertextualidade e pela hipermedialidade, clarificando novas formas de fazer literatura. Nesse hibridismo linguístico, surge para o público infantil uma literatura digital a que estende e potencializa as situações de

ludicidade e interatividade já delineadas pela linguagem não verbal frequente nos livros impressos.

Os exemplares de literatura digital encontrados na *web* são ótimas oportunidades para aproximar os estudantes da linguagem literária, do fazer literário. Muitos jovens não leitores são fisgados pelo aspecto lúdico desse tipo de literatura e acabam inclusive citando a literatura digital nas redes sociais e nas conversas em casa. Claro que como tudo é muito novo, a forma pedagógica como trabalhar com a literatura digital em sala de aula ainda está sendo descoberta.

Por fim, procuramos ainda mostrar neste artigo que a leitura literária na educação básica pode ser potencializada por meio da apresentação de um exemplar do gênero da literatura digital hiperconto: “Um estudo em vermelho”, produzido por Marcelo Spalding. Trata-se de uma narrativa, produzida num contexto hipertextual, em razão de suas possibilidades multissemióticas e pelas surpresas que se apresentam a cada capítulo ou a cada clique. Assim posto, esse gênero da literatura digital, configura-se como uma sugestão de objeto de aprendizagem voltado para o ensino da leitura literária e a prática de formação de leitor literário, por professores da educação básica em aulas de língua portuguesa.

Espera-se que a presente análise auxilie docentes e demais interessados em desenvolverem uma reflexão sobre a necessidade de se reformular o ensino da leitura literária na perspectiva da linguagem criada a partir de recursos hipertextuais e hipermediáticos da literatura digital para que todos os alunos da escola pública possam desfrutar as potencialidades culturais que somente o ambiente literário pode proporcionar, pois mais importante que entender literatura é senti-la.

Referências

ANTONIO, Jorge Luiz. **Sobre poesia digital**. Disponível em: <http://arteonline.arq.br/museu/ensaios/ensaiosantigos/jlantonio.htm>. Acesso em: 14. mai. 2014.

BASEIO, Maria Auxiliadora; CUNHA, Maria Zilda da. Tecnologias e literatura para crianças. **Revista Literartes**, São Paulo, 2012. Sessão artigos. Disponível em: <http://revistas.usp.br/literartes/issue/view/3922/showToc>. Acesso em: 3 jul. 2014. p. 1-11.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998. COSCARELLI, C.V. Hipertexto: quem ensina o quê? *Língua Escrita*, n. 2, dez. 2007.

COSCARELLI, C.V. Hipertexto: quem ensina o quê? *Língua Escrita*, n. 2, dez. 2007.

_____. “Entre textos e hipertextos”. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 65-84.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

CUNHA, Léo. O ciberespaço nas páginas do livro infantojuvenil. **Revista Literartes**, São Paulo, 2012. Sessão artigos. Disponível em: <http://revistas.usp.br/literartes/issue/view/3922/showToc>. Acesso em: 3 jul. 2014. p. 1-13.

HAYLES, Katherine. Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário. São **Literartes**, n.3, 2014 – artigo – Penha Élica GhiottoTuão RamosPaulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

KIRCHOF, Edgar Roberto, and Simone Assumpção. *O ciberleitor infantojuvenil: identidade e literatura digital*. **Signo** 36.60 (2011).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**. Vol4. nº 1. Rio de Janeiro, 2001. p. 79-111.

RAMOS, Penha Élica Ghiotto Tuão. Produção literária infantil: o que há no ciberespacinho?. **Literartes** 3 (2014): 68-81.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Do livro ao CD-ROM: novas navegações**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

SANTAELA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (org.). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo. Parábola, 2008, pp. 47-72.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. “Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente”. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. P.25-36

SIMANOWSKI, Robert. **Interfictions: vom Schreiben im Netz**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de alice no país das maravilhas e de através do espelho para Ipad**. Tese (Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do sul). Porto Alegre, 2012.

VILAROUCA, Claudia Grijó. “Breve análise de narrativas literárias digitais”. **Outra travessia**, v. 1, n. 2, p. 100-109, 2012.

XAVIER, Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

YOO, Hyun-Joo. **Text, Hypertext, Hypermedia: Ästhetische Möglichkeiten der digitalen Literaturmittels Intertextualität, Interaktivität und Intermedialität**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007.

A SELEÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL QUE POSSIBILITAM A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DA LEITURA DE LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

*Schirlen Pancieri Lima
Fernanda Zanetti Becalli*

1. Considerações Iniciais

*Não existe texto literário sem qualidade.
Existem textos que não são literários.
(Queirós, 2005, p. 167)*

Atendendo a um dos objetivos propostos na pesquisa de mestrado profissional em andamento, intitulada “*Leitura de Literatura Infantil no Pnaic: a formação de professores para a educação estética articulada ao ensino da leitura de literatura no primeiro ano do ciclo do ensino fundamental*”, inserida no Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades – Ifes/Vitória – ES, analisamos o acervo de livros de literatura infantil disponibilizado pelo Programa Nacional do livro Didático PNLD - acervo complementar, disponibilizados em 2013 para as salas de aula a partir do programa

de formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, expostos no guia abaixo:



Figura 1 – Acervo Complementar - PNLD

Fonte: Brasil (2012), Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 abr. 2017.

Conforme o guia, o acervo complementar além de apresentar as obras selecionadas para serem utilizadas pelo professor em sala de aula delinea os primeiros contatos das crianças com várias áreas do conhecimento escolar e, proporcionam descobertas em situações prazerosas de leitura (BRASIL, 2012). A coletânea de livros das diversas áreas do conhecimento busca subsidiar o ensino da leitura de literatura de modo que o professor alfabetizador irá utilizá-los para o ensino e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Direciona para a “[...] realização de um trabalho criativo e prazeroso que possibilite o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de diversas situações orais e escritas [...]” (BRASIL, 2012, p. 21). Ainda descreve a importância do contato com os variados tipos de livros que compõem o acervo e que tais livros estimulam,

[...] a fruição; a aprendizagem da leitura; a manifestação de sentimentos que envolvem a vida infantil, como o medo, a perda, a morte, dentre outros, além de promover descobertas/aprendizagem sobre várias temáticas como o corpo humano, a fauna, os números, etc... As obras complementares aqui apresentadas podem auxiliar o aluno a ter contato com vários conteúdos, satisfazendo sua curiosidade sem que ele se dê conta de que está tendo acesso a determinado componente curricular. [...] a qualidade dos livros, sendo eles ficcionais ou não, presente nos acervos, pode atrair a atenção da criança levando-a a entrar em um mundo de imaginação e descobertas, além de possibilitarem o contato com materiais escritos, a apropriação do SEA, a fluência da leitura e a produção textual (BRASIL, 2012, p. 21-22).

Segundo o guia (BRASIL, 2012), boa parte dos livros que compõem os acervos do 1º, 2º e 3º anos do ciclo do ensino fundamental, pressupõe um leitor alfabetizado e poderá ser lido em praticas de *leitura compartilhada* com a ajuda de um mediador mais experiente, seja o professor ou um colega. Ainda, conforme o guia, os livros de literatura infantil “[...] foram escritos para estimular e ajudar a formar os jovens leitores; e, é a essas crianças de até oito anos que eles pretendem seduzir, informar, divertir, convencer etc. (BRASIL, 2012, p. 23).

Os livros de literatura infantil são requisitos de apoio: “- Ao processo de alfabetização e de formação do leitor; - Ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada; - Ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares” (BRASIL, 2012, p. 27). Os livros do acervo complementar/PNLD são destinados prioritariamente para o ensino dos conteúdos escolares. Assim, foram submetidas ao edital PNLD - obras complementares, 1.344 obras, distribuídas do seguinte modo: “359 obras da área de Ciências

Humanas e Temas Transversais; 514 obras da área de Ciências da Natureza e Matemática; 471 obras da área de Linguagens e Códigos” (BRASIL, 2012, p. 28).

E, deste quantitativo de obras, foram classificados dez tipos de gêneros, conforme o quadro abaixo:

TIPO DE OBRA		QUANTIDADE
01	Livros literários narrativos	334
02	Histórias em quadrinhos	22
03	Biografias	25
04	Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares	461
05	Livros de divulgação do saber científico; obras didáticas (verbetes, textos didáticos)	184
06	Livros instrucionais	13
07	Livros de imagens (sem legenda)	43
08	Livros de palavras; livros de imagens com legenda; livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto	47
09	Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas	110
10	Outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas)	105
TOTAL		1344

Figura 2 – Tipo de obra do acervo complementar – PNLD

Fonte: Brasil (2012, p. 29). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192

Acesso em 24 abr. 2017.

A figura mostra que há predominância de livros de histórias com foco em conteúdos escolares e em seguida obras do gênero literário narrativo “[...] como os contos e as histórias [...] com intenção explícita de ensinar conteúdos curriculares das diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 29).

Assim, dentre as obras submetidas, foram escolhidas 180 obras divididas em seis acervos de 30 títulos cada, dois acervos para cada ano 1º, 2º e 3º, do ciclo do ensino fundamental. Porém, atendendo ao objetivo deste artigo, analisamos dois acervos, referentes ao 1º ano do ciclo do ensino fundamental, cujos títulos estão representados na figura abaixo: Figura 3 – Obras referentes ao Ano 1, do acervo 1 e 2 - PNLD

ANO 1	
Acervo 1	Acervo 2
Era uma vez uma gota de chuva	Essa não é minha cauda
ABC dos animais	Pingo-d'água
O que Ana sabe sobre... os alimentos saudáveis	Balas, bombons, caramelos
O mundinho azul	Que delícia de bolo!
A abelha	A baleia corcunda
Pinga pinga pingado	Animais e opostos
Quem vai ficar com o pêssego?	Livro dos números, bichos e flores
Beleléu e os números	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!
Nunca conte com ratinhos	Águas
Sofia, a andorinha	De mãos dadas
Lilás, uma menina diferente	Os feitiços do vizinho
O menino e a gaiola	Gente de muitos anos
A velhinha na janela	O menino Nito: então, homem chora ou não?
Minha família é colorida	Carta do tesouro para ser lida para as crianças
A joaninha que perdeu as pintinhas	O grande e maravilhoso livro das famílias
O Pequeno Paraquedista	O Tempo
A bola dourada	Família Alegria
Como vou	Dandara, o dragão e a lua
Ruas, quantas ruas	Ar – Pra que serve o ar?
Maracatu	Godô dança
Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Chapeuzinho vermelho e as cores
Uma tarde do barulho	É o bicho!
Sombra	Mamãe é um lobo!
Música no zoo	Canteiro: músicas para brincar
De avestruz a zebra	Bichonário
Turma da Mônica: folclore brasileiro	O livro das adivinhas
Soltando os bichos	Beijo de bicho
Cadê o docinho que estava aqui?	A história da tartaruga
Era uma vez uma bota	Pato! Coelho!
O casamento do rato com a filha do besouro	Abacadabra

Fonte: Brasil (2012, p. 30). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192
 Acesso em 24 abr. 2017.

Os dois acervos possuem livros de várias áreas do conhecimento, e, segundo o guia, os livros da *Área de Linguagens e Códigos*, buscam [...] respeitar, valorizar e dialogar com os diferentes códigos culturais, estéticos e artísticos presentes nas regiões brasileiras (BRASIL, 2012, p. 33-34), e permitirá

[...] aos jovens leitores o contato com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo; artistas de diferentes épocas, estilos, gêneros, raças, etnias e linguagens; arte feminista, arte do cotidiano, arte do inconsciente, arte da criança, arte indígena, arte rupestre; arte clássica, erudita, popular, modernista, contemporânea, a partir de um ensino de arte que privilegie narrativas múltiplas (BRASIL, 2012, p. 42).

A coletânea de livros de literatura infantil das diversas áreas do conhecimento, buscam subsidiar o ensino da leitura de literatura de modo que o professor alfabetizador irá utilizá-los para o ensino e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

Sobre os livros de literatura infantil que abordam a *Língua Portuguesa e a Literatura*, o guia apresenta cinco facetas ou tipos de reflexão que caracterizam as obras, sendo elas:

- Livros que priorizam uma aproximação às letras, às letras no interior das palavras, à ordem alfabética;
- Livros em que a tônica é brincar com a sonoridade das palavras;
- Livros que exploram o vocabulário, a formação de palavras e o significado das mesmas;
- Livros em que predomina a exploração de alguns recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade;

- Textos literários como narrativas de ficção em prosa ou poesia (BRASIL, 2012, p. 47).

Na primeira faceta há livros que priorizam “[...] uma aproximação às letras, às letras no interior das palavras, à ordem alfabética, podendo ser lidos pelos alunos ou pelo professor [...]” (BRASIL, 2012, p. 48), voltados para a aprendizagem das letras do alfabeto e da correspondência som-grafia. Na segunda faceta predominam os gêneros poemas, parlendas, quadrinhas, adivinhas e trava línguas, que permitem “[...] às crianças experimentar e refletir sobre rimas, repetições de palavras, alterações e outras sutilezas do extrato sonoro dos vocábulos de nossa língua e do ritmo dos enunciados” (BRASIL, 2012, p. 48).

Na terceira faceta, os livros permitem que as crianças explorem o vocabulário, a formação e o significado das palavras, como também, buscam a “[...] multiplicidade de significados que certas palavras têm ou a singularidade de certas expressões que falamos e escrevemos no dia a dia, sem nos darmos conta do quanto são curiosas [...]” (BRASIL, 2012, p. 49). Na quarta faceta as crianças irão se deparar com livros que possuem alguns recursos linguísticos como “[...] onomatopéias, jogos com a pontuação ou paralelismos sintáticos, repetições de frases ou repetições de trechos, ao longo de um mesmo texto [...]” (BRASIL, 2012, p. 49), levando-as a mobilizar os recursos da língua, para causar efeitos, surpreender o leitor ou mesmo reproduzir alguns sons que escutam.

Finalmente, o guia sinaliza que nos acervos complementares contém livros literários, “[...] como narrativas de ficção em prosa ou poesia, em que se contam histórias, se curtem poesias, sem que o autor tenha priorizado uma das quatro facetas ou dimensões anteriores [...]” (BRASIL, 2012, p. 49). Tais livros, segundo o guia, contribuem para a formação do leitor literário e permitem aos aprendizes uma leitura autônoma de fruição de modo prazeroso, ou seja, associa o deleite à vivência de estratégias de compreensão leitora.

O acervo complementar ofertado pelo PNLD, para o 1º ano do ciclo do ensino fundamental, contém livros literários. Desse modo, buscamos livros de literatura infantil do Pnaic, considerados literários, que possibilitam uma educação estética articulada ao ensino da leitura de literatura, numa perspectiva discursiva de linguagem. Para tanto, nos aportamos nas contribuições de Azevedo (2005), Souza (2004) e Dalvi (2013) para o trabalho com a literatura infantil na escola e para a seleção das obras literárias que devem priorizar o trabalho com a leitura de literatura para a formação de leitores de textos e da vida.

2. Critérios para a seleção de livros de literatura infantil que possibilitam a educação estética e o ensino da leitura de literatura na alfabetização de crianças: considerações didático-metodológicas

Em seu estudo, Azevedo (2005) evidencia que a escola é o espaço privilegiado de mediação da leitura para a formação de leitores, e por isso é necessário discutir como o livro de literatura infantil está sendo tratado pela escola. Conforme Souza (2004, p. 63), [...] apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que a maioria das crianças aprende a ler. Muitas têm, no ambiente escolar, o primeiro (e, às vezes, o único) contato com a literatura [...].

Entretanto, é necessário atentar-se para a função que a literatura exerce na formação do leitor, já que “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 [...]” (SOUZA, 2004, p. 64). Assim, a autora ressalta que na fase inicial de escolarização [...] o trabalho inicial com a poesia é o da sensibilização, da descoberta do

jogo de palavras, fase fundamentalmente lúdica (SOUZA, 2004, p. 65).

Concordamos com Souza (2004, p. 64), ao defender que “[...] o livro estético (prosa ou poesia) proporciona ao pequeno leitor oportunidade de vivenciar histórias e sentir emoções, permitindo-lhe colocar em ação a capacidade de imaginar e ter uma visão mais crítica do mundo”. Segundo Bakhtin (2003, p. 253) “[...] o ponto de partida da imaginação criadora na maioria é constituído por um lugar determinado e totalmente concreto [...]”, nesse caso, o mundo real em que as crianças estão inseridas. Já Azevedo (2005) corrobora para a formação de leitores, tornando evidente a importância da seleção de livros de literatura infantil de cunho literário, contribuindo para quatro momentos importantes a ser considerados para a seleção de textos literários. Assim, segundo Azevedo,

[...] o jovem leitor e cidadão, dentro e fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, a abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. [...] o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade. [...] a capacidade da literatura infantil e juvenil de, ao utilizar uma linguagem pública e acessível, possibilitar a leitura e identificação da grande maioria das pessoas, independentemente de faixas de idade. [...] um livro que possibilite ao leitor, independente de faixas etárias, um contato com o diálogo entre texto e imagem, é riquíssimo material semiótico, um exemplo expressivo de sinergia entre linguagens (AZEVEDO, 2005, p. 35 - 46).

Os quatro momentos citados pelo autor são importantes para o que a literatura irá suscitar no leitor, além de fornecer a fruição

estética e promover a capacidade discursiva e inventividade comum do sujeito sócio-histórico. Portanto, o professor deve possibilitar o trabalho com a leitura de literatura que priorize a discursividade, a criticidade e inventividade das crianças com a finalidade de formar leitores críticos de textos e da vida.

Já Dalvi (2013) sinaliza dezesseis princípios para o trabalho com a literatura na escola. Porém destacamos dez deles, tendo em vista a faixa de idade das crianças inseridas nesta pesquisa (1º ano do ciclo do ensino fundamental). Assim, os dez princípios que este estudo se propõe, considera segundo Dalvi (2013, p. 81-84),

1. Tornar o texto literário “acessável” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima;
2. Promover o maior número pensável de eventos de leitura literária para que a memória [...] de leitor de literatura efetivamente se constitua;
3. Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros [...], suportes e modos de apresentação [...] do texto literário que forem possíveis [...];
4. Valorizar o contexto de escrita e leitura – e, claro, de acesso – para a constituição de saberes sobre o literário;
5. Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes a atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história);
6. Permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler; [...]

7. Evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível em seus diferentes modos de publicação [...];
8. Tomar como critério principal de escolha a diversidade (de gêneros, suportes, modos, escritas, sensibilidade, recursos, estéticas, períodos históricos, modos de ilustração, etc.) e o “perigo” e a “potência” que o texto oferece; [...]
9. Pautar que os textos pressupõem certos leitores (idade, contexto, repertório etc): desejar que nossos alunos sejam “leitores certos” para o maior número possível de obras – em quantidade e qualidade; [...]
10. Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência).

Entendemos que os princípios acima contribuem para o ensino da leitura de literatura de forma articulada e dialógica com a educação estética, por direcionar de forma didático-metodológica o trabalho pedagógico. Sendo assim, tais princípios nos levam a priorizar algumas perguntas que envolvem a seleção das obras literárias, que segundo Dalvi (2013) é indispensável para a seleção de textos literários para a leitura na escola,

O título, o tema ou o(s) autor (es) têm, potencialmente interesse para os leitores, em função dos projetos, ações, atividades que vem sendo desenvolvidos na escola? É possível realizar um trabalho prévio de “preparação” para o primeiro contato, a fim de “situar” o leitor em relação à obra, texto ou livro proposto? [...];
Há predominância de que tipologia textual e de que gênero discursivo? [...];

O vocabulário e a sintaxe são acessíveis ao público-alvo? [...];

A linguagem tende à apreensão mais direta da realidade ou busca um agenciamento metafórico, plural, criativo, provocativo do mundo?

Há humor, ironia, pluralidade ou vigem a seriedade, o pragmatismo e a objetividade?

O texto está adequado à maturidade leitora? [...];

Como se relacionam texto verbal e visualidade? [...];

[...] como são capa, orelhas, páginas, cores, tipos das letras, formatos, diagramações?

[...] É possível recuperar identidades e diferenças no conjunto da obra do(s) autor(es) e, também, estabelecer comparações com obras de outros autores, brasileiros ou não?

[...] de que modo se insere na história da literatura brasileira e não brasileira e que contribuições traz?

[...] quem é o narrador e como ele atua? A história é contada em ordem linear, de modo fragmentado ou em *flashback*?

[...] os personagens estão caracterizados como tipos marcados, previsíveis, ou são multifacetados, imprevisíveis?

[...] o espaço é natural ou social? Funcional ou simplesmente decorativo? Localizado em uma determinada região ou não indicado? Pode gerar/apaziguar constrangimentos? Pode favorecer o auto ou mútuo reconhecimento? Pode fomentar a compreensão crítica do espaço do leitor e dos seus semelhantes? Pode estimular a (in) tolerância com o estranho, o estrangeiro, o diferente? O foco narrativo é em 1ª pessoa, 3ª pessoa ou misto? Quais as implicações que surgem quando o ponto de vista é do personagem criança? [...] (DALVI, 2013, p. 84-87).

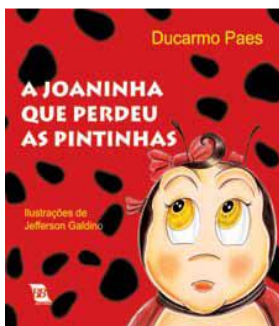
Desse modo, o estudo dos autores acima contribui para o esclarecimento do que é considerado literário e não literário no universo da literatura infantil e juvenil e as perguntas apontadas por Dalvi, colaboram para a identificação das obras do acervo complementar se são literárias ou não. Assim, apresentamos algumas obras literárias contidas nos acervos complementares do PNLD, para o 1º ano do ciclo do ensino fundamental:

A joaninha que perdeu as pintinhas

Autor(a): Ducarmo Paes

Imagens: Jefferson Galdino

A obra *A joaninha que perdeu as pintinhas* oferece um bom contexto para se tratar da questão das diferenças, especialmente nas relações étnico-raciais. A narrativa mostra uma joaninha que não é mais reconhecida pela família quando perde as pintinhas. Assim, a obra explora a situação de abandono diante do não reconhecimento da joaninha pelo grupo familiar, a partir do momento em que ela ficou diferente deles, e a jornada empreendida por ela para recuperar sua identidade, acompanhada somente por uma formiga, que foi sua amiga inseparável, mesmo sendo de outra espécie.



Fonte: Brasil (2012, p. 59). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192

Acesso em 30 jun. 2017.

A obra narra a história de uma joaninha que foi desprezada pela mãe por ter perdido as pintinhas ao atravessar um rio. Por isso, leva o leitor a pensar sobre sua identidade, seu grupo familiar, e, suas diferenças diante do outro.

Cadê o docinho que estava aqui?

Autor(a): Maria Angela Resende

Imagens: Elisabeth Teixeira

Cadê o docinho que estava aqui? Nessa obra, a autora se inspira na brincadeira popular e refaz um percurso do sumiço de um... docinho, feito por uma vovó. Se “o gato comeu” aparece como primeira resposta, o leitor encontra, em seguida, uma deliciosa desconstrução da parlenda, feita com perguntas inusitadas e recursos de intertextualidade, entre outros jogos de linguagem. Ao final, os pequenos leitores aprendem um pouco sobre o gênero textual apresentado e recebem a sugestão de tentarem brincar, do mesmo jeito, com outras brincadeiras do folclore brasileiro. Um convite irresistível!



Fonte: Brasil (2012, p. 65). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192

Acesso em 30 jun. 2017.

Com uma linguagem intertextualizada, a obra leva o leitor a refletir quem sumiu com o “docinho” feito por uma vovó. A narrativa mobiliza o leitor a pensar sobre o cenário, os personagens,

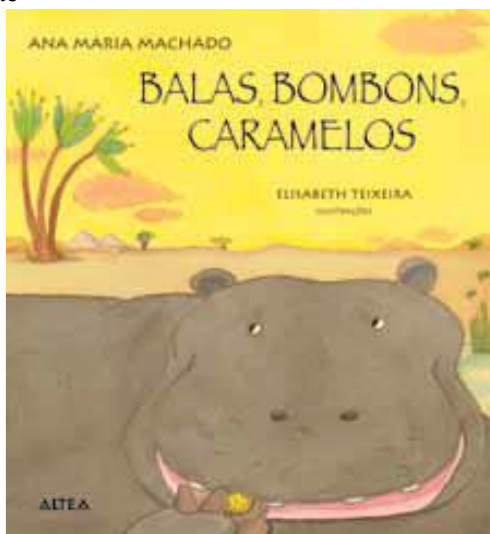
bem como em elementos de outras histórias que o texto suscita ao leitor.

Balas, Bombons, Caramelos

Autor(a): Ana Maria Machado

Imagens: Elisabeth Teixeira

A obra *Balas, bombons, caramelos* explora alguns hábitos alimentares que são potencialmente nocivos à saúde. A história nela contada tem como personagem principal um hipopótamo alegre e brincalhão, chamado Pipo, que mora às margens do Rio Nilo, no Egito, e que possui uma alimentação muito rica em doces. Ao longo da narrativa, os pequenos leitores têm a oportunidade de conhecer melhor algumas consequências da ingestão exagerada de guloseimas no lanche e da falta de cuidados com a alimentação, como a obesidade e o diabetes na infância, além da perda precoce da dentição



Fonte: Brasil (2012, p. 68). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192

Acesso em 30 jun. 2017.

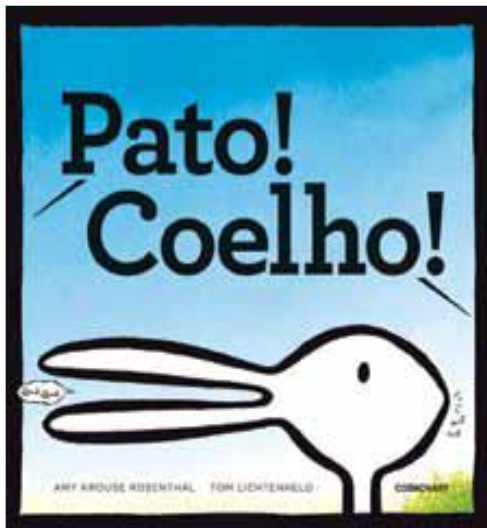
A narrativa provoca o leitor a pensar sobre sua alimentação, pois aborda as consequências da ingestão exagerada de doces.

Pato! Coelho!

Autor(a): Amy Krouse Rosenthal

Imagens: Tom Lichtenheld

“Você está maluco? É óbvio que é um pato”. “Que nada. Com certeza é um coelho”. No livro *Pato! Coelho!*, autor e ilustrador fazem um jogo cativante, no qual texto e imagem geram suspense e graça do princípio ao fim. O leitor se surpreende a cada página, e experimenta o prazer da ilusão de ótica e da dúvida. Afinal, quem disse que as coisas no mundo só podem ser vistas sob um ângulo? E quem não questiona, ao menos um pouquinho, suas certezas? Os leitores encontram, nessa obra, uma forma original de vivenciar o casamento das linguagens verbal e não verbal.



Fonte: Brasil (2012, p. 81). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192

Acesso em 30 jun. 2017.

A obra surpreende o leitor com imagens e texto, despertando o prazer da ilusão, da ótica e da dúvida, gerando incertezas, fazendo o leitor a pensar se imagens e texto, se refere a um pato ou a um coelho, em rimas.

Apresentamos algumas obras do acervo 1 e 2, do PNLD para o 1º ano do ciclo do ensino fundamental, as quais - segundo as contribuições dos autores deste estudo - não são obras literárias, pois não apresentam os aspectos importantes necessários para que sejam consideradas literárias, discutidas neste artigo.

Ruas, quantas ruas

Autores: Aurea Joana Schwarz Darin, Cosell Lenzi, Ieda Medeiros Cordeiro Espirito Santo, Fanny Espirito Santo

Imagens: Dilma Lúcia Ignácio de Lima

O que se pode encontrar nas ruas de uma cidade? Na obra *Ruas, quantas ruas* o leitor é convidado a observar sua rua e a compará-la com outras da cidade, para verificar se ela apresenta mais residências, comércio e serviços, se é bem cuidada ou precisa de conservação, se tem mais gente e automóveis circulando etc. Assim, várias características do traçado urbano são reveladas, propiciando trabalhar as noções de sinalização, funções e adequação das ruas ao relevo. No final, o leitor pode desenvolver as noções de lugar, paisagem e cidadania, sendo estimulado a cuidar das ruas da cidade e a preservá-las



Fonte: Brasil (2012, p. 61). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192

Acesso em 30 jun. 2017.

O objetivo principal da obra é apresentar ao leitor as características das ruas de um bairro com comercio, praças, prédios, casas e transito, bem como a circulação das pessoas pelo comercio.

O mundinho azul

Autor(a): Ingrid BiesemeyerBellinghausen

Imagens: Ingrid BiesemeyerBellinghausen

O mundinho azul é um livro cuja história oportuniza ao leitor compreender quais são as características da água, como se dá o processo de evaporação, o que provoca a chuva, onde água é encontrada, para que é usada e porque se deve fazer uso racional dela. No final da obra, o leitor encontra um glossário e sugestões de sites para a pesquisa sobre os temas tratados. As ilustrações são bastante coloridas e ajudam o leitor a compreender o texto escrito.



Fonte: Brasil (2012, p. 53). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192
Acesso em 30 jun. 2017.

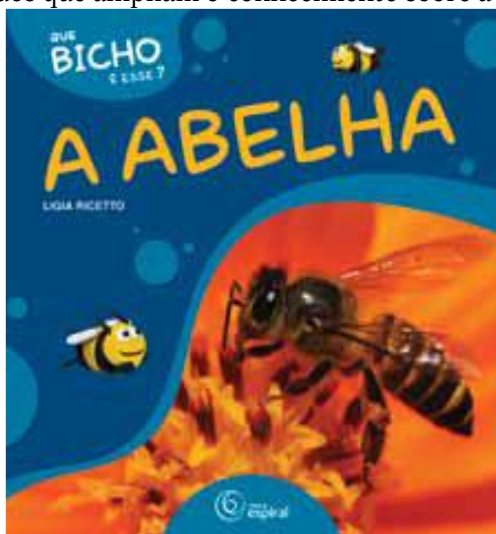
A obra tem o objetivo de mostrar ao leitor as características da água, e, seu uso consciente.

A abelha

Autor(a): Ligia Ricetto

Imagens: Vários

O livro *A abelha* tem como principal questão a importância desse animal para a natureza. Objetivando proporcionar o conhecimento sobre particularidades da vida desse inseto e suas interações, a obra traz informações como: a importância do mel e a forma como ele é produzido; a relação das abelhas com as plantas na obtenção de néctar e na polinização; a organização da colméia em castas (abelha-rainha, zangão e operárias); as formas de comunicação existentes entre elas; seus principais predadores; e a criação de abelhas com fins comerciais. Assim, a obra apresenta conteúdos que ampliam o conhecimento sobre a fauna.



Fonte: Brasil (2012, p. 54). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192
Acesso em 30 jun. 2017.

A obra apresenta conteúdos que ampliam o conhecimento do leitor sobre a fauna, às características do inseto “abelha” e a sua importância para a polinização das plantas.

Que delícia de bolo!

Autoras: Sílvia Calixto e Elza Calixto

Imagens: Robson Araújo

A obra *Que delícia de bolo!* oportuniza ao leitor conhecer as etapas da produção de alguns dos ingredientes de um bolo de chocolate, a exemplo do leite, dos ovos e do açúcar derivado da cana-de-açúcar. Além da proposta de mostrar ao leitor um pouco mais sobre a cadeia produtiva desses alimentos, desde o campo até o processo de industrialização e comercialização, o livro também apresenta sua importância nutricional, bem como suas propriedades e algumas curiosidades a eles relacionadas



Fonte: Brasil (2012, p. 68). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192

Acesso em 30 jun. 2017.

A obra oportuniza ao leitor conhecer as etapas da produção de alguns dos ingredientes de um bolo de chocolate, desde o campo até o processo de industrialização e comercialização.

Diante da apresentação de algumas obras contidas nas caixas de livros destinadas para as salas de aula do 1º ano do ciclo do ensino fundamental, das escolas públicas em todo o Brasil, a partir da formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), constatamos que nos acervos 1 e 2 do PNLD – obras complementares, há livros literários e não literários. Os livros

literários permitem que o professor alfabetizador busca trabalhar as histórias articulando a educação estética e o ensino da leitura de literatura na alfabetização das crianças.

3. Considerações Finais

Concluimos que os livros do acervo 1 e 2 do PNLD – obras complementares, busca subsidiar o ensino da leitura de literatura de modo que o professor alfabetizador irá utilizá-los prioritariamente para o ensino e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Entretanto, este estudo mostra que existem obras literárias que podem auxiliar o trabalho com a leitura de literatura priorizando a discursividade, a criticidade e inventividade das crianças com a finalidade de formar leitores críticos de textos e da vida.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra o escritor. 1 ed. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2005, p. 25-46.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. -- Brasília: A Secretaria, 2012.140 p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 mai. 2017.

DALVI, Maria Amélia (Org.); REZENDE, Neide Luzia de (Org.); JOVERFALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. v. 1. 168p.

SOUZA, R. J. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In: Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL- Difusão Cultural do Livro, 2004, v. 1, p. 61-78.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Leitura, um diálogo subjetivo”. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra o escritor. 1 ed. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2005, p. 25-46.

LITERATURIZANDO O ENSINO: UMA PROPOSTA PARA POTENCIALIZAR A ABORDAGEM DE TEMAS TRANSVERSAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Shirlei Cristiane Araújo de Freitas
Edna dos Reis

Introdução

O texto literário infanto-juvenil, notadamente marcado pela linguagem lúdica e pela subjetividade, tende a estimular a imaginação do jovem leitor, sendo ambiente propício para abordagem de conteúdos sociais subjetivos, tais como os temas transversais. Neste sentido, o presente artigo tece algumas considerações acerca da leitura dialógica do texto literário infanto-

juvenil na sala de aula, pois entende ser fundamental para a formação do leitor crítico, e porque percebe que o ambiente literário é o ideal para debate dos temas transversais, principalmente nas obras literárias infanto-juvenis.

Para exemplificação de como é possível desenvolver os temas transversais em sala de aula por meio de obras literárias, foi escolhido o livro *Uma cidade de rabos presos* da Ruth Rocha, através do qual se analisam as possibilidades que os aspectos lúdico e subjetivo proporcionam à literatura e ao impulso de desenvolvimento para atividade criadora de produção de textos ao jovem leitor crítico. Sendo o lúdico compreendido como elemento de primordial importância para a leitura na sala de aula, possibilitando a leitura prazerosa e divertida, principalmente no que tange à produção de textos relacionados aos Temas transversais, visando formar o cidadão crítico e fomentar a leitura de textos literários no ambiente escolar, desde que conduzido por um bom mediador literário.

1. Breves considerações

1.1. Breve histórico da Literatura infanto-juvenil

O termo literatura significa, em sentido estrito, “a arte da palavra” e é proveniente do Latim *‘litteris’*. Todavia a expressão Literatura Infantil apareceu no século XVII, período de surgimento da escola burguesa. Assim, pergunta-se: O que seria o texto infantil?

Para Benjamim (1994, p.235), a coleção de livros infantil só pode ser apreciada por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança ao ler esses livros. Ou seja, o conceito de livro infantil pressupõe a existência do ser imaginativo que existe dentro de cada indivíduo. Será que o livro infantil surgido no contexto do século XVII era direcionado para o leitor-criança?

No contexto de surgimento da literatura infantil, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, e a literatura infantil dessa época refletia os valores burgueses. Logo, o ensino

desta modalidade literária deveria ser voltado para os ensinamentos dos valores dessa classe dominante, não havia preocupação com o tipo de linguagem empregada. Conforme ensina Zilberman (1985, p. 13):

A literatura surge com características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa onde não havia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente nem o mundo da criança era um espaço separado.

Com o decorrer do tempo, a sociedade percebeu que as crianças eram seres particulares e que necessitavam de um olhar diferenciado. Assim sendo, surgem, no final do século XVII e início do século XVIII, livros direcionados para crianças:

Os primeiros livros infantis surgiram no século XVII, quando a escrita das histórias contadas oralmente. Foram obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo. Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, foram obrigados a esconder suas intenções sob um manto fantasioso (CADEMARTORI,1994, s/n).

Considerando todo esse percurso histórico, é imperioso se perguntar: O que o livro infantil teria de instigante? Para responder tal questionamento, analisa-se o artigo “*Aspectos intrigantes da literatura infanto-juvenil*” de Azevedo (2004).

O autor no afã de discutir os aspectos instigantes da literatura infantil propõe analisar tal questão em quatro tópicos específicos. O primeiro tópico é subdividido em dois subtemas, a saber: as implicações dos usos da literatura na escola e certas características essenciais da literatura. O segundo aborda sobre as linguagens e discursos do texto infantil. No terceiro debate sobre a

existência ou não de uma linguagem para a criança. Por fim, no último discute sobre a ilustração do texto literário. Dentre os citados anteriormente, somente serão elencados os três primeiros.

No primeiro tópico, o autor discorre que há uma carência muito grande de espaços literários no Brasil, sendo, portanto, a escola o maior e mais importante mediador da leitura. Sendo que na escola há uma tentativa enorme de construção do pensamento racional e objetivo, e a literatura e suas características insurgem justamente para criar conceitos que a racionalidade não pode abarcar:

(...) se o discurso racional analisa, diferencia e identifica as partes do todo, o discurso poético age de maneira oposta: transforma o que é heterogêneo em homogêneo, sintetiza e é capaz de unir ou estabelecer a convivência entre elementos contraditórios. Imagens metafóricas como “a virgem dos lábios de mel” ou “fulano é meu braço direito” assim como criaturas como lobisomens e centauros, seres metade gente, metade bicho, são exemplos de não diferenciação, recurso típico tanto do discurso poético como do pensamento mítico (AZEVEDO, p.3).

Para o referido teórico, há extrema importância na literatura infantil e juvenil:

(...) vejo uma importância relevante na chamada literatura infantil e juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco (AZEVEDO, p.8).

Já no segundo item, o estudioso assevera que a linguagem literária é por excelência subjetiva, devendo permear o universo de construção do ser humano-aluno, fundamentalmente:

(...) o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade, é outro ponto instigante da literatura, seja ela infantil ou outra. E já que vivemos em tempos tão pragmáticos e objetivos onde “tempo é dinheiro” e tudo precisa ter uma função lógica, sugiro que tal contato seja visto como uma espécie de “utilidade” da literatura. Se pensarmos na escola, mais ainda: afinal, a escola não se propõe a formar indivíduos que saibam se expressar? Se isso é verdade, a linguagem utilitária e impessoal naturalmente não deveria nem poderia ser o único parâmetro (AZEVEDO, p. 10).

No terceiro tópico, o autor discorre sobre o que seria linguagem para criança, que para ele é muito mais do que se referir à faixa etária, pois segundo sua concepção existiriam linguagens mais públicas e menos públicas. Neste sentido a linguagem do texto da literatura infanto-juvenil tende a ser mais pública, logo mais acessível:

(...) a capacidade da literatura infantil e juvenil de, ao utilizar uma linguagem pública e acessível, possibilitar a leitura e identificação da grande maioria das pessoas, independentemente de faixas de idade (AZEVEDO, p.14).

Outro teórico que coaduna com a necessidade de haver leitura de literatura na escola é Juvenal Zanchetta. Todavia, o autor destaca a imperiosa preocupação que deva recair sobre a relação do leitor e a obra, destacando-se o papel do professor como condutor da leitura. A leitura de textos literários, segundo ele, não deve ocorrer apenas por fruição, nem servir de pretextos para atividades pedagógicas, e sim para ampliar o conhecimento de mundo.

Assim sendo, em seu artigo, o teórico parte da premissa de que a leitura é uma experiência individual, mas que o professor pode auxiliar o aluno neste processo para ampliar a compreensão deste

sobre o texto, e não para delimitar a interação do leitor-aluno e o livro.

O autor apresenta, ainda, cinco atitudes maiores do leitor em relação ao texto, a saber: memorização, compreensão, identificação, imaginação e exploração. Para ele, estas atitudes não aparecem isoladamente, e variam de acordo com o leitor e a situação de leitura. Mas que, segundo ele, a compreensão, definida como domínio do leitor sobre a narrativa escrita, consolida e fomenta as outras atitudes.

Dessa forma, o autor destaca ser muito importante a forma como o professor conduz a leitura literária dos jovens leitores:

Qual seria o papel do professor? É preciso salientar que não estamos diante de leituras problemáticas, mas sim, de leitores em estágio inicial de leitura de ficção. Tais características não impedem uma relação mais interativa com as obras, mas tendem a ser complicadores quando se almejam propósitos mais ambiciosos da leitura. Nesse terreno, a escola pode ter um papel determinante, se conseguir aproximar os alunos das obras literárias e propor desafios que pesem equilibradamente a confirmação e a ruptura das expectativas do jovens (ZANCHETTA, 2004, p. 107).

E por fim, o autor indica que espécies de livros devem ser sugeridas aos iniciantes da leitura:

Aqueles que de algum modo oferecem elementos familiares aos alunos e possibilidades de ampliação das expectativas deles. Isso dependerá de uma série de fatores, como o contexto do aluno e do professor, a disponibilidade de obras para leitura e de tempo para ler, a vontade do professor para ler e dialogar com livros e leitores (ZANCHETTA, 2004, p. 107).

Percebe-se em ambos os autores citados anteriormente, a necessidade da presença do professor mediador nas leituras

literárias. Logo, a leitura do texto literário deve ser permeada pela mediação, que não pode ser realizada furtivamente.

Em estudo realizado pela professora Ana Arlinda de Oliveira debate-se a necessidade de haver o professor mediador das leituras literárias, principalmente para crianças. Apesar disso, os pontos elencados pela estudiosa também são passíveis de serem aplicados ao público juvenil.

Para a especialista, a presença do professor mediador competente na leitura de textos literários torna-se fundamental devido a duas dimensões: a sensibilidade para o estético e o conhecimento a ser construído. No que tange à sensibilidade, a autora defende que o literário, no qual fictício mobiliza o imaginário, influencia no desenvolvimento crítico e estético da criança:

A sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio de desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre os próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Já em relação ao conhecimento, a autora assevera que o texto literário permite que o leitor tenha contato com geografias diferentes, histórias passadas e até mesmo estilos de vida anteriores aos quais estaríamos profundamente ligados no presente:

A literatura produz conhecimento não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. (...). Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no

entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro dos princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

A estudiosa também destaca como o lúdico é importante para a literatura infantil (2010, p. 45), pois entende que a literatura infantil “está vinculada ao belo, ao prazer, ao lúdico, e nela a preocupação como ensinar não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional”. E por fim, determina que o bom professor mediador é o professor leitor de textos literários.

Brandão (2010, p. 70) coaduna com o mesmo pensamento, pois segundo a estudiosa, a leitura guiada por um leitor experiente, no caso o professor, tem fundamental papel para formação de leitores porque forma leitores que buscam produzir significados.

Para isso, a pesquisadora assevera que se faz essencial a conversa com os leitores mirins sobre o que foi lido por eles. Atentando-se para o fato que não devem ser perguntas com pretextos de ensinar conteúdos.

A pergunta que se faz é: Conversar-se sobre o que então? Sobre o texto, afirma a estudiosa. E como escolher o texto literário? A autora também responde (2010, p. 74):

Como proceder, então, à escolha do texto literário? Sugerimos três caminhos que se interligam nesse processo de seleção: (1) as afinidades estéticas do professor; (2) as preferências demonstradas pelas crianças; e (3) o conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela).

Para mediar a conversa, são propostas cinco modalidades de perguntas: Perguntas de ativação de conhecimentos prévios, Perguntas de previsão sobre o texto, Perguntas literais ou objetivas, Perguntas inferenciais e Perguntas subjetivas. Na sua concepção, a

conversa é importante porque além de leitores construírem significados sobre os textos funciona como uma estratégia para ensinar compreensão, mas é primordial a forma de fazer as perguntas.

1.2. Aspectos da literatura infantil-juvenil brasileira

Em fabuloso estudo, o crítico Gregorim (2011) faz breve descrição histórica sobre o surgimento da Literatura juvenil brasileira. O autor afirma que até o século XVIII, os livros e práticas pedagógicas seguiam os padrões europeus e conseqüentemente adotavam as temáticas convenientes à sociedade burguesa.

Sendo que a partir do século XIX, a literatura juvenil, ainda que misturada com a infantil, começa a ser sistematizada na Europa, traduzida em Portugal e trazida para o Brasil. Percebe-se, portanto, que os colonizadores faziam divulgação das ideologias de outras nações poderosas. Neste viés, ao mesmo tempo em que Portugal tentava manobrar as ideologias do colonizados também tentava se defender das manobras a que estava subjugada:

Nesse sentido, talvez um bom exercício de reconhecimento dessas realidades seja ver Portugal também como uma nação disposta a se soltar de amarras ideológicas fundadoras da literatura de recepção infantil e aceitar contribuições de outras culturas, promovendo novos olhares para a infância e seus universos de leitura e representação de arte e trazendo nossa identidade cultural (GREGORIN,2011, s/n).

Ainda de acordo com o autor, a partir do século XIX, a escola tornou-se a grande responsável pela educação das novas gerações e os textos destinados aos publico juvenil no Brasil até então vinham a atender aos aparelhos ideológicos do Estado. Ocorre que a voz questionadora do jovem começou a eclodir e permitiram-se

questionamentos sobre a leitura oferecida, ocasionando, nesse sentido, o abandono de uma configuração monológica da leitura para uma proposta dialógica, apesar do movimento de contenção dos textos literários brasileiros no século XX.

1.3. A leitura dialógica do texto literário infanto-juvenil

A concepção dialógica e sociointeracionista da linguagem proposta pelo teórico Mikhail Bakhtin, filósofo russo, redimensionou significativamente os estudos acerca da linguagem, como também transformou as práticas de leitura na sala de aula. Isto porque a linguagem começa a ser considerada como processo tanto individual como coletivo, devendo sua complexidade ser analisada à luz das relações sociais, dentro de um contexto cultural, sociológico e ideológico.

De acordo com o circuito bakhtiniano, a leitura na vertente dialógica, permite que os sujeitos construam refrações da realidade, ou seja, não há uma reprodução do mundo e sim reflexões sobre este, a partir das diversas experiências históricas e socioculturais nas quais os sujeitos estão inseridos (BAKHTIN, 1999).

Dentro desta perspectiva, o sujeito-leitor, nesse processo reflexivo, não apenas descreveria o mundo apresentado, mas teceria inúmeras reflexões sobre o modo como se apresentariam as múltiplas e conflituosas condições decorrentes das experiências históricas humanas.

(...) compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for à forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão,

uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 2007, p. 291)

A leitura literária dialógica na perspectiva do sociointeracionismo de Bakhtin, estabelece que a interação social é elemento fundamental. E que a leitura é fator de cooperação, e a construção dos sentidos é constituída por três elementos essenciais: autor, texto e leitor.

Os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista (BAKHTIN, 2007, p. 328).

Para Bakhtin, o fato de o leitor poder participar ativamente da compreensão textual, seja aceitando ou negando os diálogos possíveis, transforma sua participação numa compreensão responsiva ativa. O instituto da compreensão responsiva ativa compõe-se de três elementos; o enunciado, a enunciação e a heteroglossia. O enunciado, que inicia a elaboração dos diálogos, não consegue se realizar sozinho, necessita da presença do sujeito ativo no ato discursivo, que leva suas condições socioculturais ao texto formando as enunciações. Por fim, o fato de uma enunciação provocar outras enunciações, propicia a denominada heteroglossia, que é a junção de diversas vozes.

Percebe-se que o dialogismo de Bakhtin é crucial para a leitura de textos literários nas escolas, pois a voz do outro é ouvida e permite-se que outras vozes sejam enunciadas. E a literatura numa construção dialógica pode construir e reconstruir o indivíduo,

inclusive tornando-o crítico. Portanto, a leitura dialógica de textos literários é prática importante para a discussão de temas transversais.

1.4. Temas transversais

As unidades escolares públicas brasileiras geralmente tomam com referência para a instituição de seus currículos dois documentos básicos: os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNS- com seus temas transversais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de documentos fundamentados na Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei de Diretrizes e bases) n.º 9394/1996, e, conseqüentemente, comprometidos com a defesa da cidadania dessas leis. Para tanto, elegeram alguns princípios orientadores da educação escolar: princípio da dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação ativa e corresponsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

De igual modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010, p. 01) são definidas como:

(...) conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, formulados pelo Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Os temas transversais são constituídos pelos PCNs e expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. Esses temas estão presentes em todo o ciclo do ensino fundamental (1998, p. 25) e determinam que “A educação

para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos”. Assim, tais temas se caracterizam (1998, p. 26):

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.

O documento temático das questões sociais elenca um conjunto de assuntos a ser tratado no primeiro e segundo ciclos – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual –, acrescentando para o terceiro e quarto ciclos o tema “Trabalho e consumo”. No ensino médio, os temas transversais não aparecem explicitamente apenas. É afirmado no PCNEM (Parâmetros Curriculares do Ensino Médio) que a superação das divisões entre as disciplinas se daria pela transversalidade, e o destaque do PCN do ensino médio é a interdisciplinaridade (2000, p. 16): “a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II (1998, p. 23) preconizam que “toda a educação

comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa previsto no documento citado deve considerar a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como conhecimento que o falante tem de sua língua. As atividades curriculares são desenvolvidas na perspectiva discursiva, nas quais haja uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, além de produção desses textos. Nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que a prática pedagógica com gêneros possibilita ao aluno o desenvolvimento da competência da leitura, como também de sua produção textual oral e escrita, quando há um ensino que valoriza o aspecto sociocultural do educando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), por sua vez, destacam que a língua é um produto humano e social que organiza e ordena os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística e o texto é lugar de interação.

1.5 A ética como tema transversal

O tema transversal ética está definido como eixo norteador dos PCNS (1997, p. 25)

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema presente no cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos. A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações

entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde.

Pelo que se observa a partir da leitura do documento, é mister que o professor proponha atividades com a temática da ética, conduzindo os alunos a refletir sobre os seus comportamentos e dos outros a sua volta, balizando-os por meio de Princípios insculpidos na Magna Carta de 1988.

Esta tarefa professoral não é fácil, pois há vários valores presentes na sociedade. Neste sentido, é imperioso o professor ponderar as ações dos alunos tomando como referência a moralidade humana no contexto histórico social vigente. E buscar fundamento de validade na constituição democrática brasileira, a qual prevê a Democracia como principal instrumento de liberdade e cidadania, e nos Tratados de Direitos Humanos assinados pelo Brasil.

2. Possibilidade de trabalho

Como é possível observar em consulta aos PCNS e alguns outros documentos que norteiam o ensino no Brasil, é evidente a preocupação com temas sociais, e muitos desses temas são extremamente delicados. Logo, o texto literário seria o ambiente ideal para a realização de trabalhos que desenvolvam as temáticas transversais.

Nestes tipos de trabalhos o professor deve entender que o conteúdo a ser trabalhado é algo que está além da racionalidade, daí a premente necessidade de termos a leitura literária mediada pelo leitor experiente que busca uma leitura dialógica.

Assim sendo, como proposta de trabalho foi escolhida a obra *Uma cidade de rabos presos* da Ruth Rocha.

O livro da Ruth Rocha nos permite ver, como a falta de ética numa sociedade pode se tornar endêmica, a ponto de as pessoas acharem que agir com falta de ética é uma doença natural, problema que aparece todos os dias nos jornais. Inclusive, a narrativa, escrita em primeira pessoa, revela que algumas pessoas, mesmo nascidas na tal cidade corrupta, não são contaminadas pela tal doença corruptiva. Essa condição é importante até para a sobrevivência da cidade.

Na narrativa se destaca a ação de uma personagem, Dona Naná, que possibilitou a eliminação dos corruptos, e permitiu que as pessoas voltassem aos seus afazeres em paz. Após este episódio, até mesmo a cidade de Egolândia precisou mudar de nome. Em meio a esse drama político e ético, torna-se necessário, primeiramente, motivar os alunos a lerem, integralmente, a obra, sensibilizando-os para a temática.

Concluída essa primeira etapa é fundamentalmente importante que ocorra, neste momento, a intervenção dos docentes de história, português e geografia. Ou seja, haveria a proposição de integrar as disciplinas. O professor de história abordaria o conceito filosófico do termo “ética”, sua origem e evolução histórica e como se apresentaria na realidade atual no país, podendo criar painéis com jornais e revistas atuais, destacando-se o estudo da criação dos Direitos Humanos sobre os quais o Brasil é signatário e que elege a Democracia como um dos fatores para a implementação dignidade humana. O professor de Geografia abordaria a questão da construção das sociedades e os contratos sociais, destacando os elementos geográficos e o desenvolvimento dos espaços para edificação social. O professor de português poderia propor a produção de textos argumentativos sobre a temática, como também poderia propor uma visita à câmara legislativa e que sejam feitas entrevistas aos vereadores da cidade para que os alunos possam conversar sobre ética com os políticos e assim poderem se desenvolver como cidadãos participativos e críticos.

3. Considerações finais

Consideramos que o papel mediador do professor em atividades de leitura literária é o local ideal para explorar os temas transversais, pois a linguagem da literatura permite a conversa necessária no processo de compreensão do texto, sendo possível abordar temas, às vezes, tão delicados para alguns. Nesse sentido, a literatura atua como importante elemento para a formação do cidadão, que poderia balancear os dados da realidade com os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar.

A leitura literária quando realizada com o objetivo de proporcionar ao leitor buscar novos horizontes atende a um objetivo principal: a liberdade de saber dizer sim ou não a determinados discursos e assim promover de fato a formação do indivíduo como cidadão, pois muito do que somos hoje é decorrente de construção histórica. Por isso, torna-se imperioso mostrar para os alunos a necessidade de progredir nos avanços dos Direitos Humanos e na cidadania..

Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil.** Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Aspectos-instigantes-da-literatura-infantil-e-juvenil.pdf>> Acesso em: 16 de maio 2017.

BAKHTIN, M. M. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas, v. 1).

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. S. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende.** Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf> Acesso em: 16 de maio 2017.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2011.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias.** Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf> Acesso em: 16 de maio 2017

ZANCHETTA Jr., J. . “Leitura de narrativas juvenis na escola”. In: Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004, v. 1, p. 92-109

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

AS COLETÂNEAS DE CONTOS AFRICANOS: NOVOS OLHARES NA CONSTRUÇÃO DE REFERÊNCIAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Taiomara Silva Rangel Cabral
Edna dos Reis

"Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador."
(Provérbio Africano)

Introdução

É ponto pacífico nas discussões acadêmicas a importância da escola no incentivo à leitura e na formação de leitores, essa unanimidade reflete-se nos dispositivos legais que orientam a educação formal em nosso país e nas verbas públicas destinadas à compra de livros paradidáticos que alimentam as bibliotecas escolares, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Quando se busca a origem do cânone da literatura infantojuvenil atravessamos o Atlântico até as terras europeias. É nesse rincão do planeta que se encontram as raízes das histórias conhecidas como contos de fadas que hoje fazem parte do imaginário popular de grande parte da população brasileira e do mundo.

Os contos de fadas surgem na tradição oral de várias regiões da Europa e se popularizam quando passam pelo processo de escrituração, ou seja, quando se transformam em livros. Quando diversos países europeus iniciam o processo de colonização na Ásia, América e África levam para essas regiões sua cultura e literatura, o que justifica que atualmente esses contos façam parte de nossa realidade literária.

Contudo, a formação de nosso país é constituída por outros grupos étnicos que merecem representação no cânone literário brasileiro. A população de origem africana, porém, não atinge essa representatividade, pois durante muitos séculos, acreditou-se que essa parcela do povo brasileiro não possuía cultura, muito menos literatura.

Consequentemente, torna-se possível perceber que o currículo que abrange nossa Educação apagou durante muito tempo as contribuições da cultura Africana, e esse apagamento foi um processo perverso que contribuiu para afirmar preconceitos em relação a esse grupo étnico que constitui a população brasileira.

Vislumbramos durante os séculos XX e XXI um crescente interesse em registrar as narrativas orais africanas e atualmente é possível encontrarmos nas bibliotecas escolares algumas antologias à disposição de alunos e professores, representando uma grande oportunidade de conhecer uma nova maneira de ver e entender o mundo por meio da literatura do continente africano.

No contexto social em que a escola está inserida, muito há que se fazer para desconstruir esse processo de exclusão das narrativas africanas. Se o sujeito não se reconhece como parte constitutiva da sociedade em que está inserido, sua relação com o conhecimento transmitido na escola – que não o reconhece, que o

nega e que o exclui – será deficitária, pois não é possível construir um conhecimento sobre algo que não lhe diz nada.

É importante que a escola assuma seu papel de facilitadora do diálogo entre a heterogeneidade cultural de nosso país para que saia de uma posição etnocêntrica, de valorização da cultura europeia, possa gerar a visibilidade e a valorização de outros sujeitos e para isso é preciso que se fale e mostre a cultura africana e afrodescendente, ou seja, criar com a comunidade escolar um diálogo multicultural, respeitando e valorizando a matriz africana de nossa formação.

Um dos caminhos possíveis a serem adotados na busca desse objetivo é a inclusão das narrativas africanas no contexto da literatura infantojuvenil, possibilitando aos nossos estudantes conhecimento amplo sobre esse novo olhar para o mundo construído por essas narrativas.

(...) a literatura-arte, pode abrir múltiplos espaços para novas possibilidades do conhecer. E não se pode tirar da literatura infantil esse papel tão importante na formação do pensamento, pela qual cada adulto já passou ou estará repassando em algum momento da sua vida (DIONÍZIO 2010, p. 11).

A Literatura é um instrumento valiosíssimo na construção de um pensamento mais crítico de si mesmo e do mundo em que o leitor está inserido. Assim, transforma-se em importante catalisador de novos olhares sobre a cultura africana e afrodescendente, ressignificando as principais referências do imaginário literário infantojuvenil. Partindo do pressuposto que a escola é o principal meio de acesso que a maioria dos nossos estudantes têm ao livro/literatura, cabe a esse espaço social iniciar essa caminhada rumo a novas propostas de trabalho com textos ainda estranhos à realidade da literatura infantojuvenil, desta forma

A Educação é que nos propiciará – de forma mais abrangente – essas possibilidades de

“experienciarmos” outras formas de relacionamento com o outro. Para tanto, é preciso conhecer o outro, dar-lhe valor; A escola deve equipar-se com um discurso antirracista e ser um ambiente acolhedor de toda a diversidade cultural e étnica que existe em nosso país (FORDE, 2008, p. 55).

Trazer um novo referencial estético literário, por meio da valorização das narrativas africanas e na formação de uma escola que respeite e reconheça a diversidade cultural, acreditamos na proposta de apresentar a riqueza da tradição oral africana como uma nova possibilidade de tratar de temas tão sensíveis à humanidade em uma nova perspectiva.

1. Tradição Oral

Contar histórias é provavelmente uma das atividades mais antigas do homem. Contudo, a criação da escrita e seu desenvolvimento no mundo ocidental a conduziu a uma situação de extrema valorização, a ponto de subjugar toda e qualquer sociedade que dela não fizesse uso.

Durante séculos, reflexo de uma sociedade grafocêntrica²³, as culturas que não dominavam esse instrumento de comunicação eram negligenciadas, visto que eram consideradas inferiores. Contudo para o historiador Vansina (2010, p. 157) “a oralidade é uma atitude diante da vida e não a ausência de uma habilidade”.

As principais características das narrativas orais foram utilizadas para sustentar os argumentos daqueles que a consideram inferior e, portanto desnecessária. Pela impossibilidade de identificação de autoria, o teor fantástico, as possibilidades de

²³ Escrita como centro, como o elemento principal. Uma sociedade *grafocêntrica* é uma sociedade que há extrema importância para a palavra.

releituras transformaram-na em uma subcultura, em algo folclórico, desprovido de valor.

Atualmente já dispomos de estudos significativos que podem nos auxiliar a compreender melhor essa manifestação e resgatá-la em nosso benefício. Os contos são vistos, hoje, como importante bem cultural na preservação de tradições populares de diversas comunidades, e alguns autores destacam-se na pesquisa e exploração deste assunto tais como Cascudo (1989), Ki-Zerbo (2010), Le Goff (1996), entre outros.

Por serem histórias ficcionais e poderem conter aspectos mágicos e de encantamento, dão aos contos populares africanos uma extraordinária capacidade de encantar os leitores infantojuvenis, possibilitando uma abordagem renovada à vida concreta e, mais ainda, um caráter espetacular sobre ela.

A tradição oral pode ser vista como uma cacimba de ensinamentos, saberes que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças, adultos/as velhos/as a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. Sem poder ser esquecida ou desconsiderada, a oralidade é uma forma encarnada de registro, tão complexa quanto a escrita, que se utiliza de gestos, da retórica, de improvisações, de canções épicas e líricas e de danças como modos de expressão (CASCUDO, 1984, p. 263).

Pensar, então, na inserção desse conteúdo em sala de aula, pressupõe um mergulho no processo histórico que possibilitou a adaptação da cultura oral à cultura escrita. Quando pensamos aqui na inserção das histórias africanas, não se deve negar suas raízes na oralidade, mas reconhecer o importante papel que as transcrições realizadas e concretizadas por meio de diversos livros sobre o tema que podemos encontrar em nossas bibliotecas e livrarias nos aproxima desse universo ancestral.

É preciso ser claro: didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar

a Língua, ilustrar temas científicos etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido (AZEVEDO in OLIVEIRA, 2005, p. 31).

Inserir no contexto escolar todo o valor que as histórias orais africanas trazem é importantíssimo nesse processo de “práticas de leitura”. E mais, é uma ação que visa à inclusão de uma herança cultural, fortalecendo noções de igualdade, respeito e cidadania, respeitando todo seu teor subjetivo, suas riquezas estéticas e simbólicas. Quando falamos em tradição oral é importante destacarmos que

Nas sociedades de tradição oral não há necessidade de memorização integral, palavra por palavra, mas o comportamento narrativo como papel mnemônico tem a função de atualizar o passado: “enquanto a reprodução mnemônica palavra por palavra está ligada à escrita, as sociedades sem escrita, excetuando certas práticas de memorização das quais a principal é o canto, atribuem à memória mais liberdade e mais possibilidades criativas (LE GOFF, 1996, p. 35).

O texto oral requer um retorno permanente à fonte, ele requer estudo constante, apreendido de forma extremamente cuidadosa. O trabalho é mais reflexivo para apreender seus múltiplos significados.

2. Características das histórias tradicionais africanas

A África é um continente complexo e heterogêneo, falar da cultura africana significa tentar compreender essa pluralidade. Inserir os contos africanos no contexto infantojuvenil pressupõe desenvolver uma perspectiva não convencional sobre a literatura. Na tradição africana a “palavra falada” ganha novos contornos e significados. Pois, configura-se como um aspecto fundamental da vida e da cultura do continente, principalmente nas regiões da África Subssariana.

Na cultura africana a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e ensinar. “O poder da palavra garante e preserva ensinamentos, uma vez que possui uma energia vital, com capacidade criadora e transformadora do mundo. Energia que possui diferentes denominações para as diversas civilizações, por exemplo, para os bantus essa energia é hamba, já para o povo iorubá a energia é o axé.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR, 2007, p.4)

A linguagem não é utilizada apenas para transmitir informações, mas principalmente para fortalecer as tradições sociais da comunidade, para disseminar valores, para exercer influência no ambiente em que vivem.

Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um

instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

O momento destinado à contação de histórias valoriza a integração social, o que constitui o momento de transmitir para os mais jovens os conhecimentos, os valores, os saberes e a história da comunidade. As histórias são contadas pelas pessoas mais velhas das comunidades que eram muito respeitadas, eles recebiam o nome comum de Griô's²⁴.

Entre o povo Iorubá, oriundos da Costa do Marfim, esses narradores constituem uma casta cujo chefe tem o nome de Ologbô, ou conselheiro, tomando os demais narradores o nome de arokin, "o narrador das tradições nacionais, o depositário das crônicas do passado". O contador de histórias populares, o fazedor de alô ou conto, é diferente. Toma o nome de akpalô e a sua função é a de ir pelo mundo afora, de tribo em tribo, recitando os seus alôs ou contos (RODRIGUES, 1976, p.35).

Importante ser destacado, nesse contexto de análise, as observações de Ramos (1993, p.151)

A narração das histórias entre os negros africanos não é um ato simples. É uma função complexa,

²⁴ Vem de griot, da língua francesa, que traduz a palavra Dieli (Jéli ou Djeli), que significa o sangue que circula, na língua bamanan habitante do território do antigo império Mali, o griô é um(a) caminhante, cantador(a), poeta, contador(a) de histórias, genealogista, artista, comunicador(a) tradicional, mediador(a) político(a) da comunidade. Ele(a) é o sangue que circula os saberes e histórias, mitos, lutas e glórias de seu povo, dando vida à rede de transmissão oral de sua região e país.

onde o contador intervém com toda a sua personalidade, não apenas “narrando” a história, mas “vivendo-a”, transmitindo-as integralmente aos outros membros do grupo. É uma cerimônia de participação integral, tão importante como os atos religiosos ou mágicos da vida.

Observamos, atualmente, os movimentos de valorização e reconhecimento da cultura africana e afrodescendente vêm ganhando força, o que nos possibilita encontrar um crescente material de pesquisa sobre a história e cultura da África em nossas escolas; cabe ao professor fazer uso desse material de forma mais enriquecedora possível. Esse crescente interesse sobre o continente Africano possibilitou a transposição das tradicionais histórias orais em textos escritos.

Mesmo com a adoção da escrita e do livro (...) as histórias continuam sendo contadas oralmente, pois são um importante elemento da cultura desses povos. É isso que faz as pessoas se encontrarem e trocarem experiências, mantendo vivos os laços de solidariedade que as une (BADOE, 2009, p. 88).

Os contos orais com o passar do tempo vão sendo modificados, os autores que os reproduzem em livros também os reproduzem com certas variações, contudo há sempre o núcleo que se mantém e que corresponde aos valores relacionados à cultura de origem. Os povos africanos possuem com a palavra falada uma relação mística, assim

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria de seus ancestrais. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para

outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, isso é o que prevalece na maioria das civilizações africanas (VANSINA, 2009,p.157)

Contar e ouvir histórias são atividades que requerem certos rituais que reforçam sua força e vivacidade no seio da comunidade. Evocar esses rituais também deve fazer parte dos momentos em que as histórias são contadas.

Uma viagem rápida pelas principais manifestações africanas e afrodescendentes de nosso país, observamos que a maioria desses eventos é realizada com seus participantes dispostos a formar um círculo, por exemplo, a roda de capoeira, a roda de samba, as danças ritualísticas do candomblé e da Umbanda. Não diferente, na tradição oral das comunidades africanas, o momento das histórias é um momento de todos formarem, sentados, um círculo, embaixo de uma árvore ou vem volta de uma fogueira para o momento de transmissão de séculos de sabedoria e conhecimento.

Apesar de surgirem em diversas regiões, os contos Africanos possuem características peculiares em comum, em relação ao conteúdo. Firma-se tradicionalmente a *etiologia* como marca principal dessas histórias, que procuram explicar a origem das coisas no mundo (fenômenos da natureza, características de animais ou pessoas). Como instrumento de reafirmação das tradições, os contos também apresentam como temas importantes a vida na aldeia, as relações familiares, a hierarquia do grupo, a relação da comunidade com a natureza e com os deuses.

3. Entre na roda para ouvir histórias

Como foi destacado na seção anterior, existe um olhar diferenciado sobre a África hoje, um olhar que busca (re)conhecer sua história e cultura. Assim, como algo ainda novo, apesar de um passado milenar, as fontes sobre esse passado estão em plena

construção, obviamente, numa perspectiva da cultura letrada, em que o registro escrito é a fonte do conhecimento.

Como a busca pela tradição oral africana passa pelos textos escritos, e esse textos ainda são poucos em comparação, por exemplo, à cultura europeia. Destacamos aqui alguns contos africanos e uma breve análise sobre seus conteúdos, como forma de apresentá-los àqueles que ainda não os conhecem.

As histórias escolhidas aqui foram retiradas de três livros, a saber: **Mãe África** do autor Celso Sisto, **Histórias Africanas para Contar e Recontar** de Rogério Andrada Barbosa e **Histórias de Ananse** escrito por **Adwoa Badoe**. Os três livros são coletâneas de contos, lendas e fábulas africanas, assim, analisaremos histórias de cada livro. São histórias de diferentes regiões da África, como África do Sul, Gana, Região da África Ocidental, entre outras.

Ressaltado anteriormente, as narrativas africanas enfatizam os mitos da criação, colocando no coração da aldeia seus deuses e divindades, a vida cotidiana é orientada a partir da religião. O conto da Criação Iorubá, do livro **Mãe África**, reflete a concepção da vida humana a partir das suas relações com os orixás. O que o conto traz de novo na concepção da criação é sua visão politeísta. A religião de origem Iorubá, aproxima-se do panteão Greco-Romano, com suas diversas divindades, cada uma possuindo características e poderes distintos e ao mesmo tempo complementares. Essas características fantásticas contribuem para a aproximação do leitor infantojuvenil.

As relações das divindades como os seres humanos são conturbadas e cheias de armadilhas como podemos observar: “Olocum, convocou as grandes ondas dos vastos oceanos e mandou-as avançar e avançar através da terra. Na sucessão que provocou, a maior parte da terra ficou debaixo d’água e muitas pessoas morreram afogadas”(2007, p.32), neste trecho do conto, a deusa Olocum inveja a felicidade da humanidade e planeja sua extinção. Os sentimentos dos deuses são muito humanos e muito bem delineados, seus benefícios e malefícios são de fácil distinção.

O sentimento que levou um deus a criar os homens também merece atenção: “Obatalá permaneceu na terra, tendo apenas o gato

como companhia. Muitos meses se passaram e ele foi ficando entediado com a rotina. Decidiu, então, criar outros seres, como ele mesmo, para ter companhia” (2007, p.37). Um deus sentindo-se solitário, precisando de companhia, outro sentimento humano, explicado a partir de uma divindade, percebe-se um conceito de vida que valoriza as relações sociais, de vida em grupo.

O preconceito a respeito dos cultos religiosos africanos no Brasil, provavelmente afasta esse tipo de narrativa das escolas, pois expõe uma nova visão da criação humana que não corresponde à judaico-cristã a qual estamos tão habituados com as narrativas bíblicas. Uma maneira de diminuir essas barreiras é tentar aproximá-las, enfatizando suas características comuns, partir do que é mais familiar para posteriormente aproximar-se do ainda desconhecido, como podemos observar no trecho: “Escavou na areia e encontrou, com facilidade, a argila para moldar as figuras que povoariam o lugar. Começou a trabalhar, mas ficou logo cansado e decidiu fazer uma parada para recuperar-se” (2007, p.38). O deus Obatalá, criador da vida terrestre, assim como a tradição cristã, criou o homem a partir do barro e também precisou descansar durante a criação.

Outra característica marcante das narrativas africanas é a cunho etiológico, que busca explicar a origem dos fenômenos naturais, esses contos aproximam-se muitos das fábulas, pois os animais estão sempre presentes, apresentando comportamentos próximos aos humanos. A fabulação é outro ponto importantíssimo para aproximar essas narrativas do público-leitor infantojuvenil, acrescenta-se também o uso de linguagem simples e objetiva.

Outro conto, presente no mesmo livro, explica a origem da morte a partir de um equívoco de uma lebre ao transmitir um recado da Lua aos homens:

Contam por ai que, em certa ocasião, a lua chamou a lebre e mandou-a levar o seguinte recado aos homens, na terra:- Assim como eu morro e volto a aparecer, a humanidade também morrerá e voltará

a viver. Mas, em vez de levar exatamente esse recado, do jeitinho que a lua tinha pedido a lebre não se sabe se por esquecimento ou por malícia, quando chegou onde estavam os homens, disse: - A lua mandou dizer para vocês que da mesma forma com ela nasce e morre, assim também os homens nascerão e morrerão, simplesmente (2007, p.45).

Na tradição africana, a palavra possui tamanha força e importância que por ela as coisas existem e deixam de existir, tanto é assim, que o recado transmitido incorretamente pela lebre foi o suficiente para que a morte passasse a atormentar a vida do homem.

Essa força que a palavra falada exerce na construção da cultura Africana é extremamente importante na vida acadêmica e social de nossos alunos. Pois, o ato de falar é o momento de afirmar ou negar relações de quem fala com o mundo.

Nada que se fale passará sem antes causar alguma reação no outro, daí a importância de valorizar a palavra falada. Assim como a Lebre e a Lua saíram feridas fisicamente com o erro de suas palavras, assim também podemos nos ferir com as palavras ouvidas ou proferidas por nós.

O livro **Histórias Africanas para contar e recontar** (2001, p.39) traz um apanhado de diversas narrativas, também de cunho etiológico, analisaremos dois desses contos: “Por que o morcego só voa a noite?” e “Por que a zebra é toda listrada?”

No primeiro, como bem diz o título, buscam-se explicar as razões pelas quais o morcego é um animal noturno, conta a lenda que

Há muito e muito tempo houve uma tremenda guerra entre as aves e o restante dos animais que povoam as florestas, savanas e montanhas africanas. Naquela época, o morcego, esse estranho bicho, de corpo semelhante ao do rato, mas provido de poderosas asas, levava uma vida

mansa voando de dia entre as enormes e frondosas árvores à cata de insetos e frutas.

A vida do morcego é calma e tranquila até a chegada da guerra, neste momento ele precisa tomar uma decisão, unir-se aos animais terrestres ou as aves. Contudo, ele tenta tirar proveito da situação, unia-se a quem estava em vantagem na guerra “- Eu é que não sou bobo. Vou me apresentar ao lado que estiver vencendo – decidiu” (p.41). Essa decisão que parecia a mais fácil e esperta, acabou por ser o caminho mais tortuoso e cruel para o animal.

Depois que os animais perceberam que ele não tomava um partido, e que apenas se aproveitava da situação de vantagem de um ou outro grupo, decidiram por excluí-lo do convívio de todos: “O morcego, rejeitado pelos dois lados, não teve outra solução passou a viver isolado de todo mundo, escondido durante o dia em cavernas e lugares escuros” (p.47).

Essa história possui um teor simbólico marcante, assim como o morcego, a vida impõe situações de adversidade que requerem sabedoria para enfrentá-las com dignidade, sem a necessidade de aproveitar-se dos outros. Assim como as fábulas tradicionais, percebemos o tom moralizante nessa história.

Para toda ação há uma reação, e o comportamento que desrespeitava as regras estabelecidas no reino animal o levou a ser banido do convívio com os animais terrestres e alados, uma vez que foi punido com uma vida solitária na escuridão da noite.

Interpretar o conteúdo por trás da fábula é um fantástico exercício de raciocínio, sair do imagético e transportar para situações reais, tentar extrair uma sabedoria que por diversas gerações permeia a vida dos africanos e que hoje pode ser transportada para os leitores brasileiros.

A fantasia como percebemos é algo característico dos contos africanos. **As histórias de Ananse** (2006), não são uma exceção, pois apresentam uma figura mítica metade homem e metade aranha, que vive inúmeras aventuras. Nestes contos, a aranha é sempre muito

astuciosa e hábil, conseguindo livrar-se de várias situações conflitantes com os deuses e os seres humanos.

4. Conclusão

O Brasil é o segundo país com o maior contingente de afrodescendentes do mundo, perdendo apenas para a Nigéria. Todavia, percebemos que o currículo relativo à educação brasileira apagou de nossa construção histórica as contribuições da cultura Africana. Esse apagamento é um processo violento e cruel que alimenta um ideário racista e preconceituoso.

Essa postura põe grande parte de nossos cidadãos em uma situação de invisibilidade. Se o sujeito não se reconhece como parte constitutiva da sociedade em que está inserido, sua relação com o conhecimento transmitido na escola será insatisfatória.

A inserção dos contos africanos no contexto escolar é uma necessidade que vem suprir uma grande lacuna na história do Brasil, pois por séculos muitas informações sobre a história e cultura do continente Africano nos foram negadas.

A proposta deste trabalho não foi fazer uma análise literária profunda dos contos selecionados, mas apresentá-los como mais uma alternativa para ver e entender o mundo, com a sincera convicção que muito ainda há de ser explorado e analisado sobre tal questão.

Na prática diária da sala de aula, a contextualização das histórias é imprescindível, demarcar a realidade em que foram construídas e considerar as especificidades da readaptação para a escrita.

O campo de estudo dos contos africanos no país tem crescido muito nas últimas décadas, a maioria dos estudos produzidos ainda estão restritos aos meios acadêmicos, contudo, há a necessidade em transpor esses conhecimentos para o cotidiano das escolas.

Árduos são os caminhos no processo de valorização e popularização de contos de origem africana no contexto brasileiro. Contudo, muitos são aqueles que almejam alcançar esse objetivo e

trabalham para enaltecer as raízes africanas e afrodescendentes por meio da formação de leitores.

A inserção das narrativas africanas e afrodescendentes no contexto escolar deve ser encarada com uma proposta legítima de valorização cultural de um dos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Devemos reconhecê-las como um caminho para legitimar suas riquezas e contribuições para a formação cultural do Brasil.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil”. In: Ieda de Oliveira. (Org.). **O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2005, v. 1 p.25-46.

BADOE, Adwoa. **Histórias de Ananse**: tradução Marcelo Pen. São Paulo: Edições SM, 2006.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Histórias africanas para contar e recontar**. Editora do Brasil, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. “A literatura e a formação do homem”. **Ciência e Cultura**. 24 (9): 803-809, set, 72.

CARVALHO, Janete Magalhães. **A epistemologia da prática docente nos processos de ensino, pesquisa e formação continuada no cotidiano escolar do ensino fundamental**. Vitória: Facitec. 2005

CASCUDO, Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Itatiaia, 1984.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. “História africana na formação dos educadores”. In: **Cadernos de Apoio ao Ensino**. N.6, Abril de 1999.

DIONÍSIO, Eliane Rabello Correa. **Desconstrução do preconceito: Menina bonita do laço de fita; de Ana Maria Machado**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **A presença africana no ensino de matemática: análise dialogada entre história, etnocentrismo e**

educação. Dissertação de mestrado Universidade Federal do Espírito Santo. 2008.

KI-ZERBO. Joseph (org). **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África.- 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 4 ed.. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR. **Caderno de Apoio à prática pedagógica**. 2007, p.4

SISTO, Celso. **Mãe África**: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

VANSINA.J. In: KI-ZERBO Joseph(org). **História geral da África I** : Metodologia e pré-história da África.- 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

LITERATURA EM RÁDIO: A VEZ E A VOZ DOS ADOLESCENTES

Thayana Carpes
Adrianna Machado Meneguelli

Introdução

Situada no campo da leitura e da produção textual – considerando a diversidade social e a necessidade de promover práticas pedagógicas que aproximem o aluno do estudo da Língua Portuguesa, da literatura e da sociedade em que está inserido –, esta proposta visa a proporcionar aos alunos um ambiente atraente para facilitar o processo de leitura e interpretação de textos, utilizando uma rádio simulada na sala de aula, segundo uma perspectiva criativa, interativa e prática, por compreender que a iniciativa “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2011, p.32).

O foco da investigação surgiu a partir da realidade de uma escola da rede pública municipal de Vila Velha²⁵, decorrente do difícil acesso à literatura infantil e juvenil e das práticas de compreensão textual desenvolvidas nas turmas do nono ano, do Ensino Fundamental, pela professora de Língua Portuguesa, insatisfeita com o desempenho dos alunos nas respostas discursivas, leitura e debates. Esses mesmos problemas foram apontados como falas recorrentes do grupo de discentes, durante as aulas, porém justificados como reflexo do desinteresse pelas disciplinas escolares, cansativas e rotineiras, completamente dissociadas da realidade em que estão inseridos e extremamente previsíveis no que se refere à avaliação. Todas essas considerações vão além das falhas pontuais para propor um contado direto com a literatura, utilizando como estratégia um recurso muito conhecido pelos adolescentes, o rádio, a partir de uma abordagem que envolva a tecnologia e o trabalho em grupo, porém sem exposição visual, preservando a imagem do aluno.

A prática requer o conhecimento da realidade social, econômica e cultural do público, com intuito de identificar a influência desse meio de comunicação. Ademais, há a necessidade de se pensar em como recriar esse veículo, por intermédio de pesquisas direcionadas, aperfeiçoamento das habilidades individuais, fundamentação no domínio da gramática, leitura, interpretação e produção de texto, sem deixar de lado a formação do caráter para a constituição do aluno como cidadão apto à participação social, capaz de questionar realidade, identificar e mediar problemas, pelo domínio criativo e consciente da linguagem.

Essa postura será explicada e fundamentada nos estudos de Paulo Freire, que defende a importância do ato de ler como atividade natural e primeira, quando se pensa na decodificação de

²⁵ Os dados preliminares para esta pesquisa foram obtidos a partir da observação participante na escola Umef Professor Rubens José Vervloet Gomes, localizada na cidade de Vila Velha (ES).

palavras e se tem a percepção da interação social, do homem com o meio. Assim, incentiva a

(...) compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p. 11).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - documentos constituídos de normas legais e considerados de referência para a construção dos planos de ensino do 6º ao 9º ano do ensino fundamental - serão consultados para amparo e direcionamento da abordagem adotada, justificando a necessidade de um trabalho pontual para a discussão de temas transversais, porém com critérios bem estabelecidos para otimização do tempo e envolvimento do grupo, gerando resultados que aprimorem a oratória, a formação do caráter e a aproximação de realidades, considerando o estímulo à manifestação da subjetividade e o trabalho simultâneo com a literatura.

É importante ressaltar que para muitas pessoas o contato com a leitura de livros se restringe ao espaço escolar, e há uma mentalidade ainda mais triste de que essa atividade deve ocorrer na aula de literatura ou na biblioteca, subordinada à inspeção de coordenadores, bibliotecários e professores de português. Algumas vezes, a leitura está enquadrada dentro das propostas de punição ao aluno indisciplinado: ler um livro e produzir um resumo, quando retirado de sala de aula; ou uma forma de disfarçar aulas vagas: levar uma turma inteira à biblioteca, exigir o silêncio e deixar o tempo transcorrer até o horário do próximo professor. Ricardo Azevedo descreve bem a responsabilidade da escola quando afirma:

Não por acaso, ainda é baixo o número de leitores regulares, pessoas que sabem utilizar livros em benefício próprio e que, portanto, poderiam constituir algo como uma “cultura de leitura”. Neste contexto adverso, a escola tem sido, indiscutivelmente, o grande e mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores. Nela, grande parte das pessoas tem sua primeira chance de estabelecer contato com textos de ficção e poesia (AZEVEDO, 2005, p. 1).

Pensando assim e considerando que o produto final é a construção de uma programação diária que simule o diálogo da comunidade escolar com a sociedade, preenchendo os espaços de silêncio onde ecoam a ignorância e a preguiça, sustenta-se a possibilidade de exposição criativa da pesquisa dialógica entre passado, presente e futuro da figura do rádio, visando ao desenvolvimento da leitura do texto literário infantil e juvenil e do relacionamento interpessoal, capaz de sanar a carência de informação, oportunizar o lazer, gerar prazer, despertar a curiosidade e incentivar a imaginação, objetivos pontuados como requisitos do bom texto de literatura infantil e juvenil, segundo Arroyo (2011).

A ideia é mostrar a utilidade dos conceitos na aplicação prática, pois se acredita que o aluno gosta de interagir com as propostas de atividades à medida em que enxerga a viabilidade do que está sendo estudado, ou que percebe que haverá um resultado final, um produto, e que a aprendizagem está diretamente ligada à própria realidade e ao domínio do conhecimento adquirido. Em virtude disso, o estudo seguirá a linha de raciocínio de “O direito à literatura” (2011), de Antônio Candido, que nos propõe uma leitura do texto literário como um exercício de reflexão, penetrando nos problemas da vida, organizando o caos interior e promovendo a humanização. Vale ressaltar que por humanização entende-se

[...] 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 (CANDIDO, 1995, p.180).

1. Fundamentação Teórica

Este estudo está pautado em conceitos de autonomia, criatividade, textualidade e humanização, por isso traz a perspectiva de Freire (1986), Cândido (1995), Arroyo (2011) e muitos outros estudiosos que partiram desses termos para analisar a prática diária de sala de aula, os desafios da proposta de ensino da Língua Portuguesa, a dificuldade dos alunos na hora da leitura, o distanciamento entre o aluno e a literatura infantil e juvenil, as carências da escola contemporânea, a relação da educação com as mídias e o alcance do rádio na vida dos adolescentes.

Porém, não se pretende fazer apenas uma análise das propostas, a intenção é conhecer para aplicar, com intuito de dar voz e vez a teóricos, pesquisadores, professores e aos alunos, como forma de garantir a autonomia e propor uma transformação da rotina escolar, pela ação conjunta e estruturada no contexto cultural.

Sendo assim, o importante é viabilizar atividades simples, práticas e que contemplem a parceria enriquecedora do professor com o aluno, mas sem esquecer o valor dos textos literários, que podem ser a base para aulas completas, interativas e inspiradoras; que falem de vida, de morte, de pertencer, de valores, de tudo e de nada; que promovam a reflexão ou apenas representem uma carícia na alma; entretanto, sem a preocupação do ter que ser. Que sejam descobertos, desvendados e devorados por olhos carentes de

atenção e de direcionamento. Sem entrar no mérito da discussão de que o texto tem que ser moralizante, pedagógico.

Pode-se perceber que os textos destinados ao público juvenil no Brasil partem de uma configuração monológica, uma vez que falam de lugares que nada mais são do que aparelhos ideológicos do Estado, para uma proposta de dialogismo e polifonia, em razão de fazerem emergir a voz questionadora do próprio jovem, voz essa que tende a questionar toda espécie de autoritarismo e de instituições (GREGORIN FILHO, 2011, p. 11).

Também não se deve perder tempo tentando identificar que literatura é infanto-juvenil quando há necessidade de fuga da realidade, de resgate da esperança; quando a própria vivência já forçou o amadurecimento, quando os ouvidos já se acostumaram ao barulho dos tiros e o corpo já não reage mais comprimindo-se contra o chão, quando os olhos não se arregalam por um corpo caído, quando o coração não dispara com medo da perda, quando o pânico caiu na rotina e sonhos são para os desocupados. Esses alunos são as histórias que ainda não foram para o papel, e o estranho é que eles não sabem do potencial que a dor que carregam tem, porque ainda não foram valorizados e instigados a exteriorizar a própria voz.

Essa sensibilidade é muito bem captada por Bartolomeu Campos de Queirós ao definir a função da escrita literária no texto “Leitura, um diálogo subjetivo”. A análise parece resumir com perfeição a proposta deste estudo ao sugerir a construção de uma rádio simulada como facilitadora e estimuladora do processo de leitura dos textos literários infantis e juvenis, com potencial para oportunizar aos alunos o acesso ao lazer, um resgate da esperança e um olhar humanizador.

(...) se a escrita não permite voos aos leitores ela não é literária. Suponho que a literatura abre

porta, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. A imaginação é privilégio de todos os indivíduos. Insisto em construir um texto capaz de possibilitar aos jovens a conquista de maiores alturas. Quero um texto que tenha ressonância, capaz de provocar ecos, ir além da linha do horizonte. Persigo um texto capaz de ativar a capacidade criativa que existe em todo indivíduo. Meu convite é de que o leitor reflita comigo sobre minhas dúvidas e meu pouco saber, e me responda com a sua liberdade. Quero um texto que tanto permita a entrada da criança, como também acorde a infância que mora em todo adulto (QUEIRÓS, 2012, p. 170).

2. Metodologia e procedimento para a análise

O presente estudo terá por base a Pesquisa Qualitativa, com procedimento do tipo Observação Participante e algumas práticas da Pesquisa Bibliográfica, em virtude da complexidade da atividade proposta e da necessidade de conhecimento do grupo em análise, da reflexão sobre as variáveis envolvidas nos problemas expostos, da compreensão das particularidades e intervenção. Assim, o trabalho será dividido em 4 (quatro) etapas: busca de bibliografia, para atualização dos conhecimentos produzidos a respeito do assunto; estudo preliminar da região e da população envolvida (aplicação de questionário e interpretação qualitativa); análise crítica dos problemas do grupo em relação à leitura e acesso à literatura infantil e juvenil, por intermédio de método observacional; e elaboração de um plano de ação para a construção da rádio simulada.

A proposta de simular uma rádio, por si só, já possibilita o afloramento da subjetividade, a exteriorização das preferências e uma liberdade na fala, explorando a oralidade nas diferentes

dinâmicas e atividades, sendo que o orientador/pesquisador dá voz ao grupo e estimula a participação, como preveem os Planos Curriculares Nacionais.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (PCN, 1998, p. 22).

O aluno será aproximado do texto literário por meio da leitura, e convidado constantemente a dialogar com a sociedade em que está inserido. A perspectiva é de ensejar aulas de Língua Portuguesa mais envolventes e participativas, com uma aplicabilidade imediata, além de uma identificação das aptidões e união da turma, já que todos os alunos serão responsáveis por uma tarefa e dependerão do desempenho dos demais componentes para estruturação do trabalho integral. Resumindo, o trabalho seguirá o pensamento de autonomia proposto por Freire (2011), por entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 12).

3. Identificação e análise dos dados

O estudo observou o comportamento de um grupo de 33 alunos do nono ano da Unidade Municipal de Ensino Fundamental Professor Rubens José Vervloet Gomes, mais conhecida como Vila Olímpica, localizada no bairro Soteco, na cidade de Vila Velha, Espírito Santo.

A escola funciona em dois horários: matutino e vespertino; atende, atualmente, a 687 alunos do Ensino Fundamental II; é ampla, com um pavilhão de dois andares de salas; dispõe de um laboratório de informática com profissional de apoio e 27 computadores, quadra de esportes, campo de futebol, pista de atletismo, um pequeno pátio descoberto, piscina, auditório que comporta 120 alunos, sala específica para experiências científicas, refeitório e uma biblioteca com acervo bastante reduzido e sem obras contemporâneas. Oferece o projeto Mais Educação, que proporciona aos alunos do contraturno desenvolverem atividades artísticas e esportivas na escola, estendendo a carga horária.

O grupo selecionado é composto por 33 alunos, entretanto, em virtude de faltas, os dados coletados refletem a opinião de 28 entrevistados, com idades que variam dos 13 aos 17 anos, comprovando a diversidade e a defasagem idade/série que compõem o Ensino Fundamental.

O questionário indicou uma grande aceitação do rádio como veículo de comunicação entre os adolescentes entrevistados, já que 90% acompanham a alguma programação radiofônica por pelo menos 30 minutos diariamente, e que desses, 68% ainda têm o hábito de escutar rádio pela internet e 96% pelo celular, enquanto desenvolvem outras atividades, como estudar, atualizar as redes sociais e brincar. Apenas 32% se concentram na programação e, em geral, estão interessados em ouvir músicas, opção que recebeu 86% dos votos. As notícias (7%), as entrevistas com personalidades (4%) e o horóscopo (3%) também foram citados, ainda que com pouca representatividade. Chamou a atenção o fato de nenhum aluno ter

marcado que se interessa pela interação, ou seja, poder participar como ouvinte e ganhar prêmios.

A afinidade com o rádio, apontada como fator de proximidade, influencia positivamente o gosto de 54% dos entrevistados. Esse dado merece destaque, por confirmar a ideia de um recurso contemporâneo, apesar de seu quase centenário de existência no Brasil, coexistindo ao lado de grandes aparelhos eletrônicos e tecnológicos, como a televisão e o computador, que também exploram a sonoridade, porém fazendo uso de imagens, o que de certa forma limita o processo imaginativo.

É interessante ressaltar que um número significativo de entrevistados (57%) afirmou ser proibido ouvir rádio na escola, o que foi analisado como uma associação ao uso de fones de ouvido e celular em sala de aula. 39% afirmaram ser raro, e apenas 4% identificaram oportunidades em que isso acontece. Essa questão suscita a reflexão para uma utilização ainda baixa de recursos simples, porém diferenciados dos conhecidos: quadro, pincel, livro didático, lápis e borracha. A última pergunta do questionário reforça essa ideia quando evidencia que 79% dos alunos gostam de aulas em que o professor utiliza recursos tecnológicos.

O questionário mostrou a incredulidade de alguns alunos (14%) para a construção de uma rádio escolar e o sonho de quase todos os outros (79%) de um recurso que possa unir educação e diversão. Assim, 82% dos entrevistados afirmaram que o funcionamento dessa rádio deveria ocorrer em todos os turnos, nos horários de entrada, saída e recreio, ou seja, pelo máximo de tempo que fosse possível.

Contudo, apesar do desejo de mudança, de modernização e de distanciamento da rotina, há uma compreensão bastante rasa, por parte do aluno, do termo educação, comprovada pelo estreito reconhecimento do potencial do rádio para trabalhar as diversas áreas do saber e a construção da identidade do aluno, tanto que 54% registraram que a rádio escolar pode ajudar na formação do aluno promovendo um ambiente de interação e lazer. Aqui, é possível

ressaltar que a ampliação do repertório cultural e do conhecimento de mundo ficou em segundo plano.

Os alunos demonstraram insatisfação com o acervo da biblioteca, caracterizado como insuficiente e desatualizado, o que serviu como justificativa para o baixo número de procura por empréstimos. Também reclamaram do horário de funcionamento da biblioteca, que não contempla o recreio e o intervalo entre os dois turnos, considerado pausa para o almoço. Sugestões de livros para uma futura compra também foram registradas e só foram citados autores da contemporaneidade, evidenciados pela mídia por terem virado filme, representarem alguma série televisiva ou trazerem personagens dos quadrinhos. Isso gera a dúvida de a dificuldade ser de reconhecer clássicos da literatura infantil e juvenil ou se não há interesse em conhecer outras obras que não sejam as mercadológicas.

Por fim, o questionário conseguiu fortalecer o ideal de criação da rádio na escola como um incentivo à leitura, já que a maioria (54% dos entrevistados) partilha da mesma opinião, sendo que 7% não responderam e 32% não conseguem se decidir a respeito do assunto. Apenas outros 7% não acreditam na proposta.

4. Considerações Parciais

A relação professor-aluno geralmente se baseia na confiança, na admiração e na existência do diálogo para influência da aprendizagem e interiorização dos instrumentos sociais. Há uma busca pela construção da própria identidade, por parte do discente, mediada pelo trabalho do docente com os conteúdos estudados, ação que significativamente está interligada à necessidade de realização profissional e troca de afetividade. A respeito dessa troca, Paulo Freire afirma que só se realiza quando ocorre a comunicação, possibilitada pelo diálogo baseado em laços de afetividade.

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

Essa comunicação, em alguns casos, fica sobrecarregada e prejudicada pelas deficiências da educação recebida no ambiente familiar, uma vez que o aluno, muitas vezes, busca na escola a área de lazer que não encontra no bairro onde mora, assim como a família delega para os profissionais da educação a responsabilidade pela formação do caráter e construção dos valores dos filhos, atribuindo ao professor atitudes que não competem à sua função. Dessa forma, o estudante tenta exigir do professor a afetividade e exemplos de postura que deveria encontrar em seus tutores.

Também há, por parte do aluno e da própria família, uma expectativa de ter aulas animadas, criativas, dinâmicas, seguras e ao mesmo tempo repletas de conteúdos, confirmando o desejo de unir a obrigação do Governo de garantir o acesso a toda criança à educação de qualidade com o lazer, possibilitando ao estudante passar mais tempo na instituição educacional, dispondo de acompanhamento profissional, contato interpessoal e atividades lúdicas, esportivas e artísticas. Entretanto, há uma distância significativa entre o que o aluno considera agradável e a necessidade do educador de trabalhar determinados assuntos e aplicar algumas didáticas.

As famílias estão confundindo escolarização com educação. É preciso lembrar que a escolarização é apenas uma parte da educação. Educar é tarefa da família. Muitas vezes, o casal não consegue, com o tempo que dispõe, formar seus filhos e passa a tarefa ao professor, responsável por 35, 40 alunos (CORTELLA, 2014, p. 67).

É muito comum a criança e o adolescente quererem recriar na escola o ambiente de familiaridade que encontram em casa, tanto ao que se refere à intimidade com as pessoas quanto ao grau de liberdade para as ações, tornando a tarefa do professor, inicialmente, desafiadora e com uma primeira imagem negativa, pela imposição de limites, delimitação do tempo e organização das atividades, uma vez que há uma intencionalidade em cada dinâmica. O estudante quer se sentir seguro, então valoriza e enaltece a realidade em que está inserido, os recursos que domina, criticando aquilo que difere da cultura internalizada, como a norma culta padrão. O resultado desse conflito de interesses é a dificuldade de se trabalhar conteúdos programáticos, de forma lúdica, em exercícios que explorem a leitura e desenvolvam a escrita crítica, sem menosprezar a estrutura familiar, os valores e o conhecimento de mundo de cada educando. A esse respeito, Werneck (1996) elucida que:

Educar é difícil, trabalhoso, exige dedicação, sobretudo aos que mais necessitam. Transferir problemas é fugir da verdadeira educação [...]. Educar é proporcionar ao aluno conhecer a si próprio, levá-lo à consciência de poder ser mais, reconhecendo que é chamado a encontrar-se no mundo com o outro e não mais solitário em seu “mundo” [...]. A sala de aula é um espaço de “luta” extremamente importante, desde que se compreenda e acolha o educando, independente do quão diferente ele seja. A educação situa-se como possibilidade de ser um instrumento de mudança social e de transformação da realidade (WERNECK, 1996, p. 61).

Analisando com mais detalhes a perspectiva do docente de Língua Portuguesa, há o desafio de administrar o tempo de planejamento, contemplando a Literatura, Linguística e Redação em atividades que consigam ultrapassar o tradicionalismo didático das divisões por aulas específicas e entender os recursos possíveis na

escola, atraentes ao público-alvo e que se aproximam do cotidiano desse grupo. Um exemplo desse impasse é fazer com que os alunos apreciem o ato de ler e adquiram o hábito da leitura como uma oportunidade de interação com o mundo, além de conhecimento da própria individualidade, possibilitando a interpretação dos fatos, a fruição pela descoberta do prazer, o desenvolvimento do senso crítico e o posicionamento em face da escrita social, ou seja, preocupada com a informatividade, com a confrontação com o real e com o dialogismo.

A ausência de determinados recursos didáticos para exploração dos conteúdos no desenvolvimento da aula, de forma a envolver todo o grupo, acaba desmotivando e dificultando o desempenho individual do aprendiz. Assim, a ideia de construir uma rádio em sala de aula surge do contexto apresentado como uma possibilidade de facilitar o trabalho do docente de Língua Portuguesa e atrair a atenção dos alunos para a literatura, pelo interesse em adquirir voz e destaque no ambiente escolar.

É importante ressaltar que o rádio é uma mídia de massa que continua popular, resistindo à concorrência das novas tecnologias, de amplo alcance nas camadas sociais, baixo custo operacional, pela simplicidade de recursos técnicos e agilidade na transmissão comunicativa. Além disso, favorece o processo imaginativo, valoriza características particulares da oralidade em meio a uma comunicação coletiva, acessível e dinâmica, em que formas de expressões artísticas consagradas ganham novos formatos, caso da radionovela.

5. Proposta de Intervenção

O rádio consolidou-se como um meio de comunicação popular, dinâmico e atrativo, por conseguir associar o entretenimento à informação, em programações diversificadas e acessíveis a todas as classes sociais, satisfazendo uma necessidade

antiga de levar o conhecimento ao elevado número de analfabetos existentes no país, na década de 40. Unindo esporte, música e notícias, logo recebeu propostas para divulgar eventos e produtos, gerando receitas para investir em tecnologia e arte; o resultado foi a criação de programas carismáticos, que cativaram pela certeza de distração e espaço para a exposição da cultura, promovendo a profissionalização da música, a comercialização de imagens, geração de empregos e mudança de hábitos.

É dessa história de sucesso que se visualiza um recurso de intervenção pedagógica no processo de aprendizagem, com vistas a expandir o senso crítico e o repertório cultural, assim como aprimorar a capacidade de leitura e compreensão de textos literários dos alunos do Ensino Fundamental II.

Além do caráter educativo, é possível perceber a importância desse trabalho como um espaço aberto às reflexões cotidianas, apontando para a renovação da transmissão e recepção de mensagens e aprofundamento nos processos de produção e de conteúdo (CAMPELO, 2010, p. 98).

O objetivo é aproximar os alunos do texto literário, da comunidade, da linguagem escolar e da realidade social, pela leitura, utilizando o rádio como suporte de comunicação e meio de enriquecer a aula de Língua Portuguesa, possibilitando o desenvolvimento prático de diferentes gêneros, pela competência do discurso, à medida que capacita para o diálogo e para a inserção social.

Assim, o primeiro passo é entender que o direito à literatura é uma necessidade humana, assim como o direito à liberdade individual, ao lazer e à opinião, já que “o homem recorre à criação imaginativa por um compromisso, ou esforço de substituir uma realidade que também pode ser enganosa, por uma agradável ficção” (ARROYO, 2011, p. 40). Ora, se a literatura se configura como bem incompressível, capaz de gerar prazer e reflexão, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na

sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CÂNDIDO, 2011, p. 177). Tamanha é a sua influência, que vem sendo utilizada na sociedade brasileira como instrumento de educação, em virtude do poder afetivo e intelectual que apresenta.

Entretanto, pensando nos livros para crianças e adolescentes, essa prática educativa não pode ser confundida com o caráter moralizante intrínseco a algumas obras. A literatura infantil e juvenil deve trazer como pré-requisito a comunicabilidade, a riqueza de significações, o estímulo à leitura, a provocação à personalidade, o caráter humanista e o prazer, sem o didatismo excessivo. E quando se fala em ser humanista, entende-se que deve apresentar o homem com todas as suas genialidades e fraquezas, desvios de conduta e capacidade de se superar, ou seja, em uma exposição realista da humanidade, pois a literatura é o choque, a experiência, o estranhamento e a transformação.

Há de se considerar, então, que a literatura infanto-juvenil é antes de tudo **literatura** e pode ter um valor educativo, como consequência de um bom trabalho com a linguagem realizado pelo autor, mas o seu valor educativo não se constitui como fim primeiro de sua produção. Sendo assim, tem, como ponto de partida de sua análise, o estudo da literariedade e do valor estético de seus textos, o que equivale a dizer que concentra a sua principal característica no trabalho que se realiza com a **palavra**, com a **linguagem** (TAET, 1997, p. 93-94).

A literatura deve proporcionar um olhar sensível e um diálogo amplo, refletindo em uma internalização inconsciente do novo e do outro, ao romper o silêncio interior do leitor e promover a transcendência do lugar comum para um encontro íntimo consigo mesmo e com o mundo que o rodeia, simplesmente, confirmando a própria subjetividade, por meio de um convite à reflexão, a uma

viagem íntima de surpresas e desapontamentos, como um incentivo à integração com o texto, com a vida, com o mundo.

Considerando todo o poder da literatura, a proposta é desenvolver oficinas que proporcionem o conhecimento dos gêneros que compõem uma rádio para, posteriormente, dividir o grupo de alunos por identificação ou aptidão, tendo o compromisso de desenvolver um dos quadros da rádio simulada, para a culminância, ou construção do produto final, que poderá ser apenas uma dinâmica, com um único programa de rádio, ou um trabalho contínuo, de transmissão diária para toda a escola. Para embasar o trabalho, há sugestões de oficinas.

5.1 – Propaganda: aproveitando o espaço e agregando valor comercial

O texto publicitário é um dos gêneros mais encontrados no cotidiano. Apresenta-se como a personificação da própria sedução, materializada na imagem de um novo produto, evento ou conduta, que tem por objetivo promover a aproximação entre uma determinada marca e o consumidor. Sua estrutura, normalmente, explora o universo lúdico, com ênfase na função apelativa e foco no interlocutor que, caso se deixe influenciar, torna-se alvo de tudo quanto é supérfluo e absorve necessidades passíveis de satisfazerem à ideia de pertencimento que emana do mundo capitalista e que inferioriza àqueles que se deixam envolver pelo poder de compra.

É aqui que se faz imprescindível a figura do professor como mediador dessa linguagem carregada de segundas intenções e o aluno adolescente, ainda pouco experiente no processo de analisar, criticar e filtrar as informações que chegam até ele. Dessa forma, fica para a escola a responsabilidade de desenvolver mecanismos de interpretação de textos que desmistifiquem a venda de identidade, felicidade, saciedade, perfeição e inserção social, explorados nos anúncios publicitários. Uma sugestão é trabalhar com anúncios

poéticos, vendendo, alugando, trocando ou emprestando autoestima, sonhos, sedução, magia, criatividade e sensibilidade.

Essa é uma sugestão de abordagem literária excelente para devolver aos alunos a magia escondida por traz da realidade, sem, no entanto, deixar de explorar a capacidade de argumentação e domínio de conhecimentos gramaticais específicos, como a utilização dos verbos no modo imperativo, da adjetivação e da descrição dos objetos e elementos relativos ao que está sendo evidenciado: valor de desconto, localização e data dos eventos.

5.2 – Música: embalando histórias

A música foi um dos maiores responsáveis pela rápida aceitação do rádio como veículo de comunicação de massa e opção de entretenimento que desencadeou um processo de divulgação cultural. Como gênero textual, pode ser explorado o formato híbrido da canção, considerando a relação entre texto e melodia (tendo por base o ritmo e, no caso do rádio, o acompanhamento de instrumentos musicais), marcada pela exposição da sentimentalidade, pelo olhar subjetivo e por fortes traços poéticos, pensando na sonoridade e na abundância de figuras de linguagem que emprega.

Trabalhar com a música em sala de aula não é novidade quando se fala em explorar recursos que tenham potencial educativo e de grande aceitabilidade entre o público adolescente e jovem. Uma opção é propor a construção de paródias como estratégia para desenvolver a percepção auditiva, aprimorar a sensibilidade, expandir o vocabulário e promover a interface interdisciplinar, no sentido em que requer um estudo histórico de resgate dos grandes compositores e dos maiores movimentos artísticos, para a contextualização das letras às discussões sociais contemporâneas.

5.3 – Notícia: imortalizando a história

Levar a informação com veracidade, vivacidade e compromisso com a temporalidade são objetivos das rádios alcançados à base de organização e cuidados com a adaptação à linguagem, que precisa ser simples, rápida, curta e sem emprego de duplo sentido, abreviações e figuras de linguagem. E, ao contrário do que se imagina, as notícias não devem partir apenas de improvisações que garantem a instantaneidade dos fatos; o trabalho informativo deve se pautar em uma pesquisa inicial investigativa, que possibilite a elaboração de um roteiro com antecedência, divulgando novidades parcialmente previsíveis, relativas a datas comemorativas, eventos da cidade e dados gerais do trânsito e do clima.

Explorar o gênero notícia a fim de construir um canal de comunicação entre a escola e o aluno permite uma abordagem de conteúdos gramaticais que aprimorarão a capacidade interpretativa e ainda proporcionarão o desenvolvimento de atividades dinâmicas de produção textual, superando a previsibilidade de aulas expositivas de pronomes interrogativos, conjunções, operadores argumentativos e coesivos, denotação, regência verbal e nominal. O professor poderá levar para a sala de aula jornais e agendar momentos na sala de vídeo e informática, desenvolvendo análises de programas jornalísticos televisivos e radiofônicos para caracterizar o texto notícia, dando sequência a um trabalho interdisciplinar e rico em recursos, com o apoio do profissional de tecnologias.

Para diferenciar a linguagem desse gênero da escrita literária, há uma proposta de partir da interpretação dos poemas *Morte do leiteiro*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, e das músicas *Rap do Silva*, do MC Bob Rum, e *Construção*, de Chico Buarque. Com essas análises é possível explorar ainda alguns eixos temáticos, como Violência e Desigualdade Social, retomar a estrutura do poema e avançar para o aprendizado de entrevistas, que poderá ser bastante proveitoso para a escrita de memórias literárias.

5.4 – Entrevista de rádio: despertando a curiosidade

Marcada pela realização de um diálogo sedutor, a entrevista de rádio é o tipo de gênero oral que explora a objetividade em uma linguagem persuasiva, tendo por base a falsa intimidade desenvolvida entre os participantes, por meio de uma seleção lexical bastante envolvente e agradável ao convite de revelar aquilo que desperta o interesse do ouvinte. Na verdade, sua estrutura não é espontânea, pelo contrário, extremamente trabalhada em um roteiro inicial, construído a partir de pesquisa prévia a respeito do entrevistado ou do assunto, com objetivo de atingir fins específicos: declarações de quem fala e esclarecimentos de fatos.

Perguntas e respostas compõem a estrutura desse gênero, que normalmente se adapta a qualquer assunto, quando bem conduzido. Na verdade, a viabilidade da proposta e o sucesso do produto final oral estão expressos no acordo tácito entre as partes envolvidas: o entrevistador – que assume a postura de fã ou público interessado no assunto –, e o entrevistado – que se dispõe a sanar dúvidas e responder às questões suscitadas.

Para uma abordagem pedagógica, além do valor da estrutura dinâmica, a entrevista de rádio traz a questão da alteridade, ao dar voz ao outro no seu questionamento, e por exigir que o outro confie na ética de quem conduz a “conversa”. Essa relação, em sala de aula, configura uma estratégia para organizar entrevistas ficcionais com as personagens dos textos narrativos, como formar de explorar a criatividade dos alunos e instigá-los à leitura de novos textos. A ideia é polemizar atitudes expostas nas histórias e dialogar com a literatura, às vezes até criando novos finais; também é uma oportunidade para trabalhar a formação dos valores e do caráter do aluno. Aqui, há abertura para um estudo amplo do poder da língua e da autonomia que pode ser atribuída ao aluno na hora de realizar a pesquisa inicial e construir as perguntas que direcionarão a entrevista.

5.5 – Radionovela: a ficção em capítulos

A radionovela foi uma das primeiras estratégias utilizadas pelos programas de rádio no Brasil para atrair a atenção do público. Consistia na dramatização de textos literários narrativos (romances), com abundância de recursos sonoros e incentivo à imaginação, como bem define Lia Calabre, em seu artigo *No tempo das radionovelas*: “a imaginação individual complementa a ausência das imagens, possibilitando aos heróis e aos vilões ter tantas faces quantos sejam os ouvintes que acompanhem atentos ao desenrolar das tramas” (CALABRE, 2007, p. 4).

A radionovela, em geral, durava dois meses, e trazia um texto acessível à maioria da população. Foi uma forma bastante atrativa para apresentar problemas relativos ao caráter humano, mostrar as relações sociais e os caminhos repletos de encontros e desencontros que se percorre em busca da felicidade, por meio de triângulos amorosos, conflitos de interesses familiares, diferenças sociais e ações impensadas, motivadas por ganância, inveja e amores exagerados. Assim, conseguiu popularizar clássicos da literatura, e hoje pode ser resgatada com a mesma finalidade, conduzindo a uma proposta pedagógica de leitura, reescrita (para uma abordagem contemporânea) e apresentação oral, na divulgação de textos famosos de Clarice Lispector, Machado de Assis, José de Alencar, Guimarães Rosa, Reinaldo Santos Neves, Adilson Vilaça e de outros grandes escritores brasileiros.

A ideia é bastante viável ao desenvolvimento da criatividade e da capacidade comunicativa, primeiramente por exigir o trabalho em grupo, depois por permitir uma liberdade na criação de vozes e construção das cenas no imaginário do ouvinte, por intermédio dos sons que são transmitidos, não havendo necessidade de grandes investimentos financeiros em sonoplastia, mas sim exploração das habilidades de produzir sons com objetos do cotidiano ou mesmo manusear recursos de mídia.

É importante ressaltar que a proposta, se bem apresentada ao aluno, pode ser bastante atraente para todos aqueles que têm dificuldade de falar em público, por medo de encarar o outro e lidar com a crítica e a desaprovação do olhar alheio. Também é um excelente recurso para aproximar a aula de Língua Portuguesa do texto literário, despertando o gosto pela leitura de fruição, promovendo a ampliação do repertório cultural e uma análise comparativa da escrita em relação ao tempo, no que se refere às mudanças da linguagem, do espaço e da própria língua.

5.6 - Horóscopo: a influência dos astros, ou seria das palavras?

De caráter informativo, o gênero horóscopo se assemelha a um conselho, uma sugestão, principalmente em virtude de características marcadas: verbos no imperativo, excesso de adjetivação, presença de modalizadores para indicar as possibilidades de influência dos astros nos signos, pela data de nascimento.

Há muita associação desse gênero com a credibilidade, porém, mais do que acreditar na força das palavras, é preciso considerar a ocorrência desse tipo de texto, que parte de um estudo astrológico e se vale de uma linguagem persuasiva para influenciar condutas e o autoconhecimento.

De grande aceitação entre adolescentes e jovens, principalmente pela necessidade desses de assumirem algumas posturas em meio a muitas inseguranças, o horóscopo dialoga com a curiosidade e se constrói à medida em que a interpretação se efetiva, ainda que na base do questionamento ou da discordância. Como proposta pedagógica, sugere-se uma divisão dos alunos em grupos definidos pelos signos, para análise de características comuns, com intuito de gerar produções textuais em que prevaleçam sugestões comportamentais e resgatem conhecimentos populares, como provérbios. Fica a dica para uma leitura inicial do

texto de Machado de Assis, *A cartomante*, comprovando o caráter literário das previsões.

Observação: É fundamental ouvir sugestões dos alunos para a inserção de outros gêneros (como as mensagens de otimismo, piadas e enigmas) no trabalho; assim como deve haver uma análise de aplicação prática desses conteúdos, sempre dialogando com uma abordagem literária, privilegiando a leitura e a interpretação de textos de literatura infantil e juvenil.

6. Considerações Finais

O papel do educador é de sugerir e motivar a criatividade na resolução dos problemas e na aceitação às diferenças, trabalhando com a leitura e a escrita como ferramentas para a transformação da mentalidade, interiorizando nos alunos o sentimento de pertencimento em relação à comunidade e ao mundo, pois ainda se reproduzem valores de que essas práticas estão voltadas apenas para as disciplinas escolares. Uma vez que o objetivo é incluir, incentivar a leitura e o gosto pela literatura, o aluno deve ser estimulado a trazer para a sala de aula a sua realidade, percebendo que a escola acolhe e lhe apresenta novos olhares para um mesmo referencial, assim como aproxima situações diversas que requerem uma ação racional.

É importante abrir espaço para as discussões a respeito do que é determinado como prioridade no ensino, possibilitando a mudança naquilo que constitui o currículo base da educação nacional e nas práticas pedagógicas, promovendo um estreitamento entre o que determinam os planos curriculares e o conhecimento fomentado na instituição escolar. Assim, termos e nomenclaturas seriam deixados para os estudiosos da língua e a aplicação prática desses conceitos seria abordada com os alunos, para que fossem capazes de fazer inferências e reconhecer situações que já vivenciam; é o que se sugere com o estudo da literatura em uma abordagem prática de criação de uma rádio simulada, que

[...] propicia ao aluno um olhar amplo sobre os meios de comunicação social e de sua função na sociedade globalizada, a defesa e cumprimento dos seus direitos e deveres. (...) o aluno pesquisa e lê mais, ampliando sua visão de mundo, além de aprender a debater, questionar, discutir, configurando assim, o desenvolvimento do senso crítico e o exercício de desenvolvimento da cidadania (ASSUMPÇÃO, 2008, p. 15).

Para tanto, é preciso ter em mente que o rádio, como todo suporte, não é neutro e influencia diretamente na organização social, trazendo uma carga de valores e intenções que privilegiam a constituição de alguns gêneros. Pensando na questão da linguagem, explora a oralidade em um discurso amplo de recepção, porém com base na escrita organizada de um roteiro, base do trabalho auditivo criativo. Não há dicotomia entre fala e escrita, o que ocorre, em linhas gerais, é um processo de concepção e integração entre os gêneros que compõem a programação, com a liberdade de uma repercussão oral balizada por estratégias que possibilitem a compreensão do interlocutor.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. “Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil”. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil** - Com a palavra o escritor. São Paulo, DCL, 2005.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- CALABRE, Lia. No tempo das radionovelas. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, Pós Com-Methodista, a. 29, n. 49, p. 65-83, 2º sem. 2007.
- CAMPELO, Wanir. “História de uma cidade: belo cenário para um novo Horizonte radiofônico”. In: PRATA, Nair (org.). **O rádio entre as montanhas: histórias, teorias e afetos da radiofonia mineira**. Ed. Fundac, 2010, p. 219-234.
- CÂNDIDO, Antônio.” O direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência** - Novos Tempos, Novas Atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e Textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1986, p. 11-3.

----- **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

----- **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. “Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística”. IN: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa, MICHELLI, Regina Silva (Orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. “Leitura, um diálogo subjetivo”. In OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

TAETS, Silvana Pinheiro. “Literatura Infanto-juvenil: caminhos e conceituações”. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (org.). **Literatura e literatura infanto-juvenil: ensaios**. Vitória: Ufes, 1997.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

A POESIA INFANTIL E O LIVRO DIDÁTICO

Washington Adriano da Silva

Introdução

A literatura infantil e juvenil, muito embora esteja presente desde os primórdios da civilização, ainda carece de um olhar mais apurado, haja vista ser a porta de entrada do leitor de literatura. Assim, a presença da poesia no livro didático tem um papel preponderante na descoberta da criança pelo gosto da leitura do texto literário e com ele, uma ampla gama de matizes plurissignificativos. Impossível não se encantar com os poemas apresentados por Vinícius de Moraes em sua renomada obra *A Arca de Noé*. Ou, quem sabe, mergulhar no profundo universo onírico de Cecília Meireles em “Ou isto ou aquilo”. Considerando que para algumas crianças o primeiro acesso a essas leituras só é possível nas páginas do livro didático, é imprescindível discutir qual espaço esse suporte textual dedica ao texto literário, sobretudo à literatura infanto-juvenil. Primar pela busca de repertório de textos capazes

de despertar o encanto desse pequeno leitor é função do professor ou da professora que mediará esses primeiros contatos.

O Poema possui uma a incontestável grandiosidade por realçar os dilemas, conflitos, angústia e inquietações dos seus autores, bem como sua relação com a sociedade. Mas não é apenas no mundo das interrogações que transitam os textos poéticos. A “*Poesia é brinquedo de criança*” como nos aponta Bordini (1991):

Este prazer da estranheza, apoiado na conexão surpreendente e amplificado pelas repetições estruturais, associa-se, junto ao consumidor infantil, ao prazer do jogo, também interativo, gratuito, simulador, buscando rearranjar o real dentro de um esquema não apenas mental (não apenas semântico, no poema) de entendimento, mas também físico, de participação corporal (o nível fônico no poema) (p.12).

Nesse ínterim, independentemente do poema a ser escrito para crianças ou adultos o importante, segundo Zilberman (2014), é que ele agrade. Quando um texto poético agrada somos estimulados a revisitá-lo, ressignificá-lo. É algo que marca toda uma vida. Poesias que permearam a infância percorrem o passar dos anos como uma lembrança prazerosa da “Aurora da minha vida”, como bem descrevera Casemiro de Abreu. Essa boa descoberta pode estimular o leitor a experimentar as mesmas emoções e sensações a serem sentidas em outros textos.

O Ensino Fundamental, portanto, é o espaço em que a criança pode e deve ser incentivada a construir seus referenciais de leitura, os quais colaborarão para a formação de um leitor crítico, consciente e mais humanizado. É de suma importância que as leituras que desenvolva ao longo desse período corroborem para essa expectativa de formação de bons leitores. Aqui se apresenta um

compromisso de não subestimar as escolhas que fazemos enquanto mediadores e mediadoras do processo criativo da leitura. Somado a isso, não basta a escolha bons textos, mas que se garantam as condições adequadas capazes de considerar as necessidades específicas do processo de aprendizagem e estimulação desse público, como nos aponta Souza (2004)

Para que isso ocorra é preciso que o professor, na sala de aula, crie um clima capaz de assegurar ao trabalho de exploração do texto poético todas as possibilidades de inventividade, como a utilização de elementos visuais, por exemplo, os desenhos, os jogos visuais, as representações plásticas variadas, as atividades rítmicas, os jogos com as palavras do poema (p.65).

Uma boa leitura se perde quando lida ou apresentada por alguém que não esteja envolvido com a plenitude do texto que lê.

O livro didático, na estrutura organizacional da escola, tornou-se, em muitos casos, a espinha dorsal do planejamento de ensino do professor e da professora. Isso principalmente em função do sucateamento das escolas e dos poucos recursos disponibilizados para a elaboração de aulas significativas, como afirma Silva (2004)

Muitas vezes, a escola carece de bons materiais para estudo, como livros, bibliotecas, jogos de aprendizagem, vídeo, cinema, acervos didáticos etc., o que restringe a qualidade dessa ação. Assim sendo, ainda que o professor queira provocar no aluno a ação sobre objetos que favorecem a aquisição de conhecimentos, isso não é possível, pois esse apoio logístico é inexistente ou precário no âmbito da escola (p.33).

Aqui cabe a relevância de analisar qual o repertório disponibilizado no livro didático. Contemplam-se não só os clássicos da literatura infantil universal, presença indispensável quando se fala em boa leitura, bem como a infinidade de bons autores da ainda jovem literatura infantil brasileira. Outro aspecto relevante é o tratamento dado ao texto poético e perceber se o livro didático preenche os requisitos mínimos para a construção de boas leituras. Diferenciar a textos que aparecem simplesmente para auxiliarem uma abordagem gramatical, para aqueles que vêm acompanhados de meios para explorar a curiosidade, a forma espontânea da criança em surpreender-se, bem como sua capacidade crítica e questionadora, como crítica com muita propriedade Azevedo:

Infelizmente, não poucas vezes, como sabemos, são utilizados como simulacros de livros didáticos. É preciso ser claro: didatizar, utilizar textos literários como meramente utilitários (ensinar língua, ilustrar temas científicos, etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido (p.33).

1. A Unidade de ensino em que a obra foi adotada

A obra em análise, cujo título optamos por omitir no momento, foi adotada pela Unidade Municipal de Ensino Fundamental Antônio Bezerra de Farias, com alunos do 6º ano durante os anos letivos de 2014, 2015 e 2016. Em 2017 apenas duas turmas continuaram com o livro, pois a nova remessa não foi suficiente para atender a demanda, perfazendo um total de 43 alunos e alunas, com idades entre 12 (80 %) e 15 anos, sendo que 20% (9) desse total possuem pelo menos um ano de distorção idade série. A escola está localizada na comunidade de Vila Garrido. Uma comunidade de classe média baixa, com um índice de criminalidade

considerável. O grau de instrução dos familiares, na sua grande maioria é de fundamental incompleto (43%), o que dificulta a intervenção da família no que tange à observação e interação no cumprimento de atividades em casa. Portanto, a maior parte das ações desenvolvidas ocorre em sala de aula, sob constante observação e orientação do professor. Santos (1991) reflete sobre o papel da escola nessas situações

Nem sempre o meio familiar propicia experiências e descobertas fundamentais para que se desperte o desejo de se alfabetizar. Nesse caso, intensifica-se ainda mais a necessidade de a escola – na medida em que assume essa responsabilidade – criar o maior número possível de situações capazes de gerar o desejo de realizar aprendizado e até mesmo – por que não? – fazer surgir um certo descontentamento provocado pelo fato de ainda não se saber ler nem escrever (p.212).

Em decorrência dessa baixa escolaridade dos familiares, é perceptível também a precariedade de outras leituras, além das disponibilizadas na escola. Mesmo os alunos proficientes no que se refere ao ato de ler apresentam resistência inicial quando eram propostas atividades que envolvessem leitura. O espaço físico da unidade escolar também se apresenta como elemento dificultador. As salas são apertadas, mal ventiladas e demasiadamente quentes, atendendo a capacidade máxima permitida. Não existem espaços alternativos, uma vez que, em função da demanda, todas as salas, com exceção da biblioteca, foram transformadas em sala de aula. Por ser pequena, não comportava mais do que uma turma, o que demandava de agendamento prévio por parte do professor, de acordo com a disponibilidade da pessoa responsável.

2. Aspectos gerais da obra

A obra analisada é uma edição de 2012, da editora moderna. Está organizado em 285 páginas, dividido em três cadernos: leitura e produção, práticas de literatura e estudos de língua e linguagem. O primeiro caderno tem 137 páginas, divididas em três unidades: adolescência, diversidade cultural e problemas da sociedade, distribuídos em seis capítulos. Os temas geradores buscam contemplar a discussão dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O segundo caderno tem 35 páginas com uma unidade e dois capítulos que oferecem, segundo as autoras, “um conjunto de práticas de leitura literária, explorando, em favor do letramento literário, letramentos múltiplos.” (Manual do professor, p.27). O terceiro caderno tem 111 páginas, divididas em três unidades e nove capítulos que trabalham conceitos gramaticais ancorados na sequência: problematização, observação, levantamento de hipóteses, estudo, análise e sistematização.

O livro trabalha com uma variedade bastante intensa de gêneros textuais, buscando mesclar textos literários e não literários, com ênfase na correlação destes textos aos aspectos visuais. Há uma preocupação em apresentar breves biografias dos autores das obras apresentadas, geralmente em box nas laterais das páginas. Outro componente curricular bastante explorado pelo material é a interdisciplinaridade. À medida que um texto sugere interação com outra área do conhecimento, surgem explicações, muitas vezes antecipando-se ao texto ou após, em anexos, os quais as autoras denominaram de “clip”. Muito embora haja um caderno específico para o trabalho com gramática, ao longo da primeira unidade é possível notar diversas observações relativas ao uso da língua, sempre voltadas para a abordagem normativa da gramática. O mesmo não ocorre na segunda unidade.

Os conceitos Literatura infantil ou Infanto-juvenil não são abordados diretamente pela obra, mesmo tratando-se de material destinado a educandos e educandas dessa faixa etária. No Manual do Professor, os conceitos também não são abordados. O que se percebe

é que as autoras concebem que o termo Literatura por si só contempla todas as possibilidades e gêneros textuais a ela relacionados conforme afirma Cândido (1995):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, 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, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (p.176)

Inclusive um fragmento do texto “O direito à literatura” de Antônio Cândido é disponibilizado no manual do professor, nas leituras complementares, sob o título “Concepção de ensino e aprendizagem”, página 39. Por consequência de tal entendimento, o conceito de poesia infantil também não é abordado na obra. O conceito de poema não aparece sistematizado como acontece com outros conceitos trabalhados. Ao longo das aparições dos poemas no material, são propostas atividades para interpretação que procuram fazer quem lê compreender a estrutura do gênero, sem entrar em especificidades didáticas.

3. Os poemas e suas relações com a literatura infantil

Apesar de parecer bastante óbvio que o conceito literatura abrange uma ampla gama de textos, trabalhar a perspectiva do texto literário sobre a ótica do público a que se destina, como esse texto tem sido usado ao longo da história e sua inserção nas abordagens do ensino da leitura e da escrita, é uma preocupação de diversos

teóricos que se debruçam sobre o pensar literário. Arroyo (2011) assevera claramente esse aspecto distintivo do texto literário infantil de outras literaturas

Queremos dizer, em síntese que a natureza da literatura infantil, seu peso específico, é sempre mesmo e invariável. Mudam as formas, o revestimento, o veículo de comunicação que é a linguagem. A fábula de Esopo é imutável desde o nascimento e, desde que consagrada pelo único critério válido em literatura infantil – o gosto do leitor infantil –, permanecerá despertando interesse até o fim dos tempos. Esta realidade específica não pode ser confundida com exercícios intelectuais ou pedagógicos estritos, fórmulas de moral ou de pureza gramatical, variáveis em suas vinculações históricas. Deixa-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como único critério de aferição da literatura infantil (p.12).

Cabe, portanto, garantir o espaço da literatura infantil, não em detrimento de outros textos literários, até porque existem vários exemplos de literatura destinada ao público adulto que caíram no gosto das crianças, mas como certeza de que esse leitor iniciante terá condições de, a partir de um texto sensível às suas inquietações, construir suas subjetividades, conforme Azevedo (2005, p.32)

(...) vejo uma importância relevante na chamada Literatura Infantil e Juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro e fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente racional, diversificada e complexa. Isso não é pouco.

A primeira aparição de um poema no livro se dá na página 74. O texto apresenta o conceito de “Limericks”, poema de cinco versos com rima fixa (aabba) em que uma história sem sentido é narrada. O gênero, de origem inglesa, teve uma discreta adesão na língua portuguesa, sendo citada a escritora Tatiane Belinky (p.98), natural da Rússia, como referência. O texto é apresentado na sua versão original em inglês, de autoria do escritor inglês Edward Lear, ao lado de uma tradução para o português. Abaixo a transcrição do texto 3.

<i>Havia um velho senhor do Paraná</i>	<i>There was na Old Man of Dumbreee,</i>
<i>Que ensinavas corujas a tomar chá</i>	<i>Who taught litte owls to drink tea;</i>
<i>Pois dizia: “Comer rato,</i>	<i>For he said, “To eat mice</i>
<i>Educado não é de fato”,</i>	<i>Is not proper orn ice”,</i>
<i>aquele amável senhor do Paraná.</i>	<i>That amiable man of Dumbreee.</i>

Os textos são seguidos de perguntas como: 1. Os poeminhas apresentam situações comuns ou absurdas?; 2. Quantos versos há em cada poema? Como esses versos rimam entre si? Na página 98 o gênero volta a ser abordado, agora com o texto de Tatiana Belinky:

Eu ataco os preocupados

Nervosinhos, meio assustados,

Que olham em redor

Com certo temor

Volta e meia sobressaltados.

“Tremeliques” atacam à toa

Menino, menina ou coroa

Eles são a frescura

Que às vezes tem cura

Mas a vítima é qualquer pessoa.

O texto é seguido do que as autoras denominam provocações:

- E agora que você já leu os limericks: você tem ou tremeliques? Conhece alguém que tem?
- Em que os limericks da autora se parecem ou se diferem dos de Edward Lear?

Essas primeiras aparições permitem tecer algumas considerações. O fato de um poema só aparecer no final do capítulo 1 da segunda unidade demonstra que o gênero em questão tem o espaço relativamente reduzido, se comparado a outros gêneros que circulam na obra. A opção pelo gênero limericks para introduzir a abordagem da poesia na obra também gera alguns questionamentos. Utilizar um gênero da literatura inglesa como primeiro contato com

poemas a um público ainda pouco familiarizado com sua própria literatura, produz um efeito artificial da abordagem poética. A nossa literatura está recheada de autores que trabalham com jogos de palavras com profunda maestria conforme constatado por Cunha (2005)

Os jogos de palavras podem também enveredar por um caminho mais sofisticado, que é a brincadeira com o próprio signo, ou seja, com os próprios fonemas, as letras, os sinais gráficos. É o que faz com brilho o mestre Bartolomeu (que de vez em quando vira a casaca e “sai” do primeiro time para bolar engenhosas brincadeiras metalinguísticas, como *As patas da vaca* e *Estória em três atos*) ou Duda Machado em *Histórias com poesia, alguns bichos e cia.* (p.83)

As questões propostas parecem subestimar a capacidade intelectual dos (as) leitores (as). Além disso, tratam de conceitos sobre versificação que não foram previamente abordados na obra. Compete, nesse caso, ao professor ou professora retomar tais conceitos caso perceba que as crianças não os dominem.

Na sequência do livro, um poema de Carlos Drummond de Andrade é apresentado na abertura do caderno de Práticas de literatura, página 138.

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado

Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as ideias
o sonho
o passado
o mais que futuro

Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

Um poema de Drummond dispensa qualquer comentário seja sobre sua pertinência, seja sobre o seu caráter literário. A genialidade de seus versos encanta pessoas de qualquer idade ou geração, o que permite, uma vez apresentado de forma adequada, agradar ao público infantil. O que se questiona aqui não é a qualidade do texto apresentado. Agora a mesma literatura que dá

vida à criatividade e ao gosto da leitura, apresentada na medida errada, pode tornar-se igual a um remédio que aplicado na dose errada, mata o paciente. Mais uma vez o texto é apresentado sem qualquer referência aos aspectos pré-textuais, que possibilitem à criança compreender as condições de produção do poema, como ele se estrutura, como afirma Lajolo (1981)

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (p.38).

Até porque, fazer a transição do poema tradicional, de estruturas fixas, métrica organizada em torno de rimas óbvias, com temas não tão relevantes para uma provocação como propõe o poeta, exige do (a) docente um processo mediação muito bem alicerçado em conhecimento teórico, conforme pondera Cândido (1985)

Com maior ou menor minúcia conforme o caso, as análises focalizam os aspectos relevantes de cada poema: às vezes a correlação dos segmentos, às vezes a função estrutural dos dados biográficos, às vezes o ritmo, a oposição dos significados, o vocabulário etc. Mas em todas elas está implícito o conceito básico de estrutura como correlação sistemática das partes, e é visível o interesse pelas tensões que a oscilação ou oposição criam nas palavras e entre as palavras e na estrutura, frequentemente com estratificação de significados (p.5).

O poema de Drummond ultrapassa as reflexões óbvias sobre como o processo de aquisição do conhecimento, a partir das diferentes leituras que fazemos do mundo, interferem nas nossas relações com o outro e até consigo mesmo. Ao suscitar diálogos inusitados entre o vegetal e o mineral procura instigar a transdisciplinaridade, o pensar sobre qual é a nossa relação com os recursos naturais dos quais somos tão dependentes. Ao dialogar com a morte, o poeta desafia o pequeno leitor a sair do lugar comum e inquietar-se com algo que, para a maioria deles, e por que não também para os adultos, ainda é um tema de difícil trato. José Paulo Paes afirma ser relevante o poema explorar a “... surpresa diante dos mistérios do mundo, o mundo fora e o mundo dentro da gente; a linguagem em que eram formuladas as grandes perguntas fundamentais acerca do sentido da vida e da morte”. (1996, p.11). O diálogo com o silêncio, tema recorrente na obra do autor, encerra o poema. A profundidade desse desafio passa despercebido ao que nos chama a atenção Lajolo ao analisar outro poema de Drummond

É a partir desses modos de envolvimento que o poema atribui sinal positivo a outra experiência de certos leitores com alguns textos: a experiência da solidão, no poema em análise considerada exemplar e florida. Fica com isso a sugestão de que a aprendizagem e a experiência dessa solidão partilhada com silenciosos seres de papel e tinta que habitam as páginas dos livros são uma das grandes belezas da experiência da leitura literária (p.14).

O livro didático, no entanto, passa ao largo de todas as possibilidades aqui aventadas e fica apenas na superficialidade do texto, sem problematizar as questões propostas pelo poeta. Apresenta o texto ao lado de uma reprodução da gravura “Elefante relaxando”, de Mike Stilkey, a qual retrata uma pilha de livros contornados pela imagem de um elefante. Na sequência, sob o título de “*Conversa afinada*”, propõe um bloco de treze perguntas, das quais

apenas três dialogam com o texto: 1. O que é diálogo? 2. Você estranhou alguma das formas de diálogo de que fala o poema? Por quê? 3. Ler é um jeito de dialogar? Por quê? Há uma nítida preocupação com a semântica da palavra diálogo, sendo deixada de lado a abundante polissemia dos tipos de diálogos. Mais do que constatar que diálogos causaram estranheza, cabe instigar o que entendem ser, por exemplo, um diálogo com o indiferente. A questão quatro pergunta: Você costuma ler literatura? Mas até esta altura da obra, página 139, não há qualquer abordagem conceitual do que seja literatura, ou de como o (a) leitor(a) pode diferenciar textos literários dos demais textos que são apresentados no livro didático. As questões que seguem buscam interagir com a imagem e sua relação com a biblioteca. Aliás, o tema biblioteca é amplamente abordado nas páginas 140 a 153.

Na página 151 um fragmento do icônico poema de Alberto Caeiro, heterônimo do poeta Fernando Pessoa versando sobre o Tejo: “O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia/Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia/Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia [...]”.

O poema é usado para se estabelecer uma relação de afinidade do (a) estudante com a biblioteca de sua escola, mesmo que essa não seja bem equipada ou atrativa

Parodiando o poema, podemos dizer que a biblioteca de nossa escola não é a maior nem a mais importante da cidade, mas é como se fosse, mas é como se fosse, afinal ela é a biblioteca da nossa “aldeia”! Na atividade seguinte, você organizará uma visita para aprender a usufruir melhor dela. Aproveite bem! (p.151)

Ainda na mesma página é disponibilizada uma breve biografia do poeta Fernando Pessoa. Fora a analogia estabelecida entre os conceitos de aldeia e biblioteca, como locais de pertencimento, não há quaisquer outras problematizações relativas

à temática proposta por Pessoa. Talvez, tal abordagem deu-se em virtude da opção das autoras em utilizar apenas um fragmento do texto, o que torna seu contexto um pouco deslocado para proceder-se a uma análise mais profunda dos aspectos semânticos e metafóricos presentes no texto. O paradoxo apresentado nos versos mais uma vez exige uma mediação bem fundamentada da professora ou do professor, para que a criança não veja ali apenas um simples jogo de palavras, principalmente pelo fato de o livro desconsiderar as imbricações do poema.

O capítulo 2 do Caderno Práticas de literatura é aberto com o poema “Coisa boa é para sempre” de Greco:

Fadas e rainhas, mil heróis
 Na minha história
 O que é bom dura pra sempre
 Fica guardado na memória
 Pierrô, arlequim, colombina
 Todo mundo quer sambar
 Se enroscar na serpentina
 Olha pra mim abre o teu sorriso
 É carnaval sou rei do riso
 Vou gargalhar, quero alegria
 Lavar a alma com o som da bateria
 Olha pra mim abre o teu sorriso
 É carnaval sou rei do riso
 Vou gargalhar, quero alegria
 Lavar a alma com o som da bateria

Me dê a mão, me abraça ...
 [...]

O texto é um samba-enredo da Escola de Samba Gaviões da Fiel de 1995. Tem como ilustração a imagem da tela do pintor francês Paul Cézanne, “Pierrô e Arlequim”, de 1888. Essas informações não aparecem associadas ao texto ou à imagem. Novamente, sob o título “*Conversa afinada*” surge uma sequência de nove perguntas, todas direcionadas à imagem. Somente a questão

seis faz menção ao texto ao afirmar que as personagens do quadro são nele citadas. Os aspectos de literalidade do texto ou até mesmo a associação do poema ao ritmo em que foi musicado não são explorados. Nas páginas que se seguem as personagens Pierrô, Arlequim e Colombina são amplamente explorados a partir da perspectiva da *Commedia dell'Arte*, estilo teatral italiano. Questionam-se as diferenças e singularidades dessa manifestação artística da Itália com o carnaval do Brasil, buscando associá-las ao gênero dramático, o qual encerra o caderno.

O caderno ainda traz dois poemas do escritor Ricardo Azevedo. O primeiro é “Baile de carnaval”. Um poema composto por 15 estrofes de quatro versos cada, elaborados em redondilha maior. O autor lança mão de uma linguagem simples com versos com rimas fixas nos segundos e quartos versos. O verso “Na aula de carnaval” abre todas as estrofes, numa espécie de anáfora. O *eu lírico* busca, ao longo do texto trabalhar a fantasia e os diferentes papéis que assumimos ao brincar o carnaval. Esse aspecto em particular busca dialogar com os demais textos da unidade, cujo foco é trabalhar o gênero dramático. Pela primeira vez, os exercícios propostos na página 158 trabalham a estrutura do poema, trazendo uma sequência de questões e a definição de verso: “Unidade de organização e sentido de textos poéticos. É uma sequência (uma ‘linha do poema’), em que as palavras são combinadas para terem efeitos sonoros e/ou visuais, garantindo novos sentidos. Um conjunto de versos forma uma estrofe.” Conceitos como estrofe, rima, ritmo e *eu lírico* também são abordados nas questões 2, 3 e 4.

As demais questões preocupam-se em problematizar a temática principal do texto. As perguntas buscam direcionar a compreensão da leitura para o entendimento de que as diferenças sociais são eliminadas no carnaval com base nos versos: “O nobre vira mendigo” / “O pobre nada em dinheiro” / “Rico e pobre é tudo amigo”

O segundo poema do autor, e último do caderno, é “Aula de leitura” na página 166. O texto é composto por 15 estrofes, sendo que a primeira e a última estrofes possuem quatro versos cada e as

demais dois versos. Os versos da segunda a nona estrofes rimam entre si. Já os versos da décima a décima quarta estrofes são brancos. Uma possível tentativa do autor de opor a rima ao verso branco. O poema versa sobre as diferentes leituras que podemos fazer dos elementos que compõem a nossa realidade. Em fazendo uso da metalinguagem, o poeta sugere uma constante interpretação do mundo por meio das diferentes manifestações dos seres ou coisas. O eu lírico conclui que “... os olhos têm segredos” / “difíceis de decifrar.” O texto vem seguido de um bloco de três perguntas que se buscam analisar a interação do (a) leitor (a) do texto: 1. Do que você mais gostou nele? Por quê? 2. Você concorda com o eu lírico: é difícil ler o olhar de uma pessoa? 3. E para você: o que dá mais medo de ler?.

O assunto poema volta à baila nas páginas 187 e 190 quando são apresentados dois poemas concretos: “Pêndulo” de E.M. de Melo e Castro e “Poeminhas cinéticos” de Millôr Fernandes, respectivamente. Em Pêndulo, há um jogo de letras e sílabas que sugere o movimento do objeto. Em “Poeminhas cinéticos”, Millôr trabalha não só com disposição geométrica das palavras, mas também com a percepção espacial e psicológica das situações abordadas. Os textos vêm acompanhados de uma sequência de perguntas que buscam trabalhar a estrutura das palavras e suas relações, ou não, com seus significados. Trabalham também a disposição das palavras nos versos e os efeitos de significado que tal disposição proporciona. Na questão 9, letra c, há uma proposta de produção textual a partir de poemas concretos, partindo dos dois poemas apresentados como modelo.

Uma nova recorrência ao texto poético ocorre na página 201 com o texto “*Ai! Se sesse...*”, de Zé da Luz.

Se um dia nois se gostasse
Se um dia nois se queresse
Se um dia nois se empareasse
Se juntim nois dois vivesse
Se juntim nois dois morasse
Se juntim nois dois drumisse
Se juntim nois dois morresse
Se pro céu nois assibisse
Mas porém se acontecesse
de São Pedro não abrisse
a porta do céu e fosse
te dizer qualquer tulice
E se eu me arriminasse
E tu cum eu insistisse
pra que eu me arresolvesse
E a minha faca puxasse
E o bucho do céu furasse
Tarvez que nois dois ficasse
Tarvez que nois dois caísse
E o céu furado arriasse
E as virgi toda fugisse

Aqui a utilização do texto tem o nítido propósito de trabalhar o conteúdo de variação linguística. Há uma sequência de 5 questões, sendo que as duas primeiras questões tentam analisar o texto em si sem entrar novamente nas especificidades do gênero: 1. Você teve alguma dificuldade para compreender o texto? 2. Sobre o que se fala nele? As demais questões abordam aspectos relativos às constatações de registros de fala regional que divergem da norma culta ou da fala dos (as) leitores (as). Não há questões que envolvam os aspectos sociais daqueles falantes, nem das questões culturais, as crenças e lendas que permeiam a cultura brasileira. Não existe preocupação em abordar o estilo e as questões estruturais do texto, bem como as suas condições de produção.

Na página 250 ocorre a última aparição do texto poético. É o poema “*ELLA*”, de Machado de Assis, datado de 1855, quando, segundo o livro didático, o autor “*tinha 16 anos de idade.*”

Seus olhos que brilham tanto,
Que prendem tão doce encanto,
Que prendem um casto amor
Se esmerou na natureza
Com meiguice e com primor
[...]

Sua boca meiga e breve,
Onde um sorriso de leve
Com doçura se desliza
Ornando purpúrea cor,
Celestes lábios de amor
Que com neve se harmoniza

Com sua boca mimosa
Solta voz harmoniosa
Que inspira ardente paixão,
Dos lábios de Cherubim
Eu quizera ouvir – sim –
P’ ra allivio do coração!

Vem, ó anjo de candura,
Fazer a dita, a ventura
De minh’ alma, sem vigor,
Donzela, vem dar-lhe alento,
“Dá-lhe um suspiro de amor!”

Aqui o texto surge como pretexto para a discussão de conceitos relativos à ortografia e à pontuação. Diferentemente do que acontece nos demais textos abordados até então, não há qualquer menção ao texto em si. Todas as nove perguntas que acompanham o texto buscam estabelecer comparações entre a grafia das palavras na época de sua escrita e normas ortográficas atuais, bem como a dificuldade de compreensão que tais diferenças provocam. No entanto essa compreensão, a temática abordada pelo escritor, o amor puro e a ingenuidade adolescente, e até mesmo o

fato de o autor, na época, ser um adolescente, o que poderia estabelecer certa proximidade com quem lê, passam em branco.

4. Considerações Finais

O propósito do texto não foi em momento algum desqualificar a obra a partir da finalidade a que se propõe. Outros estudos já se debruçaram sobre a pertinência do livro quanto ao atendimento das prerrogativas curriculares para o sexto ano do ensino fundamental. O artigo pretendeu analisá-lo à luz da leitura do texto literário, com ênfase na literatura infantil, especificamente o gênero poema. Nesse sentido o livro faz uma tentativa de contemplar uma ampla variedade de textos que circulam nas diferentes situações comunicativas vivenciadas pelos (as) estudantes. Há um certo equilíbrio entre o texto literário e o não literário. As autoras fundamentam a sua abordagem em Cândido (1989), não havendo separação entre os conceitos de Literatura e Literatura Infantil. Portanto, não existe preocupação, por parte das autoras, em atender a quaisquer distinções que a Poesia Infantil possa apresentar.

Ao longo do livro são apresentados um total de 129 textos. Destes apenas 9 são poemas, ou seja, apenas 7%. Se comparado às tiras que aparecem 31 vezes, podemos considerar que o espaço do poema na obra é relativamente tímido, não garantindo uma abordagem consistente do gênero, principalmente se analisarmos pela ótica da poesia infantil. O poema, direcionado para desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita apresenta-se como instrumento útil para, além de impulsionar o processo de reconhecimento dos signos, desenvolver diferentes possibilidades de interpretação da realidade que permeia o mundo do (a) educando (a). Partindo de um processo que estimule a oralidade, o uso do poema pode agregar a estimulação da escrita e impulsionar a plurissignificação das realidades nas quais os educandos estão inseridos.

O entendimento de que a criatividade constitui-se caminho essencial para entender a estrutura da língua e seus usos sociais tem na literatura um vasto leque de possibilidades enunciativas. No entanto, o espaço destinado ao texto literário no ensino fundamental é bastante reduzido. A forte tendência ao ensino tradicional, aliada à formação precária de professores e professoras, pressionados pelas exigências das avaliações externas, torna o ensino da literatura algo distante do currículo a ser vencido. Assim, o uso de poemas pode apresentar-se como uma iniciativa para a introdução ao mundo literário. A plurissignificação da linguagem poética permite que seu leitor redimensione o mundo e sua própria existência. Permite diferentes possibilidades de apresentação e instiga seus interlocutores a representarem suas interpretações em variadas atividades orais e escritas. Lajolo (1993) destaca a importância dessa interação com o texto literário:

Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito) (p.45)

O livro analisado, nesse ínterim perdeu uma excelente oportunidade de explorar esse potencial que o poema possui ao delegar ao gênero um espaço tão reduzido. Quanto aos textos selecionados, em virtude do encaminhamento das autoras em considerar literatura numa perspectiva de ampla abrangência, grosso modo, não atendem ao que se pode conceber como poesia infantil, mesmo se ainda considerarmos apenas o critério de que poesia infantil é tudo aquilo que agrada o pequeno leitor ou leitora. São textos que não dialogam com o universo infantil das crianças de 11 ou 12 anos, as quais se constituem em quase 80% das crianças matriculadas no 6º ano da UMEF Antônio Bezerra de Farias. Pelo que

se pode constatar, através da atividade que desenvolvemos desde 2015, as crianças não têm por hábito a leitura de poemas. Talvez isso também justifique um pouco da indiferença com que os textos foram recebidos.

A forma como o texto é apresentado também contribui significativamente para sua aceitação. Nesse aspecto a obra peca muito. Primeiro pela opção em iniciar a abordagem do texto poético por um gênero literário quase desconhecido. Não há dúvida de que é extrema pertinência trabalhar variados gêneros e estilos. No entanto, a considerar que para muitos (as) esse é o primeiro contato sistematizado com o gênero, talvez buscar textos mais identificados com a nossa cultura tornaria esse contato mais produtivo. Soma-se a isso a falta de uma preparação ao gênero como informações sobre o que é um poema, o que é poesia, como tais textos se estruturam. Os textos não vêm ancorados em elementos pré-textuais, os quais funcionariam como uma preparação à leitura a ser realizada. Além disso, muitas vezes as perguntas propostas exigiam conhecimentos prévios de que a maioria dos (as) alunos (as) não dispunham.

Assim, cabe ressaltar que a formação do professor tem papel fundamental. O acesso ao texto poético pode partir de algumas atividades que estimulem o encantamento do(a) aluno(a) e desenvolva diferentes possibilidades de leituras. Sorrenti (2009) afirma que

(...) o mergulho no texto poético costuma ser mais intenso que o mergulho no texto em prosa, em que a criança faz um pacto de faz de conta com o narrador. O poema, extremamente sintético, apresenta condensadas as emoções e as ideias, projetadas em imagens associativas (p.14).

Essa intensidade exige do(a) professor(a) um pleno envolvimento, que permita dar a voz que o poema precisa, obedecendo a entonação e a cadência necessárias para estimular seu

ouvinte a querer reencontrar o texto, lido agora com seus próprios olhos e no ritmo que julgar mais interessante. Sendo assim, a busca por textos adequados é uma etapa muito importante do planejamento de uma sequência didática voltada para essa abordagem. Há uma profusão intensa de textos poéticos que trabalham a descoberta do mundo a sua volta, vivenciando experiências existenciais capazes de redimensionar a incipiente visão de si mesmo. Algo diferente dos poemas que foram inseridos no livro didático, com o objetivo de instigar a capacidade criativa na interação com a leitura.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. “ Aspectos Instigantes da Literatura Infantil”. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil?** : coma a palavra o escritor. 1 ed.. São Paulo: DCL, 2005, p. 25-46.

BORBINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1991, p.5-22.

CANDIDO, Antonio. “Direitos humanos e literatura”. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. Direitos humanos e... . São Paulo: Brasiliense, 1989.

..... **Na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1985.

..... A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. 24 (9): 803-809, set, 72.

..... “Direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CUNHA, Leo. “Poesia e Humor para Crianças In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil?** : coma a palavra o escritor. 1 ed. São Paulo: DCL, 2005, p. 77-90.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

..... **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Educação em Ação. Editora Ática. São Paulo, 1993.

..... **Carlos Drummond de Andrade**: uma história exemplar de leitura São Paulo: DCL, 2004, p. 12-23.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. “Ensino-aprendizagem e leitura: Desafios ao trabalho docente”. São Paulo: DCL, 2004, p. 26-35.

PAES PAULO, José. **Poesia para crianças**. São Paulo: Giordano, 1996.

SANTOS, Maria Lúcia dos. **A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa**: Pedagogia Freinet. São Paulo: Scipione, 1991, 287 p.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 164 p.

SOUZA, Renata Junqueira de. “Leitura e alfabetização: A importância da poesia infantil nesse processo”. In: Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL- Difusão Cultural do Livro, 2004, v. 1, p. 61-78.

ZILBERMAN, Regina. Ler, obrigação, necessidade ou prazer? São Paulo: **Via Atlântica**, 2014, p. 257-272.

ENTRE A ESPADA E A ROSA, DE COLASANTI: ESTÍMULO A NOVOS PERCURSOS

Camila David Dalvi

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que em sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Stuart Hall

1. Nosso terreno cediço

As múltiplas discussões acerca do sujeito pós-moderno marcam pontos interessantes à observação, como notado em Stuart Hall, que, em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, aponta a problemática e o percurso que o ser humano passou para conceber a identidade dos sujeitos como “celebração móvel” – a que não se pode ousar impor uma continuidade certa ou uma previsão clara

– cheia de cacos, descentramentos, possibilidades. Mesmo que os modelos de concepção das identidades creditados em décadas e séculos anteriores tenham deixado fortes marcas que geram, quando o sujeito se confronta com a dificuldade de uma límpida e monolítica concepção de si, contextos conflituosos até os dias atuais, há em inúmeros estudiosos esse olhar mais atento aos elementos que influenciam no constructo de si e a busca por formas mais adequadas para lidar com as questões contemporâneas.

Como coloca Cristiane de Oliveira, após a “crise de identidade²⁶” na pós-modernidade várias categorias estão sendo revisitadas, reconstruídas após o grande abalo na concepção platônica, cartesiana de subjetividade. As categorias elencadas são os diversos fatores relevantes na constituição de identidade: “a linguagem, o corpo, biológico, a história, a cultura, as interações com o outro, as representações sociais, o gênero, os sistemas simbólicos, entre outros” (2006, p. 22)

Esse pequeno início de reflexão já nos coloca em terrenos instáveis – terreno cediço onde piso cuidadosamente – por duas vias que se cruzam: a subjetividade pós-moderna e o estudo daquilo que pode ser entendido como feminismo (e até mesmo, feminino) uma vez que este texto se pretende uma análise acerca da obra de Colasanti sob, também, o ponto de vista da temática do gênero. Em

²⁶ Adianto já aqui aspecto de relevância para este artigo: foram os estudos feministas (embora múltiplos, plurais e de várias “ondas”), realizados por mulheres questionadoras do papel social a elas atribuído, que desencadearam uma sucessão de perguntas e mudanças de paradigmas. Os grupos feministas se estruturaram em fatos histórico-sociais importantes, como aponta Castells citado por Oliveira: mudanças no mercado de trabalho, relativas ao acesso das mulheres à educação; avanços que permitiram controle de natalidade; herança de movimentos sociais da década de 60; intercomunicação de vozes femininas possibilidade pela globalização. Iniciou-se por uma negação ao atrelamento automático da mulher a afazeres domésticos (aspecto valorizado pela instituição família burguesa), culminando-se em questionamentos frontais às “bases da filosofia platônica cartesiana, pautadas na objetividade” (p.20) Desencadearam-se as discussões sob “nova perspectiva epistemológica de ver a realidade”, consequentemente, a identidade e a “própria natureza das ciências”.

que lugar e como compreender a subjetividade, a identidade? Como conceber a mulher e seu dito “papéis” social? Essas perguntas, frequentemente feitas, põem-nos diante de dinâmicas sociais complexas: a) a constituição de si é móvel, envolvida por fatores diversos, perpetuadoras da subjetividade como passível de análise sob um olhar essencialista, monolítico, categorizado com base em papéis socialmente desenvolvidos e por vezes postos como “imutáveis”; e b) que se aninham na sociedade discursos em que o olhar sobre a mulher guarda resquícios (ou até mesmo as práticas basilares) do androcentrismo e do padrão hétero (ou seja, à mulher são direcionadas falas e práticas sociais arraigadas, permeadas por um olhar conservador, que nem chega a admitir em seus postulados um olhar não preconceituoso e mais aberto lançado às mulheres e, ainda mais, às mulheres mais liberadas ou às homoafetivas – bem como, nesses contextos e discursos, ao homem não é possível uma vivência homoafetiva tranquila por esse paradigma rígido não entender com igualdade os gêneros e as opções de cada sujeito).

Para discutirmos um pouco mais sobre a questão de gênero, evoco Oliveira:

[...] gênero é uma categoria analítica [...] que se refere à organização social das interações entre os sexos. Na verdade, gênero é uma noção que informa sobre a normatização acerca da feminilidade e da masculinidade, ressaltando o aspecto relacional e dialético dessas identidades. [...] tomar-se-á gênero enquanto categoria ligada à construção do masculino e do feminino num sentido cultural que implica uma condição social [...], através das diferenças de papéis sociais. Não se deve, entretanto, confundir papéis sociais com a categoria gênero, ainda que estejam relacionados entre si. Gênero é um dos componentes de que se constitui a identidade dos sujeitos [...]. (2006, p. 20)

É claro notarmos nosso terreno fértil que, de saída, compreende a dificuldade de afirmar sobre o sujeito, sobre o sujeito-mulher e sobre o que se entende (ou se busca entender) acerca de apenas um dos fatores de constituição da identidade: o gênero²⁷. Não é exatamente o corpo o definidor dessas instâncias, e sim o que o ronda e as concepções sociais estabelecidas ao longo dos anos nas práticas humanas. Essa categoria vem sendo confundida com os papéis socialmente criados por mentalidades mantidas quase que inabaláveis por muitos anos²⁸. Assim, entende-se que a figuração de feminino (e também do masculino) se deu e se dá por práticas históricas paralelamente colocadas à sexualidade, e a mediação desses conceitos se dá pelas instâncias discursivas. Desse modo, a histórica “invisibilidade” feminina tem sido alvo de pesquisas também relativas ao campo literário e à atuação desses sujeitos como autoras e leitoras²⁹. Percebe-se a busca por “desnaturalizar” as tais certezas discutidas na sociedade definidoras de práticas que mantenham a mulher sob os sólidos (e por isso questionáveis) estigmas do patriarcado – e cabe colocar não somente as mulheres:

²⁷ Em Pedro, bem como em Louro, vemos a diferenciação clara entre “sexo” (questão biológica que se estende a todos os seres) e “gênero”, ligado à cultura, termo que “nasce” no seio do movimento feminista. E o estudo acerca dessa categoria de análise, segundo Zinani e Santos, trata também das relações de poder que dela decorrem.

²⁸ Nem é preciso delongar-se nas conhecidas situações da mulher ao longo da história: acesso restrito ou quase inexistente à educação, mesmo nas camadas mais altas da sociedade, por longas décadas; dificuldade de acesso ao mercado de trabalho; distância da leitura de textos que pudessem compor sua formação cultural (pelo menos até o século XVII); associação direta, até sobretudo o século XIX, à subjetividade e à emoção, tidas como menores, por submeterem-se ao (des)governo do coração; submissão a todo tipo de violência protagonizada por homens; denominação de “o outro sexo” (como se não fizesse parte do paradigma conhecido como “normal”) etc.

²⁹ É importante fazer uma ponderação que Ana Maria Machado nos esclarece: a formação da leitora se dá por um processo bem diferente da do leitor, pois mulheres crescem lendo livros escritos por homens, o que lhes permite conhecer mais a “alma” masculina e, ao mesmo tempo, distanciar-se de referências de modelos marcantes de mulheres na literatura.

unem-se a esse os múltiplos questionamentos sobre gênero e corpo, englobando-se a bandeira homoafetiva.

Não acabam por aí as “incertezas” presentes em minha proposta de análise. Outra instância flutuante é o público-alvo da obra a ser comentada, tida como literatura infantojuvenil. Sabe-se que a criança – segundo se lê em Ariès – no período medieval, tão logo fisicamente pudesse, era inserida ao universo dos adultos, sem diferenciar-se deles, realizando todas as atividades sociais comuns a eles. A partir dos séculos XVI e XVII, algumas diferenciações passaram a existir quando se percebe a criança como um ser ingênuo e gracioso, digno de “paparicação” e de cuidados específicos. Havia também uma atitude “irritada” de quem não suportava conviver muito proximamente com as crianças, trazendo uma necessidade de separação entre elas e os adultos.

Entre os séculos XVII e XX, passou a haver a preocupação moral com a criança, pautando-se nisso toda a educação, além de alguns passarem a crer na possibilidade de, caso seja ofertada a educação adequada, fazer deles o que se quer. Essas rápidas colocações permitem notar o conceito flutuante de infância e os variados trabalhos preocupados sobre esses sujeitos. Uma coisa não pode ser negada: às crianças é legado um espaço na sociedade que nem sempre as contempla, sendo elas muito bem tratadas em determinados contextos e, contrariamente a isso, igualmente vítimas de preconceitos e deixadas à margem de escolhas e direitos. Trata-se de uma categoria detentora de períodos e processos de desenvolvimento (físico, cultural, social) marcantes, carente de absorção de padrões sociais que a ensinem a lidar com os lugares estabelecidos.

Talvez por isso, ao olhar conservador, o relevante para seres nessa fase é compreender os papéis sociais tradicionalmente constituídos, sem questionamentos, de modo a manter as estruturas por conta da crença de não ser possível alterá-las ou ainda atendê-las de outra forma sob diferentes paradigmas; ou seja, promovem-se a aceitação e a naturalização das práticas existentes. No entanto, uma perspectiva progressista, comprometida com os abalos às

práticas solidificadas, ocupa-se de transgredir a ordem construída – sendo esta, em muitos casos, simplista ou prejudicial à existência de sujeitos historicamente oprimidos.

Não menos complicado que o universo infantil, a adolescência aponta para padrões específicos no arranjo da sociedade: trata-se de uma fase de transição (sem “regalias” infantis e ainda distante da adultice) conturbada e regada de “rebeldias”. Essa concepção que rotula o adolescente de rebelde ou revoltado é redutora, embora a fase apresente suas particularidades (e isso não a difere das outras fases da vida, possuidoras de suas questões específicas, em qualquer tempo) que, aos olhos de “adultos”, podem representar dificuldade de convívio ou de “domínio”. Os estudos psicanalíticos colocam pontos importantes da adolescência: fase de luto iniciada por mudanças no corpo (uma “perda” do corpo infantil e o “ganho” do corpo parecido com o do adulto – o que traz novas funções sociais), a necessidade de definição da sexualidade e a mudança na relação com os referentes (pai, mãe ou outro adulto que os represente).

Em meio a todas essas questões, cabe-nos pensar, então, o papel da literatura infantil e juvenil. Essa literatura traz, para adultos e crianças, um apropriado aporte para a compreensão de relações sociais e figurações de práticas. Ademais, não se deve furtar de discutir (fazendo conhecer e problematizando) todas as questões inerentes à vida social dos grupos de onde partem, permitindo construção de criticidade, compreensão, fruição e crescimento cognitivo (nesse sentido, homoafetividade, liberdade da mulher, problemas sociais, divórcio, preconceitos relativos à cor da pele etc. são temas, sim, para tais manifestações); entretanto muitos escritores dedicados à escrita das obras destinadas a crianças e adolescentes trazem em si o constructo social moldado pelo preconceito, por uma norma androcêntrica que deslegitima ou desconhece as diferenças próprias aos sujeitos.

As diferenças, em uma tentativa de ensinamento moral sólido aceito, são apagadas, pouco contempladas ou não compreendidas. Com isso, reproduz-se o *status quo* (problemático e abalável) que ao longo dos anos trouxe sentimento de incompreensão, insatisfação e

separação aos grupos que, em sua composição identitária, não se ajustam aos quesitos aceitáveis pelo discurso conservador (como se houvesse, de fato, quesitos específicos para a “identidade padrão”)³⁰.

Outro ponto a ser considerado é a própria literatura infantil, assim denominada sem que se saiba exatamente: o que se passa na mente infantil; as temáticas propriamente de interesse desses sujeitos; a diferença clara entre literatura infantil, juvenil e adulta. Não existe um correspondente “literatura de adultos” a fim de estabelecer uma comparação ou uma necessidade de separar as leituras de crianças da leitura do adulto. Nada impede que a literatura tida como de criança/adolescente seja rico texto para todas as idades.

De fato, não é possível estender a toda sociedade uma classificação de idade correta para a leitura (como fazem algumas editoras, pressupondo que todas as crianças são iguais, ao indicar determinados livros para certo período de idade, como, por exemplo, “a partir de 8 anos”). Soma-se a isso a ideia de a literatura infantil ter todas suas instâncias de concepção, edição, divulgação, classificação, venda etc. protagonizadas por adultos, fato que, no mínimo, problematiza esse adjetivo que a compõe. “A relação adulto/criança é caracterizada por um jogo de forças no qual a criança é a dependente, marcada que é física, intelectual, afetiva e financeiramente pela carência” (CADEMARTORI, 1986, p. 21), necessitando de padrões de comportamento ofertados pelos adultos – detentores, nesse período, de elementos emancipadores ou dominadores. Não se pode esquecer de desestabilizar o equivocado

³⁰ Cademartori afirma a relação direta da literatura infantil com a escola e com os processos de aprendizagem escolar e crítica: “A escola é lugar de consagração do *status quo*, sua vocação é acentuadamente conservadora [...]. A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo [...]. A convivência com textos literários provoca formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico” (1986, p. 18). Porém, a preocupação conteudista e voltada para o crescimento vocabular legou ao texto literário, em alguns ambientes, o uso paradidático que, no entanto, não deixa de estabelecer importante repertório de leitura e percepção.

lugar de “menoridade” legado à literatura infantil, por ser tratada por alguns estudiosos como inferior, desimportante, até mesmo (em duplo conservadorismo) “coisa de mulher”. Muitos daqueles que se dedicam a essa produção voltam-se para o fim mercadológico, sem comprometer-se exatamente com o que essa literatura poderia ofertar.

Azevedo nos chama a atenção para uma visão ainda mais interessante: crianças e adultos não formam dois universos homogêneos e separados (mesmo havendo diferenças cognitivas e físicas básicas entre adultos e crianças), sendo assim esses dois universos não se opõem, já que não se separam (ou é possível pensar padrões para as crianças de modo geral estendendo-se a todas elas? E ainda mais: podem-se agrupar todos os adultos como se tivessem coincidências tais que pudessem alocá-los em um grupo tão generalizado e homogêneo?). Diferentemente disso, esses universos ricos coexistem, complexamente na realidade, entrando em conflitos, constituindo-se, repensando-se, mantendo diversos pontos em comum (que mais os aproximam que distanciam). Características tidas como propriamente infantis podem habitar adultos e vice-versa. Os elementos em comum entre crianças e adultos são numerosos: “A vida simplesmente acontece, independente de teorias educacionais, fases cognitivas discutíveis, rótulos e genéricas faixas etárias” (AZEVEDO, 2001, p.2).

O direito à literatura, com todas as suas potencialidades, poderia (e deveria) alcançar todos os sujeitos, por mais diversos que sejam. Nela, eles encontrariam metáforas e situações que facilitassem o discernimento e a aproximação entre ficção e realidade, bem como referências fortes auxiliadoras do reconhecimento identitário e de outras tantas questões que poderiam estar mais organicamente fazendo parte da vivência humana e dos currículos escolares. A literatura infantil, por isso, faz-se terreno interessante para observação de categorias cambiantes: identidade, mulher, criança, adolescente etc. Dedico-me, então, a fazer uma leitura da obra de Colasanti – autora consagrada que convida, pelas suas obras, a repensar os lugares sociais – observando certos pontos: a) por que se

trata de uma obra progressista?; b) que elementos ricos e potentes apresenta para a compreensão das identidades (não só as femininas, latentes e visíveis, mas da interação entre elas e outras?); e c) por que se trata de interessante obra literária?

2. *Entre a espada e a rosa: horizontes possíveis*

No caso de Marina Colasanti, *Uma idéia toda azul* vai armando com personagens e narradoras femininas um solido discurso de afirmação do ser mulher, pela recusa sistemática de ser submissa ao que os homens desejam por e para elas [...]. Suas obras seguem na ilustração dessa luta [...] até atingir um clímax de elaboração do feminino com *Entre a espada e a rosa* (1994), em que a experiência do duplo, do inteiro, do complementar, é retomada sem o caráter folclórico e, mesmo, em clima de “fadas”, abdica dos pais e cavaleiros protetores quando se trata de construir o próprio destino a partir da identificação dos seus desejos. Se for preciso, a donzela cria anticorpos (a barba) à imposição paterna de um casamento indesejável e deles se desfaz quando chega a hora do amor livremente escolhido. (YUNES, 1998, p. 164)

A partir da colocação de Yunes, pesquisadora de um panorama de escritores e livros envolvidos com a questão do gênero, iniciamos a discussão sobre a obra de Colasanti. O livro é composto por dez contos de títulos bastante sugestivos que podem ser lidos por adolescentes, adultos e crianças, porém crianças muito novas não alcançariam certas camadas significativas do texto por seu teor exigir mais leituras; sendo assim, é preciso pressupostos para que o texto possa configurar terreno fértil. Trata-se de uma obra extremamente rica e metafórica, desconstrutora de certos estatutos, envolvida com a questão dos gêneros de modo interessante e questionador do conservadorismo androcêntrico, permitindo aos

seus leitores um olhar mais amplo e significativo sobre as questões abordadas sem buscar, no entanto, direcionar a uma única e restrita categorização.

O próprio título convida à reflexão pelos símbolos – de gênero feminino na língua portuguesa, percebe-se – “espada” (fálico e combativo, além de recorrente nos contos de fada) e “rosa” (relacionado frequentemente ao feminino ou àquilo que se diz feminino, à reprodução, à sedução etc.), postos nos limites de um “entre”, que abrigaria diversas instâncias mais complexas. Soa como crítico intertexto da expressão “entre a cruz e a espada”, sintetizadora de preceitos conservadores existentes desde a Idade Média, quando a religião católica cristã difundia, com bastante representatividade, padrões que perduram até os dias atuais – ainda que não sejam plenamente seguidos.

A autora também ilustra seu livro e, no prefácio, comenta a dificuldade de se ver amadurecida para compreender e escrever certas personagens, tão elaboradas a ponto de serem vistas como autônomas. Nessas colocações, Colasanti utiliza expressões típicas do universo feminino, relacionando a criação literária à criação de um filho que ela precisa externar. A despeito de sua vontade: “Como em uma gravidez, a gestação se faz aparentemente à minha revelia, a mim sendo dado participar com as vísceras e com a escuta atenta. Mas, ao contrário de uma gravidez, o tempo de maturação é imprevisível” (p. 7). As figurações inerentes ao universo infantil e ao tear permeiam o prefácio, que dá vida e escolha às metáforas femininas criadas, instituindo uma importância à literatura e àquilo que ela nos tem a dizer, acima dos padrões. Michelli, ao citar Colasanti, mostra preferência pela escrita alegórica, inventiva, não realista, já que os contos de fada são “metáforas do inconsciente”, sem obrigatoria filiação didático-pedagógica ou moral.

O diálogo direto com os contos de fada, sem, no entanto, reproduzi-los em suas estruturas conservadoras (mulher na figura de princesas e rainhas dependentes e submissas a decisões do homem; fraqueza e fragilidade como características femininas; força na figura dos reis e príncipes; entre outros), abre possibilidades

significativas que, longe de determinar lugares específicos e imutáveis, enriquecem, dão liberdade ao leitor e, sobretudo, não se constituem como base em elementos binários, maniqueístas comumente aceitos, como: homem/mulher; bem/mal; princesa/bruxa; santa/perversa etc. Colasanti se apropria de modo estratégico e criativo desses universos simbólicos para fazer o leitor – especializado ou não – refletir sobre as relações ali colocadas, estimulando, inclusive, com os elementos maravilhosos, a nos desapegarmos de parâmetros – no caso de adultos ou ainda mesmo de adolescentes – de realidade, podendo imaginar, conhecer a ficção e a manuseá-la. Esses elementos, todavia, não impedem que os dispositivos simbólicos despertem o olhar crítico para a realidade³¹. Não me fixarei na discussão centrada na autoria feminina de uma autora-mulher que redimensiona certos padrões, e sim no contexto intertextual; no entanto, vale apontar a maestria de Colasanti. Nas palavras de Carrijo, acerca da escrita hábil da autora, temos:

Para além de uma aparente simplicidade, a obra da autora revela toda uma complexidade habilmente urdida pelos fios legados da mitologia, do folclore, de outros textos literários, consistindo seus contos e poemas em produto estético de alto teor simbólico e intertextual. Além disso, o transitar de Marina Colasanti por modalidades literárias várias como contos de fadas, minicontos e poemas e o entrelaçamento entre prosa e poesia, do qual resultam suas obras literárias de gênero híbrido, atestam a competência literária da autora (CARRIJO, 2005, p. 215).

³¹ O desenho de uma mulher oriental em um leque, como se tivesse vida e uma dinâmica interna; um cavalo que come ouro ou pedras preciosas; uma mulher em que nasce barba; pássaros; realiza; lua etc. são elementos participantes dessa atmosfera maravilhosa. Há também o recurso metalinguístico, como no conto “Cinco ciprestes, vezes dois”, em que o narrador faz e desfaz elementos da trama, de acordo com seu interesse, chamando a atenção ao olhar externo à obra.

Assim, passearei por alguns contos para analisar mais de perto, a fim de não me delongar e de não deixar de demonstrar a louvável (e útil à discussão trazida à baila) carpintaria literária de Colasanti. No conto “O reino por um cavalo”, a autora questiona as noções de “valor”, “poder”, “preciosidade” – bastante visíveis e nem tanto questionados nos contos de fada – quando a figura do rei – dotada de poder, glamour –, sempre dando ordens a seus súditos, preocupa-se em manter um *status quo* de realeza ao exibir um lindo cavalo que se alimentava de ouro, o que fatalmente, em certo ponto, tornaria os seus cofres (e, posteriormente, o de toda a população pagante do “Imposto do cavalo”) mais pobres. Para recuperar sua riqueza (e evitar que sua coroa – símbolo significativo de um sistema ancorado no androcentrismo – virasse alimento do cavalo: “a coroa nunca!”), manda – após ideia de algum articulador e não própria –, em uma situação, no mínimo, estranha, virar o cavalo do avesso.

Assim, muito feio e asqueroso, alimentar-se-ia de fezes e excretaria ouro, como se possível fosse alterar seu fluxo natural – e assim foi: “Sob as ordens do Curador, amarrou-se à cauda do cavalo uma corda comprida, cuja ponta foi metida pelo seu traseiro adentro, e empurrada com gentil firmeza, até que se começasse a fazer-lhe cócegas na garganta” (p. 19). O intrigante é o *nonsense* em que se apoia todo aquele sistema: a beleza e a ostentação, importantes de início, foram negligenciadas, por ser o valor material mais relevante e sustento de todo o sistema. Após tempos de muito ouro e um cavalo “feio, quase asqueroso”, o rei manda que se mate o cavalo para dar lugar a um raro alazão que se alimentava de pedras preciosas. Esse conto questiona a manutenção desse sistema falido, apoiado em realeza, ordens reais, esbanjamento e valores materiais.

Semelhante a ele, temos o conto “No castelo que se vai”, enredo em que o Rei do nada tem seus súditos e castelos andarilhos, que fazem do mundo sua “coroa”, seu castelo, sem necessitar dos elementos de riqueza tradicionais. Diante dessa organização bem resolvida, um combativo rei, chamado Râiç, ambicioso, tenta tirar do grupo o que não se pode tirar: liberdade, escolha pela paz e pela vida, os sorrisos. Desse modo, as tradicionais guerras travadas não

ocorrem, por esse castelo anejo não aceitar ou assumir os protocolos conservadores.

Já o conto que dá nome ao livro põe em xeque os postulados do patriarcado, já iniciando da seguinte forma: “Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz ‘quero’? A hora que o pai escolhe” (p. 23). A personagem, prometida em casamento ao chefe de seu pai, serviria de ela e estratégia de “aliança com o povo das fronteiras”, com vistas ao empoderamento do reino. Depois de chorar incessantemente e pedir uma solução inconsciente (sem enfrentamento direto à autoridade do pai) ao seu corpo, acorda dotada de barba – estratégia de masculinização: elemento de negação ao destino imposto. Tendo corpo de mulher, criação dada à mulher e um elemento masculino, modifica-se/altera-se a identidade: a princesa não é mais reconhecida como tal e como “mercadoria” a ser trocada em um casamento preparado. O seu pai a expulsa “tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio” (p. 24). Se não podia mais cumprir o papel destinado, não servia mais ao reino, ao pai, ao sistema. Inicia-se um dificultoso processo de busca de identidade, já que sua aparência não lhe permitia realizar “serviços de homem”, nem “serviços de mulher” (ligados diretamente ao corpo, à sexualidade e a tarefas próprias) e que seu desejo de escolha não conjuminava com o papel social legado. “Cansada mais ainda esperançosa”, a princesa segue, desfazendo-se dos objetos que a identificavam com a realidade deixada para trás (“vendeu suas joias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo”), rompendo os laços familiares – com a expulsão, para afastar-se do pai, e com a venda do anel, para distanciar-se da mãe –, tomou-se um guerreiro destemido, corajoso e que jamais se desfazia de sua armadura: “Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais

homem, nem mulher. Seria guerreiro³²” (p. 25). “A couraça falava mais que seu nome”, fato revelador da simbologia da couraça e da armadura, como forma de proteção, força e fidelidade ao desejo de liberdade de escolha; embora, escondida e envergonhada de sua inadequação, nos questionamentos da população, “o guerreiro” era visto como “ousado e gentil”. Depois de muito vagar, conhece um jovem Rei cuja mente passa a confundir-se, por preferir o guerreiro misterioso aos outros e por nutrir por ele afetuosidade: “inquietava-se a sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que a que um homem sente por um homem” (p. 26). Faz-se evidente a latência do feminino guardada na princesa transfigurada de guerreiro misterioso e medo de uma “ameaça” homoafetiva. Correspondendo a esse sentimento e pressionada pelo rei (este, incomodado pelo sentimento, havia ordenado que ela se mostrasse ou que fosse embora), a personagem se vê cheia de sentimento de inaceitação: queria poder amar e ser amada, escolhendo com o coração, ou apenas estar perto do jovem: “Nunca o rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a quereria como guerreiro, com seu corpo de mulher”, em uma suposta atitude consonante com a forma da reação de seu pai no início da narrativa. Outra vez, seu corpo, imerso em si mesmo, dá a resposta: a barba se torna perfumadas rosas, que caem (antes disso, murcham, envelhecem, conotando, possivelmente, amadurecimento, transformação), tornando seu rosto ainda mais belo.

O conto finda com a feminilização e a princesa descendo as escadas para chegar próxima ao rei sem que se mencione o “felizes para sempre” ou ainda o desfecho, a ser imaginado ou pressuposto. A cor vermelha (da rosa, da barba, do vestido cor de sangue) é significativa do aspecto vívido da luta da mulher, em sua ânsia por liberdade, que encontra em si forças para transpor os aparentes

³² Deixarei aqui apenas uma notificação de lembrança: outras personagens da literatura ou da história também se deram a esse procedimento de esconder-se por uma “máscara” que possibilita a execução de “tarefas de homem”, de guerreiro. Um claro exemplo é Diadorim, de Rosa, além de Joana D’Arc.

intransponíveis obstáculos dos papéis sociais determinados. A passagem do dia (sol, claridade, razão) para a noite (misteriosa, escura, subjetiva) configura transformações importantes nessa mulher em sua busca por espaço e identidade. É fato que, não fosse o estímulo interno decorrido de seu sofrimento, o sistema vigente e a suposta submissão da mãe a manteriam em um mesmo lugar social indesejado³³.

“Uma voz entre os arbustos” demonstra uma trupe da qual fazia parte uma jovem atriz, substituída, após a decisão de sair do grupo, por uma boneca lindamente composta com um rosto de cera e peruca. A boneca ficava inerte, no canto da cena, despertando encantamento por sua “rara beleza e seu doce silêncio”. Essa figura, parada, submissa, decorativa insinua o papel feminino idealizado pela força masculina – dentro do sistema de riquezas e patriarcal; tanto que um rei, que há tempos buscava uma mulher com tais características, manda trazer a boneca para com ela se casar. Era tão comum o silêncio e o recato feminino naquela sociedade que, durante a viagem, diante da falta de fala da boneca, o cocheiro e o pajem nem sequer questionavam a real existência daquela cobiçada e velha mulher. O calor da viagem fazia com que a cera escorresse e a “mulher” ficasse horrenda. E por algumas tentativas esse ocorrido se repetiu até que uma jovem “mais esperta que o pajem”, coloca-se no lugar da boneca e, esforçando-se para permanecer silenciosa e submissa (“desempenhava com perfeição seu papel”), acaba por conseguir o noivado com o rei. “Tanto silêncio, entretanto, pesava à natureza alegre [...] que transformava-se em uma boquirrota assim que entrava em seus aposentos” (p. 47). A partir daí, superava essa situação de silenciamento conversando com esquilos e pássaros no jardim (transparecendo sua inteligência, sua habilidade discursiva e

³³ Como aponta Michelli: “A metamorfose, que nas narrativas maravilhosas em provocada geralmente por bruxas, aqui é fruto do apelo a forças internas, do mergulho no inconsciente, concretizando-se no corpo pela aparição da barba. A necessidade de tal evidência indica que a princesa não dispunha de meios, como a palavra, para defender qualquer ponto de vista que fosse diferente do paterno” (2008, p. 6).

enunciativa), tendo sido ouvida, por trás doas arbustos, pelo rei, que se apaixonou por aquela voz (tanto por sua melodia quanto pelos pressupostos discursivos ali compreendidos nas mensagens emitidas), sem saber a quem pertencia. Esses fatos fizeram com que o rei se questionasse a respeito do que julgava atraente em uma mulher, passando a rejeitar a silenciosa noiva (representação do fingimento feminino quando busca adequar-se ao inadequável). O rei se via enfasiado por aquele silêncio; a moça sentia-se irritada por calar-se e não entender a infelicidade (sendo que, para ela, poderia alcançar satisfação ao realizar um casamento com um homem de poder e posses). Antes de entrarem na cerimônia, ambos colocam suas demandas e acabam descobrindo que o novo paradigma traria mais satisfação a esses sujeitos – que vinham exercendo o esperado pelos lugares-comuns sociais estabelecidos, contrariamente à vontade.

Por fim, comentarei rapidamente o conto “Como um colar”, de simbologia rica, podendo ser visto como representações de erotismo relativo à experiência feminina. O início é criativo: a princesa é “cega”, mantendo os olhos fechados, por não ver necessidade de olhar para fora, pois “vira tantas coisas bonitas por trás das pálpebras fechadas [...] era como se a janela de seus sonhos fosse voltada para dentro” (p. 55). Seus pais, porém, não tinham conhecimento dessa escolha e tentavam amenizar o “sofrimento” da filha e resolvê-lo com consultas médias – tais posturas demonstram a dificuldade da relação com a criança, a menina. De presente para celebrar a vida da filha, o rei ofertava, a cada aniversário, uma pérola à menina. Todas eram guardadas em uma “almofada de **veludo cor de sangue**” (p. 56, grifo meu)³⁴. No décimo quinto

³⁴ A cor vermelha é recorrente nos contos, até mesmo o “veludo”, material de que é feito o vestido da princesa em “Entre a espada e a rosa”, bem como os pássaros figurando – também e talvez – seres humanos e lágrima – poderoso elemento de desejo e fragilidade. “Como um colar” apresenta essa simbologia, vermelha e quente, contrapondo-se à cor branca da neve, do inverno frio, da roupa da princesa, da pérola, do pombo. A pérola, como se sabe, bela e dotada de valoração, faz-se de um silencioso trabalho da ostra, fechada em si, voltada para

aniversário, o pai reclamaria de volta as outra quatorze (das quais a princesa se esquecia ao longo de todos os outros dias do ano, demonstrando o esvaziamento de valoração e o não alinhamento com as significações de mundo de seu pai), a fim de juntá-las à última e formar precioso colar para sua menina. A idade de quinze anos tem sido tradicional quando se fala da adolescente, sendo período relativo a um “rito de passagem” da menina para a “mulher”, potencialmente preparada para apresentar-se à sociedade, ao casamento. No entanto, uma ave “que ela não saberia nomear arrulhou, passou a cabecinha contra seus dedos, e começou a bicar o mármore do peitoral coberto de neve” (p. 57). A princesa, querendo alimentar o pássaro – possível metáfora do homem que insiste pela atenção no jogo sexual com a menina inocente ou ainda, aos olhos do pai, virtuosa – oferta-lhe, uma a uma, as pérolas, consideradas por ela “aqueles grãos todos que o pai havia lhe dado”. Abria a palma da mão, em um gesto de entrega contrário aos seus olhos e à ostra (costumeiramente fechados em seu labor interno), para alimentar a ave por sua vontade.

A “palma” também vai ser a forma com que, mais o fim do conto, a menina usa para tentar chamar-lhe a atenção. O vento e diversas vezes mencionado, como prenunciando os movimentos da trama e o ritmo erotizante (“súbito vento”; “o vento uivava pelas frestas”). O animal, antes denominado “ave”, passa, linhas depois, a ser caracterizado como “pombo” que “cada vez levava uma pérola. Cada vez demorava-se mais” (p. 57). Diante da cobrança do pai, a princesa tenta recuperar as pérolas, sem obter sucesso. Suas lágrimas (sofrimento, ingenuidade) escorrem e congelam com o inverno, formando pequenos sólidos semelhantes às pérolas, confundidos com elas, posteriormente depositados na caixinha. O pai, ao ter acesso a esse objeto, encontra apenas a “pocinha d’água encharcando o cetim”, representado a mentira contada e a perda do elemento tido como valioso e a liquidez, o que nos remete à perda

dentro, analogamente aos olhos fechados da menina e de suas lágrimas confundidas com pérolas.

da virgindade. O pai, furioso, questiona o não reconhecimento do valor daqueles grãos e manda arqueiros perseguirem o “ladrão”. A menina sai em busca de seu amigo, vestida de branco, confundindo-se com a neve: percebe a necessidade de abrir os olhos (“pela primeira vez, era preciso olhar”). Vários elementos prenunciam um desfecho trágico: árvores negras, galhos descarnados, espinheiros. O pombo pousa em sua mão, e a menina, sem ser vista (já que se confundia “com o fundo imaculado”), é atingida pelo arqueiro, após a seta (objeto fálico) ter trespassado o pombo: “Um estremecimento, um voar de penas e sangue, um rasgar de carnes. Varado o corpo cinzento, nem assim se aplacou a fome da ponta de ferro. Que avançou ainda, indo cravar-se no coração da Princesa” (p. 60). O “casulo do xale” (mais um lócus onde se pode fechar-se em si e não ser reconhecido – pelo pai, pela mãe, pela sociedade etc.) se desfaz. Pela ferida no pombo, rolam todas as pérolas, uma a uma, sobre o colo da princesa, “e preciosas se aninham ao redor do pescoço. Como um colar”. O colar tão precioso metaforiza a honra, a ingenuidade (e, por que não?, a pureza contida na virgindade, vigiada pelo pai em sua solidez de princípios morais) tida como um valor inestimável na sociedade patriarcal, controlado pelo pai e desconhecido pela menina a quem se destina um desfecho trágico (pelo desejo de olhar para si mesma acima de interesses alheios e tributar valores diferenciados às pérolas e ao que eles representam).

As questões aqui levantadas apontam para direções diversas voltadas para três movimentos: afirmação e reconhecimento identitários, via observação da categoria gênero; comprovação da construção social do “gênero” (o que abre as possibilidades de mudança de concepção); e a mudança de paradigmas. Desse complexo que é vida social e cultural, diante de todos os questionamentos, emerge Colasanti, escritora, comprometida, de postura original e criativa, que contribui para a reflexão e para a formação da criança, do adolescente e, também (e, quem sabe, sobretudo?), do adulto, ser profundamente imerso em padrões muitas vezes não questionados. Tais liberdades de pensamento têm muito a acrescentar à nossa formação cultural.

Referências

ARIÈS, Philippe. “Os dois sentimentos da infância”. In.: **História social da criança e da família**. 2. Ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 99-105.

AZEVEDO, Ricardo. **A literatura, o chamado “universo infantil” e a vida mesmo**. Disponível em www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-universos-vida.pdf. Acesso em julho de 2013.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CARRIJO, Silvana. **Era uma vez outra vez e outra voz**. Disponível em www.revistas.ufg.br. Acesso em julho de 2013.

CECCANTINI, João Luís C. T. **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: Anep, 2004.

COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu as Silva; Guacira Lopes Louro. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. “A emergência do gênero”. In.: _____ (org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 14-36.

MICHELLI, Regina. **O masculino e o feminino em Marina Colasanti: configurações, encontros, debates**. Disponível em

www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/REGINA_MICHELLI.pdf. Acesso em julho de 2013.

OLIVEIRA, Cristiane Mandanêlo de. “Gênero: um conceito plural”. In: **Brincando de desconcertar o masculino**: um olhar sobre a produção para crianças de Ana Maria Machado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006, (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp020475.pdf>. Acesso em julho de 2013.

PEDRO, Joana M. “Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica”. **Revista História**. São Paulo, v. 24, n.l, p. 77-98, 2005.

WAGNER, Tânia Maria Cemim. “Adolescência: aspectos psicodinâmicos”. In.: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. (orgs). **Multiplicidade dos signos**: diálogos com a literatura infantil e juvenil. 2. Ed. Caxias do Sul, RS: EUCS, 2010, p. 153-167.

YUNES, Eliana. “O feminino e a literatura (dita) infantil”. In.: JACOBINA, Eloá; KUHNER, Maria Helena (orgs.). **Feminino/masculino no imaginário de diferentes épocas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, p. 158-166.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Letícia Queiroz de Carvalho
leticia.carvalho@ifes.edu.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com atuação na Área de Letras e Educação, nos Cursos Técnicos, na Graduação em Letras – Presencial e a distância e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do campus Vitória, nos quais leciona e orienta pesquisas sobre leitura, literatura, educação e formação de professores. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES), o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH - Ufes) e o grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino e o Núcleo Bakhtiniano de Pesquisas em Leitura (IFES - Campus Vitória), dos quais é líder.

Nelson Martinelli Filho
nelson.martinelli@ifes.edu.br

Doutor em Letras (área de concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Letras (Ufes) e graduado em Letras-Português (Ufes). Professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Atua também como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), como Coordenador Geral de Extensão do Campus Vitória, Coordenador da Editora do Ifes e Coordenador do Programa Institucional de Difusão Científica (PRODIF). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: mercado editorial, Chico Buarque, Reinaldo Santos Neves, Cacaso, literatura contemporânea, narrativa, autoficção, autor e autoria.

SOBRE OS AUTORES

Adrianna Machado Meneguelli
adrianna.meneguelli@ifes.edu.br

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1989), graduação em Gastronomia pela Universidade Vila Velha (2013), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003) e doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atualmente é professor do Instituto Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Brasileira e Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, literatura contemporânea, literaturas de língua portuguesa, produção textual e ensino, estudos culturais, antropologia e gastronomia.

Ana Paula Cardoso dos Santos Tavares
anacardosos@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Vila Velha (ES). Tem experiência na área de Letras e cursa o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Ifes – Campus Vitória.

Antônio Carlos Gomes
antoniocarlos@ifes.edu.br

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-Graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras do campus Vitória, além de responder pelo curso de Letras a Distância e coordenar o PROFLETRAS.

Alcione Aparecida Azevedo
alcionefurlon@hotmail.com

Possui graduação em Português /Literatura pelo Centro Universitário São Camilo (2007). Atualmente é professor - EMEB Galdino Theodoro Da Silva, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim - ES . Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Cursa o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pelo IFES - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória

Andréia Penha Delmaschio
adelmaschio@gmail.com

Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000) e doutorado em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). É professora do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo desde 1994, tendo se tornado Professora Titular em 2015. Desde 2008 leciona nos cursos superiores do Instituto. Atualmente é responsável pelas disciplinas de Literatura em Língua Portuguesa no curso de Letras e pelas disciplinas Leitura do Texto

Literário e Literatura e Ensino no Mestrado Profissional em Letras do IFES - PROFLETRAS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Brasileira, Literatura Brasileira Contemporânea, Estudos Culturais e Pensamento da Diferença.

Ângela Almeida Nascimento Entringer
almeidangela@yahoo.com.br

Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (2003). Atualmente é Professora de Língua Portuguesa - PEB III da Prefeitura Municipal de Serra (ES). Mestre em Letras, pelo Profletras – Mestrado Profissional em Letras do campus Vitória – ES.

Antônio da Silva Pereira Neto
aspn70@hotmail.com

Concluiu o Curso de Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005), tendo recebido o título de Licenciado Pleno em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa. Concluiu, em 2010, o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu : Especialização em Formação Continuada de Professores de Educação do Campo - Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, Modalidade a Distância. Atua no Magistério desde 2006. É professor efetivo da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria de Jetibá desde 2008. É professor efetivo da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo desde 2010. Mestrando do Profletras – Mestrado Profissional em Letras do campus Vitória – ES

Camila David Dalvi
camiladalvi@ifes.edu.br

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005) e mestrado em Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e, pela mesma universidade, doutorado em letras (2016). Atualmente é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, atuando no campus Vitória, nas graduações em Letras – presencial e à distância, bem como na Educação de Jovens e Adultos e em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Literários.

Cristiane Corrêa
mastafuk@hotmail.com

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998). Atualmente é Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Espírito Santo. Mestranda do Profletras – Mestrado Profissional em Letras do campus Vitória – ES, com pesquisa na área de Literatura, Ensino e Formação do Leitor.

Edenize Ponso Peres
eponzoperes@gmail.com

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1987), graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob a supervisão do Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira (2015-2016). Atua como professor adjunto de Língua Portuguesa e Linguística na Graduação e na Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, além do Mestrado Profissional em Letras

(PROFLETRAS), no Instituto Federal do Espírito Santo. È a Coordenadora do Grupo de Estudos de Línguas em Contato (GELIC) no Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, pesquisando os seguintes temas: Sociolinguística (Teoria da Variação e Mudança, Contatos Linguísticos e Sociolinguística Educacional) e ensino de Língua Portuguesa como L1 e L2. Foi Coordenadora do Curso de Graduação em Letras no período de agosto de 2011 a julho de 2014. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa "A diversidade linguística do Espírito Santo", que abarca estudos sobre as línguas minoritárias em contato com o português e sobre o português falado em comunidades quilombolas e em municípios de divisa com Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Edna dos Reis

ednareis@ifes.edu.br

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1990/1) e mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora efetiva do Instituto Federal Do Espírito Santo - Ifes. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: autor, leitor, texto, educação profissional e tecnólogo - mercado de trabalho. Iniciou a carreira no magistério em 1989 , atuando no ensino fundamental. Após concluir a graduação, ingressou na Escola Técnica Federal do Espírito Santo, Cefetes, recentemente IFES - Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Cariacica. Ocupou, de 2006 a 2009, a função de Gerente de Gestão educacional. Foi Diretora Adjunta no Ifes Campus Cariacica. Participa ativamente da UAB (Universidade Aberta do Brasil) como professora Especialista das disciplinas: Teorias de Aprendizagem no contexto digital e Metodologia de Pesquisa Científica. Ministra aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o Ensino Médio Integrado e de Metodologia do Trabalho Científico para o Ensino Superior e Pós-

Graduação. Já ministrou a disciplina Reforma da Educação e currículo no Programa de pós graduação de Ensino Profissional em convênio com Ifes-Secretaria de Educação do Espírito Santo. Faz parte do grupo de Pesquisa de Pós-graduação em Informática na Educação e (EDUTECH). Pesquisa na área de Novas Tecnologias da Educação (TIC). Atualmente Diretora de Implementação do Campus Avançado Viana. Professora do Mestrado de Física pela SBF - Polo Cariacica - Espírito Santo e professora do Mestrado profissional em Letras - (ProfLetras) Polo Campus Vitória.

Etelvo Ramos Filho

etelvo@ifes.edu.br

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). sob a orientação do professor Tony Berber Sardinha. Mestrado em Foreign Languages TESOL/Linguistics pela West Virginia University (WVU), nos Estados Unidos, com revalidação pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor de Língua Inglesa no Instituto Federal do Espírito Santo - campus Vitória. Tem interesse pelas seguintes temáticas de estudo e pesquisa: linguística de corpus, análise multidimensional, tradução, fonética e cultura americana.

Fernanda Zanetti Becalli

fernanda.becalli@ifes.edu.br

Doutora em Educação pela Ufes (2013) com bolsa de Doutorado-Sanduiche na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vigente no CNPq (2012/1); Mestre em Educação pela Ufes (2007) e, Licenciada em Pedagogia pela Faesa (2001). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com lotação no Campus Vila Velha e atuação na Diretoria de Ensino, no Curso de Licenciatura em Química, no Mestrado Profissional em

Química (professora colaboradora), além de integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Ensino de Ciências (Fopec) e, como pesquisadora colaboradora, o Grupo de Estudos em Microscopia (GEM); no Campus Vitória, atua como professora permanente no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (PPGEH); e, na Pró-reitoria de Ensino atua na Coordenadoria de Área de Gestão de Processos Educacionais do Pibid. Na Ufes integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, ambos cadastrados no CNPq. Interessa-se, principalmente, por estudos e pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas com a alfabetização de crianças, a história da leitura e da escrita, a formação inicial e continuada de professores no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Giovanna Carrozzino Werneck
gcarrow@uol.com.br

Mestranda em Letras pelo IFES/Vitória. Pesquisadora do Projeto: Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis (Grupo de Pesquisa CNPq). Possui graduação em Psicologia pela Multivix (2012), graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade São Camilo (1995) e graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (2000). Atualmente, é professora na Multivix em Cachoeiro de Itapemirim (ES), no curso de Psicologia e no curso de Direito, com a disciplina de Psicologia Jurídica. Tem experiência de 23 anos na Educação (gestão escolar, Ensino Superior, Médio, Técnico e séries finais do Ensino Fundamental).

Ivone Barros

barrosivone@hotmail.com

Graduada em Letras. Professora efetiva da Rede Estadual do ES. Tem se dedicado a estudos sobre leitura, linguagens e educação. Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Letras, Profletras , no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – Campus Vitória.

Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas

janielly82@gmail.com

Possui graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Castelo Branco (2005) . Tem experiência na área de Letras, atuando no magistério público da cidade de Baixo Guandu – ES. Mestranda do Profletras – Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória.

Nara Baiense Gianizelli

narabahiense@hotmail.com

Possui Graduação em Letras Português Inglês pela Faculdade Saberes, de Vitória (ES). Atualmente é professora da rede municipal de Cariacica (ES). Faz mestrado em Letras (PROFLETRAS), no Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. Pesquisa o conto na sala de aula do ensino médio.

Norma Malaquias dos Santos Bayer

normabayer@hotmail.com

Faz Mestrado Profissional em Letras pelo IFES, campus Vitória. Possui Graduação em Letras – Português pela Universidade Federal do ES (1998). Atualmente é professora efetiva da rede pública de ensino do município de Vitória (ES). Pesquisa temas relacionados à leitura, educação e formação do leitor.

Priscila de Souza Chisté Leite
priscilachiste.ufes@gmail.com

Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Na Educação Básica atua como professora do Proeja/Ifes ministrando aulas de Arte. No nível *Stricto Sensu* atua no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) orientando projetos de pesquisa referentes à interface Ciência e Arte em diferentes espaços educativos. Participa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) orientando projetos de pesquisa que versam sobre as contribuições das Histórias em Quadrinhos para a Educação. No Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, atua como docente das disciplinas Metodologia de Pesquisa e Produção de Materiais Didáticos. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). O Gepech integra uma linha do grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ ; Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis.

Regina Celia Peccini Fonseca Silva
rcpfonsecasilva@gmail.com

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José (1988) , especialização em Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2002) , especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e especialização em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2010) . Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. É mestranda do Profletras - Mestrado Profissional de Letras, do Ifes - Campus Vitória.

Reni Klippel Machado
reklippel@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Português e Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1992). Atualmente é Professor B V da Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. É mestranda do Profletras - Mestrado Profissional de Letras, do Ifes - Campus Vitória.

Rogério de Carvalho Holanda
rogeriohol@hotmail.com

Possui graduação em Letras-Português e especialização em Estudos Linguísticos: da gramática ao discurso pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É mestrando em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desde 2005 pertence ao quadro efetivo do magistério da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo e desde 2006 pertence ao quadro efetivo do magistério da rede pública municipal de ensino de Vitória. Tem experiência na docência em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, nas séries do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É técnico pedagógico da Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEIEF) da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Pertence ao grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino, do Ifes - Campus Vitória e pesquisa atualmente o conto e o hiperconto na formação do leitor na escola básica.

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

sbassani@ifes.edu.br

É Doutora em Letras Neolatinas - Literaturas Hispânicas, e Mestre em Letras Neolatinas - Língua Espanhola - pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Espírito Santo. É licenciada em Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Bacharel em Administração e Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro de Ensino Integrado Sagrado Coração. É professora permanente do quadro de docentes da Capes, ministrando disciplinas no ProfLetras (Mestrado Profissional em Letras, vinculado à UFRN e ofertado pelo Ifes campus Vitória). É professora de Inglês e Espanhol nos cursos Técnicos Integrados e de Comunicação e Expressão e de Inglês para Automação Industrial no Curso Superior de Engenharia de Controle e Automação do Ifes (Instituto Federal de Educação do Espírito Santo) campus Linhares. Tem experiência como professora de Língua Portuguesa em cursos de Graduação e Pós-Graduação, e como docente nas áreas de Língua Espanhola, Língua Inglesa, Inglês para Fins Específicos, Língua Portuguesa, Metodologia Científica, Organização e Métodos, Teorias da Comunicação, Produção Textual, Linguística e Tradução. Possui certificação D.E.L.E. Superior em Língua Espanhola. Possui certificação TOEFL ITP e IELTS. É tradutora, escritora e intérprete.

Schirlen Pancieri Lima

schirlenpancieri@gmail.com

Professora Pedagoga e Professora Coordenadora na rede pública de ensino no Município de Vila Velha - ES. Licenciatura plena em Pedagogia - 2010, pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica - 2011 - 2012, pelo Centro de Educação a Distância - Cead/Ifes, campus Colatina. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica - 2014 - 2015, pela Universidade Federal do Espírito Santos - Ufes. Mestranda no

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, campus Vitória.

Shirlei Cristiane Araújo de Freitas
shirleycristiane@hotmail.com

Possui graduação em LETRAS pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo(2006) e graduação em DIREITO pela Faculdades de Direito de Vitória (2010). Atualmente exerce advocacia em escritório particular e é professor da Prefeitura Municipal de Vila Velha e da Secretaria do Estado de Educação do Estado do Espírito Santo.

Taiomara Rangel
taiorangel@gmail.com

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006) e Pós-Graduação em Psicopedagogia (2010) pela Faculdade Saberes. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do município de Serra/ES e professora de Informática Educativa no município de Vitória/ES, atuando no Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. Mestranda do Profletras – Mestrado Profissional em Letras do campus Vitória – ES.

Thayana Carpes
thayanacarpes@hotmail.com

Faz Mestrado Profissional em Letras pelo IFES, campus Vitória. Possui Especialização em Estudos Literários e em Educação de Jovens e Adultos. Graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, da Prefeitura Municipal de Vila Velha e da Faculdade PIO XII - Cariacica.

Washington Adriano Silva
eidrian.sl@gmail.com

Graduado em Letras Português e docente da Rede Municipal de Vila Velha – ES. Já atuou como membro do Conselho Municipal que tem como atribuição zelar pelo cumprimento das diretrizes e bases da educação, e estabelecer normas que visam à melhoria da qualidade do ensino. Faz Mestrado Profissional em Letras pelo IFES, campus Vitória, pesquisando temas relativos à Literatura, Ensino e Formação do Leitor.