

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Rosana Rodrigues da Silva
Thiago Alves Valente
(Organização)

Literatura Infantil e Juvenil e Ensino

Percursos do Profletras

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**

Vol. 08


UNEMAT
EDITORA

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

Organizadores

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Rosana Rodrigues da Silva

Thiago Alves Valente

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E ENSINO PERCURSOS DO PROFLETRAS



2019

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E ENSINO
PERCURSOS DO PROFLETRAS**

Organizadores

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Rosana Rodrigues da Silva

Thiago Alves Valente

Editora Unemat

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Ketheley Leite Freire Rey

Capa editada: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Diagramação: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Editora Unemat 2019

online

Conselho Editorial:

Judite de Azevedo do Carmo - Membro

Ana Maria Lima - Membro

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia R. Araújo Soares Lopes

Milena Borges de Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa Boamorte Cortela

Teldo Anderson da Silva Pereira

Carla Monteiro de Souza

Fabiano Rodrigues de Melo

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E ENSINO: PERCURSOS DO PROFLETRAS: Eliane
Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Rosana Rodrigues da Silva e Thiago Alves
Valente.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

F3831 Ferreira, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro.

Literatura infantil e juvenil e ensino: percursos do
Profletras / Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira,
Rosana Rodrigues da Silva e Thiago Alves Valente (orgs.). –
Cáceres: UNEMAT Editora, 2019.

228 p. ; il. – (Coleção Sala das Letras ; 8)

ISBN 978 85 7911 - 211 - 9

1. Literatura Infantil. 2. Literatura Juvenil. 3. Profletras.
4. Silva, Rosana da (org.). 5. Valente, Thiago Alves (org.).
I. Título. II. Título: percursos do Profletras.

CDU 821.134.3

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

Editora UNEMAT

Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavanhada

Fone/fax: (0xx65) 3221-0077

Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO – Leitura da literatura infantil e juvenil em processo	6
<i>Dr. Aroldo José Abreu Pinto</i>	
APRESENTAÇÃO	8
<i>Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Rosana Rodrigues da Silva e Thiago Alves Valente</i>	
Literatura juvenil africana e de temática africana no PNBE: análise e recepção da obra <i>A tatuagem – conto do povo Luo</i>, de Rogério Andrade Barbosa	9
<i>Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Uíara Cristina de Andrade Ruiz</i>	
Temáticas tensas em sala de aula: <i>O filho eterno</i>, de Cristóvão Tezza	25
<i>Thiago Alves Valente e Vanderléia da Silva Oliveira</i>	
<i>Morte e Vida Severina</i> em animação: Do texto original à linguagem fílmica	33
<i>Patrícia Antonino da Silva Batista e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho</i>	
Leitura literária no ensino fundamental: Rompendo horizontes de expectativa	47
<i>Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e Renata Pires Gavião</i>	
As contribuições da poesia de José Paulo Paes para o trabalho com a literatura no 9º ano do ensino fundamental	64
<i>Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães e Fabiano Rodrigo da Silva Santos</i>	
A representação da mulher em sala de aula: Por uma educação literária emancipadora	83
<i>Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Angelita Cristina de Moraes</i>	
A estrutura morfológica de Propp presente no filme <i>As Crônicas de Spiderwick</i>	102
<i>Lucivani Cervieri e Henrique Roriz Aarestrup Alves</i>	
A importância da ilustração na formação do leitor literário	111
<i>Agnaldo Batista de Lima e Adriana Lins Precioso</i>	
A coerência intersemiótica nas ilustrações da fábula <i>A Tartaruga e a Lebre</i>	122
<i>Madalena Regina Garcia Parreão e Angela Rita Christofolo de Mello</i>	
As metáforas na representação da família na obra <i>A Bolsa Amarela</i>, de Lygia Bojunga	133
<i>Cintia Barbara Zocolotto e Antonio Aparecido Mantovani</i>	
Suspense e encantamento na literatura juvenil: Uma proposta de leitura de <i>O Encanto da Lua Nova</i>	143
<i>Devanil Lopes da Costa e Marta Helena Cocco</i>	

O poder conferido à literatura como forma de conscientização do papel da mulher negra, possibilitando um olhar social e cultural	152
<i>Elisangela Renata Tomaz Denardin e Ângela Rita Christofolo de Mello</i>	
As representações do gênero feminino na obra <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>, de Ana Maria Machado	160
<i>Emília Dieterich de Araújo e Neusa Inês Philippsen</i>	
A contribuição dos clássicos literários em quadrinhos para a formação de leitores	167
<i>Sunair Pereira Fonseca Batista e Marta Helena Cocco</i>	
A abordagem metodológica da poesia infantil no livro didático	180
<i>Patrícia Dauhali Clemente Guimarães Pereira e Rosana Rodrigues da Silva</i>	
A leitura do conto <i>Chapeuzinho vermelho</i>: Perspectivas para a formação de crianças leitoras	190
<i>Maristela Czapela e Genivaldo Rodrigues Sobrinho</i>	
A importância da literatura na formação do aluno leitor: Uma sequência básica no 9º ano do EF de uma escola pública no interior de Mato Grosso	207
<i>Bianca Bruna Alves e Cláudia Landin Negreiros</i>	
Práticas literárias: Uma experiência em anos finais do ensino fundamental	214
<i>André Pereira da Silva e Albina Pereira de Pinho Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES	223

PREFÁCIO

LEITURA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL EM PROCESSO

Este livro encerra uma coletânea de estudos realizados por pesquisadores extremamente envolvidos e empenhados com a educação em nosso país. Portanto, reunir elementos para caracterizar a produção que ora se apresenta nestes dezoito capítulos que se seguem e que estão aqui reunidos sob o título de **Literatura Infantil e Juvenil e ensino: percursos do Profletras**, significa ponderar inicialmente a respeito de uma espécie de atuação consensual dos profissionais da educação com relação à leitura da literatura infantil e juvenil em processo. Não do ponto de vista simplista que procura observar os envolvidos nesse transcurso apenas como peças instrumentais para criar métodos, normas, etiquetas ou regras a serem seguidas, mas como intérpretes críticos, indicadores e/ou interventores em uma realidade ou em “realidades” diagnosticadas como mais ou menos deficitárias em diferentes situações de articulação do ensino. Pesquisadores que buscam expedientes para a dissolução de prescrições muitas vezes equivocadas em vigência na sociedade contemporânea acerca da literatura voltada às crianças e jovens e que, para levar a cabo tão relevante inquietação, realizam - à luz de pressupostos teórico-metodológicos - uma criteriosa observação dos modos de representação engendrados pelos ficcionistas, sem perder de vista os conteúdos representados em diferentes obras de ficção. Considerando esses dois aspectos da configuração textual, têm-se uma visão mais consistente do objeto e, ao mesmo tempo, diagnósticos e/ou análises mais inteligíveis e certamente mais próximas do público ao qual se destina. É claro que, ao se ponderar sobre os elementos intrínsecos aos textos ficcionais, todavia, não se desconsidera os elementos extrínsecos a estes.

Ainda no mesmo diapasão, as exitosas incursões críticas aqui proporcionadas e, ressalte-se, há muito requeridas por mediadores de leitura, tais como pais, alunos dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e, principalmente, educadores do ensino fundamental e médio, vão muito além de uma combinação ou coleção de imposições e mandamentos sobre a atuação em sala de aula. Ao contrário, utilizando-se da discussão sobre os sinais, os signos, as multissignificações que o texto ficcional oferece, apresentam caminhos frutíferos para a reflexão pelo professor no ambiente escolar. Cabe a esse docente, portanto, não somente absorver as referências e as informações de forma apática. É necessário ser e estar em processo, conforme já dito, já que as linguagens, as combinações de valores, os fatos em si, como sabemos, estão em constante mutação quando o objeto é a arte, ou seja, quando o intento é uma procura constante por esquadriñar criticamente um corpus específico de textos ficcionais voltados para um público também específico e em formação, pode-se perceber que as reflexões dos pesquisadores ganham ainda mais em dimensão, uma vez que não se incentiva as fórmulas ou receitas de análise, mas antes o exercício da consciência crítica.

Se fôssemos eleger dois vocábulos que se aproximam do que se apresenta em A Literatura infantil e juvenil e o ensino de literatura, talvez pudéssemos falar em uma “trajetória crítica”, pois esse mesmo grupo de docentes orientadores dos trabalhos e discentes mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ ProfLetras, com contribuições de vários segmentos acadêmicos e de outros docentes, já possui publicações anteriores nos mesmos moldes. Justamente por partir de deficiências e necessidades constatadas a cada dia

em sala de aula, essas produções têm auxiliado em muito os estudos na área, capacitando professores para o exercício da docência.

No esforço de acentuar ainda mais a abrangência e a importância de tais reflexões, também não é sem motivo, por exemplo, que iniciamos este prefácio com fragmento retirado do livro de poemas *Distraídos venceremos*, de Paulo Leminski, publicado pela editora Brasiliense em 1987. Nitidamente sugestionado por um dito bastante comum, o de que “unidos venceremos”, o título dado à obra por Leminski nos leva a pensar, analogamente e de modo representativo, por meio da pesquisa interventiva encetada neste e-book, nas manifestações estéticas por excelência voltadas a um público ainda em formação que são tomadas como objeto de estudo por diferentes pesquisadores, pois ao se fundamentar e se fixar no estudo crítico de obras infantis e juvenis, os diferentes relatos de experiências aqui reunidos evidenciam o quanto ainda é necessário “desler, tresler, contraler” as múltiplas realidades que se apresentam a “enlear-se nos ritmos da matéria”, que é a leitura da literatura, e sua inclusão “no fora” e “no dentro” das discussões que envolvem o letramento literário e a constituição do saber para incremento da cultura, do conhecimento e da instrução; enfim, numa acepção ampla, para uma formação mais robusta do leitor. Conforme destaca ainda Leminski metaforicamente nesse mesmo fragmento, é preciso “navegar em direção às Índias e descobrir a América”. É preciso, portanto, observar os procedimentos analíticos instituídos nos trabalhos de reflexão aqui reunidos para que possamos ambicionar novos caminhos de investigação e interpretação crítica, o que nos permite observar com mais objetividade os textos ficcionais lidos.

Na diversidade de enfoques, porém, podemos vislumbrar ainda uma postura em relação ao conhecimento para além do ensino de literatura. A partir de uma construção de base teórica e metodológica, que visa romper com a simples evidência para embeber-se na investigação dos pormenores e do contraditório, procura-se desmistificar expectativas prévias que nos constituem e, ao mesmo tempo, nos lastreiam enquanto leitores e críticos em sociedade. Principia-se certamente por uma leitura próxima, mas ao mesmo tempo fundamentada e sóbria da literatura voltada às crianças e jovens, para que se possa atingir “a arte de desler” realidades mais ou menos prontas a que somos submetidos cotidianamente pelos mais variados meios de comunicação de massa e que precisam ser postas à mostra na contemporaneidade para que se alcance uma formação plena.

Dr. Aroldo José Abreu Pinto

APRESENTAÇÃO

Sob o título **Literatura Infantil e Juvenil e ensino: percursos do Profletras**, este e-book integra a coleção Sala das Letras, com o objetivo de reunir artigos de professores e mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS de diferentes instituições: da UNEMAT, campus de Sinop-MT; da UNESP, campus de Assis-SP; da UENP, campus Cornélio Procópio-PR, contemplando pesquisas referentes à teoria e às metodologias que fundamentam discussões sobre literatura infantil e juvenil, letramento literário na escola e suas práticas voltadas à formação do leitor crítico.

Em 2015, nasceu esta coleção, sob coordenação das professoras Dra. Luzia Aparecida Oliva dos Santos e Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, em parceria com a Editora da UNEMAT. A coleção visa apoiar a prática pedagógica, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos professores que participam do PROFLETRAS/Sinop, bem como socializar os resultados obtidos por eles no desenvolvimento de suas pesquisas em âmbito escolar.

Dos seis volumes já publicados, este é o terceiro dedicado à linha dos estudos literários e pretende dar continuidade ao debate acerca do letramento e da formação do leitor. Embora esses temas estejam presentes nas edições anteriores, o que singulariza este volume é o foco, pois além do ensino de literatura, abrange-se o estudo crítico de obras da literatura infantil e juvenil.

Grande parte dos capítulos apresentados são resultados de trabalhos desenvolvidos no decorrer da disciplina ministrada no âmbito do Profletras, campus de Sinop. As atividades práticas com livros sugeridos no decorrer do curso foram registradas em forma de relato de experiências que puderam historiar os resultados expressivos alcançados pelos professores mestrandos do Programa com a pesquisa interventiva.

Parte-se neste e-book do pressuposto de que o estudo crítico de obras infantis e juvenis, as quais também consideram temáticas atraentes ao público em formação, como a família, a representação da mulher, a conscientização da mulher negra, a literatura de temática africana, entre outras, colabora para o avanço do debate sobre essa produção. Do mesmo modo, os estudos dos diversos gêneros textuais, da ilustração, dos contos de fadas, da poesia para crianças e da literatura em quadrinhos ganham atenção especial quando reconhecidos como textos significativos e expressivos, que auxiliam na formação do leitor e merecem ser estudados, sobretudo, pelo seu valor estético.

A preocupação com o ensino dessa literatura justifica-se, pois os relatos de experiências mostram como a pesquisa interventiva pode contribuir para a formação da personalidade do leitor, despertando-o para a vivência literária e possibilitando o encontro com a literatura. Pelos capítulos que compõem este e-book, pode-se notar que os estudos dialogam com outros trabalhos desenvolvidos em diferentes regiões que sediam unidades do PROFLETRAS.

Dessa forma, com esta publicação, acredita-se que é possível colaborar para uma construção conjunta de uma base teórica e metodológica, a qual permita o trabalho com obras da literatura infantil e juvenil de modo cada vez mais eficiente, ou seja, que corresponda aos objetivos do Programa, sobretudo no que concerne à formação da criticidade do leitor.

*Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira,
Rosana Rodrigues da Silva e
Thiago Alves Valente*

LITERATURA JUVENIL AFRICANA E DE TEMÁTICA AFRICANA NO PNBE análise e recepção da obra *A Tatuagem - Reconto do Povo Luo*, de Rogério Andrade Barbosa

*Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira*¹

*Uiara Cristina de Andrade Ruiz*²

Introdução

Sempre me resenti, como afrodescendente, da inexistência de Livros que falassem sobre a África ou que contassem suas histórias. Sem procurar muito, até hoje é bem mais fácil encontrar livros com lendas europeias, vikings, russas, japonesas.

Júlio Emílio Braz (2001, p.1)

Este capítulo resulta de uma pesquisa, intitulada *Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNBE do Ensino Fundamental II*: um estudo sobre o conto popular de matriz africana, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da UNESP, Câmpus de Assis, entre 2016 e 2018. O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre a importância na formação do jovem leitor da leitura de obras africanas e/ou de temática africana dotadas de valor estético.

Para tanto, elegeu-se como objeto de estudo os livros que compõem os acervos de 2006, 2009, 2011 e 2013 do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola, destinados ao Ensino Fundamental II, pois estão disponíveis em âmbito nacional nas bibliotecas e/ou Salas de Leitura das escolas da rede pública. Pela análise desses acervos, visou-se detectar quais obras africanas e/ou de temática africana os compunham. Destas, quais estavam disponíveis na Sala de Leitura da Escola Estadual Iraldo Antônio Martins de Toledo, do município de Inúbia Paulista – SP, visando a redimensionar as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, com vistas a contribuir na formação do leitor estético e crítico, por meio do convívio com a diversidade. Entre essas obras disponíveis, quais eram, pela ficha de empréstimo de livros dessa Sala, as mais retiradas pelo jovem leitor do Ensino Fundamental II, dotadas assim de apelo para cativá-los à leitura.

Desse modo, após a detecção dessas obras eleitas espontaneamente, desenvolveu-se um trabalho de leitura e recepção, pautado nos aportes teóricos da Estética da Recepção (ISER, 1996 e 1999; JAUSS, 1994), com 30 alunos de 6º ano, do Ensino Fundamental II, visando à sua formação como leitor crítico. Embasou este trabalho o Método Recepcional, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), o qual discorre sobre as contribuições da Estética da Recepção para o avanço das discussões sobre leitura e formação do leitor estético e crítico. Entende-se, neste texto, por leitor estético, aquele que, segundo Carlos Magno Gomes (2008), preocupa-se com o “como” um texto foi construído e percebe a dialogia entre

1 Professora doutora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Assis. Integra os Grupos de Pesquisa: Leitura e Literatura na Escola (UNESP-Assis/SP); Literatura Infantil e Juvenil: análise literária e formação do leitor (UTFPR-Curitiba/PR); RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC-Rio); membro do Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil e Juvenil” (ANPOLL). E-mail: eliane.galvao@unesp.br

2 Professora na Escola Estadual Sylvio de Giulli. Mestra em Letras (UNESP- PROFLETRAS), integra o Grupo de Pesquisa “Leitura e Literatura na Escola” (UNESP-Assis/SP). E-mail: uiara.cristina2012@gmail.com

os textos, sendo capaz de relacioná-los. Além disso, concebe-se como leitor crítico o sujeito que relaciona, durante a leitura, a obra à sua existência, refletindo sobre seu entorno social e confrontando-o com o contexto de produção dessa obra

A formação desse leitor pode ser tomada como metodologia de leitura quando se privilegia o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega. Por meio dessa abordagem, a leitura estética constitui-se em uma proposta interdisciplinar para o ensino de literatura em Língua Portuguesa. Enfim, buscou-se desenvolver um trabalho que levasse os alunos, ao ler um livro, alçar voos para além dos seus significados e o relacionasse às suas heranças culturais.

Após levantamento de obras africanas e de temática africana nos acervos de 2006, 2009, 2011 e 2013 do PNBE, verificou-se a existência de 37 títulos: 1. *A gênese africana – contos, mitos e lendas da África*, de Dinah de Abreu Azevedo; 2. *Histórias africanas para contar e recontar*, 3. *Sundjata, o príncipe leão*, 4. *Nyangara Chena – a cobra curandeira*, 5. *A tatuagem – relato do povo Luo*, e 6. *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, de Rogério Andrade Barbosa; 7. *Leite do peito*, de Geni Guimarães; 8. *Sikulume e outros contos africanos*, 9. *Quem me dera ser feliz* e 10. *Lendas negras*, de Júlio Emílio Braz; 11. *Xixi na cama*, de Antônio César Drummond Amorim; 12. *O negro da chibata*, de Fernando de Lima Granato; 13. *O tesouro de Chica da Silva*, de Antonio Callado; 14. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; 15. *Bom dia, Camaradas*, de Ondjaki; 16. *Zumbi*, de Carla Caruso; 17. *Eleguá*, de Carolina Fernandes da Cunha; 18. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*, de Celso Sisto; 19. *Agbalá*, de Marilda Castanha; 20. *Contos e lendas afro-brasileiros – a criação do mundo*, de Reginaldo Prandi; 21. *Jogo duro*, de Lia Zatz; 22. *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas*, e 23. *Erinlé, o caçador e outros contos africanos*, de Adilson Martins; 24. *O tesouro do quilombo*, de Angelo Barbosa Monteiro Machado; 25. *Para Conhecer Chica da Silva*, de Lucia Grinberg e Keila Grinberg; 26. *Mzungu*, de Meja Mwangi; 27. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, de Luis Bernardo Honwana, José Eduardo Agualusa Alves da Cunha, Luandino Vieira, ente outros; 28. *Mestre Lisboa. O aleijadinho*, de Nelson Alves da Cruz; 29. *O príncipe medroso e outros contos africanos*, de Anna Soler-Pont; 30. *Quilombo Orum Aiê*, de André Diniz Fernandes; 31. *Omo-oba: histórias de princesas*, de Kiusam Regina de Oliveira; 32. *Aqaltune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa; 33. *Sortes de Villamor*, de Nilma Gonçalves Lacerda; 34. *Fotografando Verger*, de Angela Lühning; 35. *Três Anjos mulatos do Brasil*, de Rui de Oliveira; 36. *Kamazu*, de Carla Caruso; 37. *Orixás: do Orum ao Ayê*, de Alexandre Miranda Silva. Vale destacar que *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, incorporou os acervos de 2006 e 2013, por isso contou-se apenas uma vez essa obra.

Ao se considerar que esses acervos possuem: 225 títulos em 2006, embora estejam sem distinção entre Fundamental e Médio; 150 títulos em 2009; e também 150 em 2011, destinados ao Fundamental II; e 180, em 2013, ao mesmo público, pode-se calcular – dividindo os acervos de 2006 em dois –, por aproximação, um total de 592 títulos. Assim, o número de obras africanas e/ou de temática africana (6,25%) indica a necessidade de se investir na ampliação de títulos em âmbito escolar, em especial, de se explorar os que já estão disponíveis, a fim de assegurar um trabalho de promoção à leitura voltado para o convívio do leitor com a diversidade, o qual favoreça a ampliação de seu imaginário, bem como de seu repertório cultural. Para tanto, são necessários também investimentos em políticas públicas

para a formação de mediadores de leitura, pois a “[...] formação do jovem como leitor não decorre somente do cumprimento de medidas, leis, constituição de acervos ou distribuição de livros, mas de ações conjuntas em âmbito escolar” (FERREIRA, 2016, p.73), entre professores, coordenadores e responsáveis pela biblioteca ou sala de leitura escolar.

Dos 37 títulos levantados nos acervos do PNBE, localizou-se somente 15 (40%) na Sala de Leitura da instituição pública de ensino em que se desenvolveu nossa pesquisa: 1. *Histórias africanas para contar e recontar*, e 2. *A tatuagem – reconto do povo Luo*, de Rogério Andrade Barbosa; 3. *Sikulume e outros contos africanos*, e 4. *Lendas negras*, de Júlio Emílio Braz; 5. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; 6. *Contos e lendas afro-brasileiros – a criação do mundo*, de Reginaldo Prandi; 7. *O tesouro do quilombo*, de Angelo Barbosa Monteiro Machado; 8. *Jogo duro*, de Lia Zatz; 9. *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas*, e 10. *Erinlé, o caçador e outros contos africanos*, de Adilson Martins; 11. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, de Luis Bernardo Honwana e outros; 12. *O príncipe medroso e outros contos africanos*, de Anna Soler-Pont; 13. *Omo-oba: histórias de princesas*, de Kiusam Regina de Oliveira; 14. *Fotografando Verger*, de Angela Lühning; e 15. *Mzungu*, de Meja Mwangi.

Por sua vez, dos 15, notou-se que sete eram os mais retirados pelos jovens nessa Sala: 1. *Histórias africanas para contar e recontar*, de Rogério Andrade Barbosa, dos acervos de 2006 do PNBE; 2. *Sikulume e outros contos africanos*, e 3. *Lendas negras*, ambas de Júlio Emílio Braz, também dos acervos de 2006; 4. *Erinlé, o caçador e outros contos africanos*, e 5. *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas*, de Adilson Martins, a primeira dos acervos de 2008 e a segunda dos de 2009; 6. *Omo-oba: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira, dos acervos de 2009; 7. *O príncipe medroso e outros contos africanos*, de Anna Soler-Pont, dos acervos de 2011.

Pôde-se perceber que, com exceção de duas obras – *Lendas negras*, de Júlio Emílio Braz, pertencente ao gênero lenda, como seu título indica, e *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas*, de Adilson Martins, enquadrada no gênero fábula –, entre os alunos, a preferência recaiu no gênero conto, em que se classificam as demais obras. Desse modo, optou-se por analisar coletâneas de contos da tradição oral africana, dotados de valor estético, visando à formação humanizadora de leitores que, conforme Eliane Debus, são “[...] comprometidos e sensíveis com o outro” (2017, p.126). Para tanto, partiu-se do pressuposto de que as narrativas tradicionais africanas favorecem na formação do leitor, pois deixam transparecer em suas tramas, por meio de elementos da natureza e/ou de seus personagens, um ensinamento de mundo. Além do mais, nascem da sabedoria oral dos diversos povos africanos que as transmitem de geração em geração, constituindo-se, assim, em importante instrumento de saber e de emancipação do jovem leitor.

Justamente, almejou-se, pela pesquisa, refletir se essa humanização pode ser atingida, por meio da leitura de uma obra literária africana e/ou de temática africana. Embora exista a Lei 10.639/03, a qual versa sobre a obrigatoriedade do ensino dessa cultura, bem como da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sabe-se que sua mediação pouco é realizada em sala de aula. Essa Lei, sancionada em 2003, alterou a 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando os artigos 26-A e 79-B, com o objetivo de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, bem como 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra.

Devido à brevidade deste capítulo um recorte se faz necessário, elegeu-se, então, apresentar a análise e recepção da obra *A tatuagem – reconto do povo Luo*, com ilustrações de Maurício Negro e texto de Rogério Andrade Barbosa (2012), com o público do 6º ano. Construiu-se a hipótese de que a leitura dessa obra favorece ao jovem tanto contato com um universo diverso do seu, ampliando seu horizonte de expectativa e seu imaginário, quanto eleva sua autoestima, pois se reconhece como herdeiro desse legado cultural. Desse modo, a obra, na leitura, pode exercer função social. Para Hans Robert Jaus, essa função “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (1994, p.50).

A literatura propicia um horizonte de expectativas que, além de conservar as experiências vividas, antecipa também possibilidades não concretizadas. Contudo, o alargamento do horizonte de expectativas do leitor só ocorre, por meio da frustração, ou seja, da revisão de seus conceitos prévios. Para Jaus (1994, p.52), essa revisão é fundamental tanto para o avanço da ciência, quanto o da experiência de vida, pois possibilita ao leitor expandir novos caminhos para a experiência futura.

Assim, parte-se do pressuposto de que o contato com textos literários, como o de Barbosa (2012), amplia os horizontes de expectativas dos jovens leitores, além de ativar nestes sujeitos o que Antonio Candido entende por humanização: “[...] 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 percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (1995, p.249).

Justifica-se a eleição do livro de Barbosa (2012), pelo valor estético, que assegurou sua inclusão no PNBE de 2013 (PORTAL MEC, 2016), pela temática africana e identitária, que amplia o repertório cultural e possui apelo junto ao público jovem; pela exploração na narrativa de personagens juvenis, capazes de suscitar projeção na leitura; pelo enquadramento no gênero conto, trabalhado nos volumes I e II da Proposta Curricular de Ensino do Estado de São Paulo, e do reconto de uma história proveniente da oralidade, representada em ilustrações estéticas que revelam a cultura do povo Luo. Como seu título afirma, as tatuagens representam essa etnia, pois a elas agregam-se crenças e costumes. Além disso, a obra também foi eleita, pois, embora disponível na Sala de Leitura da escola, não fora espontaneamente lida pelos jovens.

A obra, pela exploração da narrativa fantástica, de acordo com Bordini e Aguiar, “[...] possibilita ao leitor um distanciamento de sua realidade momentânea para, então, fazê-lo adentrar em um mundo imaginário e possível de ser vivido através das vicissitudes das personagens de ficção” (1993, p.14). Em sua análise, visou-se detectar se sua narrativa estabelecia comunicabilidade com seu leitor implícito, por consequência com o empírico que neste se projeta – o leitor em formação –, favorecendo, assim, na ruptura de conceitos prévios e ampliação de horizontes de expectativa.

Nos anéis da serpente

A obra *A tatuagem – reconto do povo Luo*, escrita por Rogério Andrade Barbosa e ilustrada por Maurício Negro (2012), como seu subtítulo indica, reconta uma história da rica e variada literatura oral africana, cuja protagonista de 15 anos, Duany, compartilha com as outras garotas de sua idade o sonho de ter a tatuagem mais bonita do seu povo, a fim de conseguir um bom pretendente para se casar. A personagem principal, em busca de individuação, resgata costumes e valores de sua etnia Luo, levando o leitor a sensibilizar-se com seus conflitos e a deliciar-se com suas aventuras. Para o jovem, também em fase de definição identitária, a obra possui apelo para prendê-lo à leitura.

Barbosa, conforme dados biográficos dispostos no final da obra (2012), já recebeu diversos prêmios, entre eles, várias vezes, o Altamente Recomendável para crianças e jovens (FNLIJ). Por sua vez, Negro foi selecionado no CJ Picture Book Festival (Coreia, 2009) e ganhou o NOMA Encouragement Prize (Japão, 2008), e menção especial White Ravens (Alemanha, 2000) por seu trabalho. Pelo livro *A tatuagem – reconto do povo Luo* (2012), em parceria com Barbosa, recebeu Menção Honrosa de Ilustração, Prêmio Hiiiibrand.

A primeira etapa do Método Recepcional, conforme Bordini e Aguiar (1993), compreende a determinação de horizonte de expectativas do leitor, que deve partir das suas preferências literárias. Assim, no início do trabalho de recepção, elaborou-se uma roda de leitura, em um espaço externo ao da sala de aula, onde foram disponibilizados diversos títulos de literatura africana e de temática africana, para que os alunos pudessem entrar em contato e, assim, escolhessem uma obra que os motivasse à leitura. Nesse primeiro momento, observou-se o comportamento dos alunos, por meio de suas reações aos exemplares, a fim de detectar suas preferências, crenças e seus valores, também, quais preconceitos de ordem moral e social deixavam transparecer. A par disso, buscou-se determinar estratégias para a ruptura de seus conceitos prévios.

Vale destacar que, nessa turma, o diálogo já havia sido estabelecido. Embora houvesse a princípio resistência à leitura e muita desconfiança em relação a essa atividade, os alunos já se sentiam em meados do ano à vontade para expressarem suas opiniões em sala. Por conseguinte, durante a observação de seu comportamento leitor, notou-se a preferência de muitos por histórias curtas, o que coincidiu com o levantamento na Sala de Leitura, que revelou o gênero conto como favorito. Detectou-se nas leituras orais em sala de aula, que ainda não haviam desenvolvido por completo suas habilidades, pois faziam pausas e frequentes retornos ao início do texto em busca de entendimento de uma história. Além disso, uma significativa parcela demonstrou reações negativas diante das ilustrações das personagens africanas. Pôde-se notar alguns comentários depreciativos, como: “cabeça grande”, “neguinho”, “cabelo grande” e “ruim”, assim como, estranhamento à nudez de algumas delas.

Contudo, salvo esses comentários cheios de estereótipos resultantes da hegemonia eurocêntrica e estadunidense, houve, na leitura em roda, aqueles que manifestaram um olhar positivo em relação às histórias. Em vários momentos, era possível observar uma total entrega entre livro e leitor, em que os apelos do mundo exterior pareciam-lhes não importar. Entre esses alunos do grupo de leitores encantados com as histórias, alguns manifestaram interesse pelas histórias de animais, pois elas decorriam da sabedoria de algumas personagens; outros se interessaram por contos da tradição oral africana que apresentavam personagens femininas africanas determinadas e guerreiras.

Atendimento ao horizonte de expectativas

Com essas informações acerca de seus interesses de leitura, bem como de suas reações à leitura realizada em roda, selecionou-se uma obra que atendesse aos seus horizontes de expectativas. Desse modo, o conto *A mulher preguiçosa* (2002), recontado por Henriqueta Lisboa (2002), embora não pertença aos acervos do PNBE, foi apresentado, pela temática e dialogia com a obra *A tatuagem* (2012). As duas obras tratam de um problema vivenciado pelas suas protagonistas: a preguiça que as impede de realizar várias coisas, inclusive, a de se casar.

Assim, antes da leitura de *A mulher preguiçosa*, perguntou-se aos alunos, se já foram acometidos pela preguiça e se isso era comum. Todos relataram experiências resultantes da preguiça para a professora e os colegas. Depois disso, iniciou-se a contação da história. Optou-se pela narração oral, pelo fato desta possibilitar aos jovens leitores “[...] não apenas o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, mas, sobretudo, a vivência de personagens e a elaboração de possíveis conflitos internos...” (SILVA, 2012, p.18). Em vista disso, convidou-se os leitores a formularem hipóteses sobre o sentido do título e o que encontrariam nessa narrativa. Eles apresentaram as seguintes hipóteses: “uma mulher que tinha preguiça de tudo” e “ela não conseguia se levantar da cama”. E ficaram curiosos para conhecer a história.

O conto, em síntese, apresenta a história de um fazendeiro bem-sucedido que possuía uma filha muito preguiçosa e que não era feia. Esta se levantava cedo, tomava seu café na cama e ali permanecia sem fazer nada o dia todo. Até que um dia apareceu um moço que veio pedir sua mão em casamento, mas seu pai advertiu o rapaz de que ele se arrependeria. Os dois se casaram e após três dias de união, como a moça ainda não havia feito nada, o marido foi até a cidade comprar uma capa e quando retornou não encontrou o jantar pronto. Ele continuou a realizar as mesmas tarefas, mas, antes de sair de casa, disse à capa que preparasse o almoço porque quando chegasse, se o jantar não tivesse pronto, apanharia de chicote.

A preguiçosa tudo ouviu e permaneceu deitada em sua cama. Quando ele retornou e não encontrou o almoço pronto, chicoteou a capa por não ter feito a refeição. Novamente, ao sair para trabalhar, avisou a capa que queria o jantar pronto quando voltasse, caso contrário, o chicote ia roncar. Mas ela continuou sem se mexer. Quando ele voltou, não encontrou o jantar pronto e pôs-se, então, a fazê-lo. Assim que terminou, pegou seu chicote e golpeou tanto a capa que esta chegou a cair do cabide. Então chamou a mulher e pediu a ela que a segurasse, mas os golpes começaram a pegar nela de propósito. Assim, pediu à esposa que a vestisse, pois desse modo não teria como errar. A mulher gritava de dor e de vergonha. Depois que tudo acabou, ela curou suas feridas e passou a noite em claro pensando no que fizera. Ao amanhecer, preparou o café e o levou para o esposo. Este aprovou sua mudança e guardou a capa. O pai da moça soube da mudança no gênio da filha e parabenizou o genro pelo feito.

Durante a contação, realizou-se algumas pausas para que preenchessem as lacunas deixadas pelo texto com sua experiência de leitura, além de promover a sua participação no desenrolar da trama. Nesse sentido, após o desfecho, propôs-se aos alunos um debate para que dissessem à qual conclusão chegaram. Todos disseram que a estratégia utilizada pelo marido fora bem-sucedida, mas salientaram que, nos tempos de hoje, ele seria enquadrado na Lei Maria da Penha. Alguns alegam que as performances do marido foram motivadas pelo comportamento de sua mulher que ficava dormindo enquanto ele trabalhava e, toda vez que

voltava para casa, não encontrava nada pronto. Explicou-se aos alunos que se trata de um conto de exemplaridade que dialoga com a oralidade e possui moral diversa. Destacou-se o recurso na narração às ações cumulativas para bem mostrar ao leitor o enfado do marido diante das ações da esposa. Pôde-se perceber que o fato de o marido conseguir persuadir a esposa chamou a atenção da turma, porque até então, nem o pai e nem mesmo os pretendentes anteriores conseguiram tal mudança.

De todo modo, essa narrativa agradou aos leitores, pois eles puderam reconhecer que o marido usou a esperteza para obter o que queria. Eles afirmaram que, embora tenha agredido sua esposa, “de certa forma”, fora inteligente e audacioso. Destacou-se para os alunos que o conto dialoga também com o de facécias, pois a estratégia do marido assemelha-se, como os alunos perceberam, a “uma pegadinha”. Para eles, a atitude do marido foi imprevisível, por isto surpreendeu a esposa e, como ela era inteligente, deduziu que deveria mudar de atitude, do contrário teria “que segurar mais vezes a capa”, ou seja, seria castigada indiretamente. Em síntese, o conto trata de uma representação de costumes que, embora sejam ultrapassados, revelam o espírito coletivo diante de uma situação de impasse entre marido e mulher.

Ruptura do horizonte de expectativas

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), na etapa de ruptura do horizonte de expectativas, devem ser oferecidos aos alunos textos e atividades de leitura que abalem suas certezas, “[...] seja em termos de literatura ou de vivência cultural” (p.89). Assim, escolheu-se para leitura, visando à ruptura, a obra *A tatuagem – reconto do povo Luo* (2012). Seu enredo retrata a jornada de uma heroína que, por meio de provações, constrói sua identidade Luo, ao mesmo tempo em que modifica sua subjetividade. Essa jovem de 15 anos, em idade de se casar, conforme costumes de sua aldeia, por dormir demais, desencontra-se de suas amigas no dia em que todas combinaram de visitar um renomado tatuador. As moças dirigem-se a esse tatuador com a finalidade de ampliar as marcas de seu corpo e, assim, assegurar um ótimo casamento. Essas tatuagens, feitas a partir de elaborados desenhos, produzidos por meio de perfurações com um pontiagudo espinho, representam um modelo de beleza e de superação da dor para o povo Luo. Justifica-se, então, o título do livro. No enredo, o narrador em terceira pessoa afirma que “Quanto mais tatuagens tivesse uma garota, maior a admiração que despertava e maior o número de pretendentes.” (2012, p.8).

Na apresentação da obra para os alunos, foram explorados os elementos pré-textuais do livro, como o título, a capa, a ilustração e seu projeto gráfico. Em uma primeira apresentação, procurou-se saber quais seriam seus conceitos sobre a palavra “tatuagem”, visto que nomeia o título e aparece em destaque em relação aos outros elementos visuais da capa. De imediato, responderam “algo que dura para sempre” e “que dói muito”, mas, em contrapartida, manifestaram interesse em um dia também possuírem uma. Diante disso, os alunos foram interrogados sobre qual seria o conteúdo da narrativa e o que significariam suas ilustrações de capa, que ocupam a parte central da obra com forte predominância da cor vermelha. Eles apresentaram diferentes hipóteses sobre o enredo, a que mais se aproximou foi: “alguém que se arrependeu de fazer uma tatuagem”. Como se pode notar, eles anteciparam as performances da personagem principal.

Na história, Duany realiza uma jornada em busca de individuação. Como conflito, essa heroína torna-se vítima de uma mítica e temível píton, que direciona ao seu covil as folhas deixadas pelas amigas pontuais da jovem para marcarem o caminho para o tatuador. Essa píton conhece o desejo das jovens, em especial, o de Duany, que “[...] sonhava em ter um dia o corpo completamente coberto de cicatrizes, como as mulheres mais velhas da aldeia, decoradas dos pés à cabeça com os mais variados tipos de desenhos.” (2012, p.8). Assim, fingindo que é um animal, onde os juogis – “[...] espíritos dos mortos” (2012, p.15) – habitam, a monstruosa serpente promete-lhe a tatuagem mais linda que alguém já teve, mas com a condição de não ter seu segredo revelado, caso contrário a mataria. Para tanto, após seduzir a jovem a trabalhar para ela na moagem de milho, a píton a enlaça durante um longo tempo, “[...] deixando tatuadas, na epiderme negra da jovem, as marcas brilhantes e coloridas de suas escamas.” (2012, p.17).

A atmosfera de tensão na obra é ampliada pelo trabalho de Maurício Negrão (2012) nas ilustrações coloridas em cores quentes e dramáticas, em especial, em tons de vermelho, laranja, vinho, ocre, mostarda, amarelo, marrom e verde, que evocam os anéis do corpo da píton. Mesmo nas páginas em que o animal não é representado (p.9) – inclusive nas folhas de guarda, por exemplo –, seu plano de fundo traz essas cores que, dispostas em camadas de tinta espatulada, ora evocam o corpo da serpente, ora suas escamas. As ilustrações de Negrão (2012), desprovidas de traços, pois figurativizadas somente por meio da cor, são repletas de texturas, que evocam, além da píton, a cultura Luo, dialogando com o texto verbal, bem como suscitando interação com o leitor, pois exigem que as interprete durante a leitura. Assim, constituem um legado cultural que permite ampliação do imaginário e do repertório do jovem leitor.

A apresentação das ilustrações, ora na página da direita (2012, p.11), ora na da esquerda (p.14), adentrando a direita, ora em folha dupla (p.20-21), desautomatiza o olhar do leitor habituado com ilustrações dispostas em lugares fixos nas páginas, apenas, com a função de apoio para o texto verbal. Desse modo, por romperem com seus conceitos prévios e ampliarem suas concepções sobre representação imagética, atingem sua função social (JAUSS, 1994). Essas ilustrações, por capturarem ora expressões faciais que manifestam emoções (p.6), ora personagens em movimento (p.9), definem-se como expressivas e narrativas, ativando a estrutura de apelo do texto (ISER, 1999) e, por isso, sendo cativante para o leitor. Assim, capturam na cena tanto os sentimentos das personagens, quanto suas performances dispostas, por sua vez, em cenários que remetem ao continente africano, em especial, à cultura do povo Luo. Desse modo, ampliam a imaginação do leitor, enquanto saciam sua curiosidade, levando-o a percorrer cada detalhe em busca da compreensão de uma cultura diversa da sua. Os cenários, na obra, ampliam o imaginário do jovem leitor, pela representação da savana africana, da vegetação típica da região onde o povo Luo vive, em torno do Lago Vitória, “entre o Quênia, Tanzânia e Uganda”, conforme seu texto de abertura (2012, p.4-5).

As ilustrações, em seu diálogo com o texto verbal, avançam a significação deste e requerem interação com o leitor. Um exemplo dessa interação aparece na cena em que Duany, triste por ter feito a tatuagem, não demonstra ânimo para participar das noites de oigo com suas amigas solteiras – que iam “[...] em romaria, sob a luz da lua, até a cabana dos jovens que estão cortejando, para entretê-los com canções de amor.” (2012, p.23). Embora não esteja no plano verbal, o leitor depara-se com a ilustração da protagonista afastada da

aldeia, contemplando um rio, agachada à sua margem e de cabeça baixa (p.22). Nota-se que, na ilustração, Duany aparece em segundo plano, pois em primeiro avulta uma imagem que remete ao corpo de uma píton, conotando que esta, mesmo ausente do espaço retratado, subjuga emocionalmente a primeira.

Na cena seguinte, informa-se que a moça deprimida só “[...] pensava na morte e no matraquear sinistro dos chocalhos que os tocadores de nyatiti trazem amarrados em volta das canelas.” (2012, p.25). Esses músicos utilizam-se de instrumentos de corda nos funerais “[...] para entoar canções de lamento e louvor aos mortos.” (2012, p.25). Na ilustração dessa cena, nota-se a imagem dos jovens músicos com seus instrumentos ao colo, em segundo plano, pois em primeiro, há a imagem, ao lado esquerdo, de parte de uma perna, cujo pé tem em seu dedão uma argola fixada a uma tira, por sua vez, presa a alguns chocalhos amarrados na canela.

Pode-se perceber, então, que a ilustração elucida para o leitor a forma como os tocadores acionam o som do chocalho. O significado dessa imagem pode passar despercebido, se o leitor não estiver atento à menção ao instrumento que aparece no texto verbal. Além disso, a referência a essa canção fúnebre se refere ao estado de profunda tristeza da protagonista que, apenas, pensava no grande momento em que a píton cumpriria sua promessa. Essa inferência deve ser realizada pelo leitor, por meio do estabelecimento de uma relação entre as pistas deixadas pelo texto e amplificadas pela imagem.

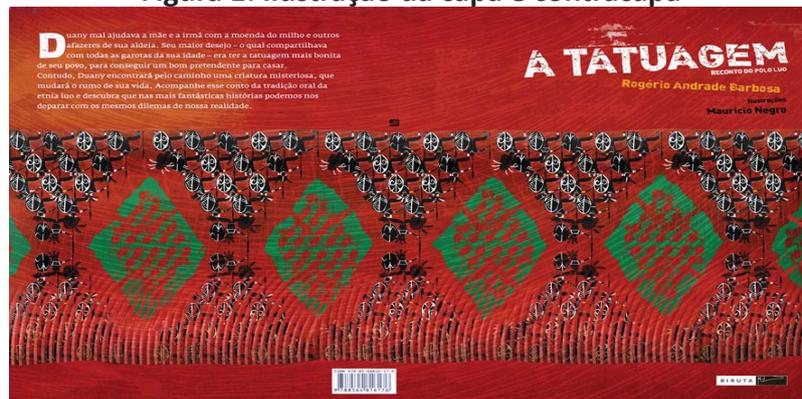
O sofrimento da protagonista é acentuado pelo chamar da Píton todas as noites, avisando-a de que logo chegará o dia de se reencontrarem. Enfim, em uma madrugada, a serpente dá o seu ultimato: “– Duany, Duany... ordeno que venha me visitar amanhã.” (2012, p.26). A jovem demora para conciliar novamente o sono e, como nos contos de fadas, um auxiliar mágico aparece em seu auxílio: ela sonha com o falecido avô e recebe instruções desse espírito ancestral. Surge, então, uma lacuna no texto, pois não se sabe o que ele disse à neta. Apenas, o leitor acompanha as solicitações dela aos guerreiros para que construam uma cabana em torno dela, que não tenha porta alguma. Pode-se observar que, na ilustração dessa cena, embora não haja menção a táticas de guerra no plano verbal, os guerreiros, armados com lanças e escudos, organizam-se, em grupo, em uma disposição triangular para proteger a protagonista da imensa píton. A ilustração dessa cena dialoga com a imagem da capa do livro, composta também por guerreiros na mesma disposição bélica. Assim, o plano imagético atua tanto no preenchimento de lacunas de outras ilustrações, como as da capa, quanto amplia as significações do texto verbal de forma colaborativa, ampliando o seu significado.

Na capa, nota-se a referência ao povo Luo e à sua cultura, pela representação de uma faixa que remete ao corpo de uma píton, no qual aparecem, em meio aos padrões das escamas, guerreiros armados com lanças e escudos. O título acima dessa faixa produz uma lacuna que deve ser preenchida pelo leitor, por meio da inferência de que ela é a tatuagem da qual trata o livro. Após a leitura, os losangos verdes presentes nessa imagem podem, enfim, levar o leitor a entendê-los como representativos das plantações ou pastagens, principal modo de vida do povo Luo. Todos esses indícios intertextuais dialogam com a memória discursiva do leitor, que é convocado a completar os vazios do texto (ISER, 1996 e 1999), pela projeção imaginária e construção de hipóteses.

Pelo exposto, pode-se notar que a obra (2012) possui belíssimo projeto gráfico-editorial, o qual leva o leitor a interagir durante a leitura, a fim de preencher as lacunas deixadas

pelos textos verbal e imagético. Seu título, capa e contracapa apresentam coerência em torno da temática da cultura africana. Aliás, o título, por apresentar logo, abaixo, a ilustração de uma faixa com símbolos da etnia Luo, reforça essa ideia. Ele também instiga o leitor a descobrir a riqueza dessa cultura e, em especial, do povo dessa etnia, popularmente conhecido como dos lagos e dos rios, justamente por circundá-los. Ainda possibilita ao leitor se reconhecer e desautomatizar seu olhar em relação aos dilemas vividos pela personagem:

Figura 1: Ilustração da capa e contracapa



Fonte: Barbosa (2012).

Todavia, para que o leitor compreenda toda essa simbologia é necessária a mediação do professor e/ou mediador da Sala de Leitura escolar, pois a ilustração, como afirma Eliane Ap. G. R. Ferreira (2012), não funciona mais como um simples reforço do texto escrito, mas como um elemento autônomo, o qual requer também uma leitura crítica. Além disso, a ilustração, conforme a estudiosa (2012), contribui para a formação da memória afetiva no leitor e para a desautomatização de seu olhar em relação à imagem, pois no mundo globalizado em que vivem diariamente os sujeitos, em especial, os jovens, estes são bombardeados por inúmeras imagens, sem ao menos fazer uma pausa para refletir sobre seu significado. Nesse sentido, ela aponta que a ilustração contribui para a formação de um olhar crítico, pois leva o leitor “[...] a questionar suas certezas, fazendo-o pensar que não há apenas uma verdade, mas outras possíveis, que podem ser reveladas a partir da interação entre imagem e texto escrito” (FERREIRA, 2012, p.4).

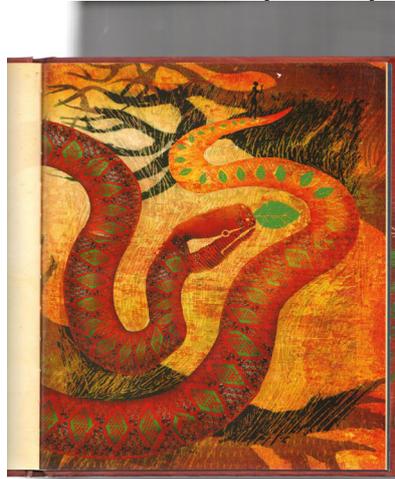
É o que ocorre na folha de guarda que antecede a abertura da narrativa, onde as partes da serpente aparecem em interação com o título, antecipando ao leitor que essa monstruosa píton possui relação com o destino da personagem Duany, a qual almeja a mais bela tatuagem de sua aldeia para conquistar um ótimo pretendente. Em vista disso, perguntou-se aos alunos o que seria essa imagem; rapidamente fizeram relações de que esta cobra seria o ser monstruoso que a personagem encontraria. Em seguida, contextualizou-se a história que seria lida a partir do paratexto apresentado pelo autor sobre a região da África onde habita o povo Luo, dizendo-lhes que esta é uma história recolhida de sua tradição oral que foi transmitida através de gerações pelos mais velhos. Como se observa, Barbosa possui todo esse cuidado com o leitor ao apresentar-lhe informações geográficas e culturais sobre esses povos e suas histórias. Pelo paratexto, obtêm-se informações sobre a atividade econômica e cultural do povo Luo, como sua paixão pelo gado, pela pesca e agricultura.

Após essa introdução, realizou-se a leitura em voz alta da narrativa, mas sempre fazendo pausas para que os alunos preenchessem as lacunas deixadas pelo texto escrito e pelo texto não verbal. De início, o que mais lhes chamou a atenção foi o fato de as moças realizarem, aos 15 anos, tatuagens em seu corpo, com o fim de conquistarem o melhor pretendente da tribo. Essa informação abalou suas certezas, visto que, na cultura ocidental, as garotas não possuem esse costume característico da cultura Luo, de ter o corpo todo coberto por tatuagens e de ainda casarem-se bem cedo. Notou-se que o livro possibilitou ao jovem leitor o conhecimento de uma cultura diversa da sua, na qual pôde vivenciar experiências múltiplas. Ademais, essa narrativa proporcionou a esse leitor se reconhecer como herdeiro desse legado cultural.

Outro fato que eles identificaram na narrativa foi a relação intertextual com o conto de fadas *João e Maria*, dos irmãos Grimm, no que diz respeito ao caminho marcado por folhas de tabaco feito pelas amigas de Duany, a fim de que ela não se perdesse ao buscar o caminho até o tatuador. Essa cena faz referência àquela vivenciada pelos irmãos João e Maria, que marcavam a trilha com pedaços de pão para que depois pudessem retornar a sua casa. Mas, nas duas narrativas, o caminho é desviado ou desfeito. E os alunos conseguiram apontar essas semelhanças. Em *A tatuagem* (2012), a serpente píton desvia as folhas da trilha para que Duany pare em sua toca e, assim, se torne sua prisioneira. Aspecto semelhante ocorre na história dos irmãos João e Maria, que não conseguem encontrar o caminho pelo fato de os pássaros terem comido os miolos de pão, tendo de passar a noite na floresta. Eles também são conduzidos até a casa da bruxa que à primeira vista mostra-se boazinha para fazê-los prisioneiros.

A seguir, pode-se observar a píton desviando o caminho de Duany:

Figura 4: Caminho desviado pela serpente píton



Fonte: Barbosa (2012, p.11).

Nessa imagem narrativa, os alunos perceberam que a estrada sofre uma metamorfose, pois se torna o próprio corpo da píton, que conduz Duany até seu covil. A proximidade na imagem entre “caminho sinuoso” e “corpo” da serpente revelou-se uma belíssima e inteligente analogia, pois levou os alunos a recordarem que se costuma denominar pessoas maldosas como “cobras”, “víboras”, entre outros sinônimos para esse réptil. Celso Sisto Silva (2017) afirma que os contos da tradição oral remontam há outros tempos e outras histórias e, a isso, chamamos de intertextualidade. Esta dialogia com os contos universais representa uma forma de “[...]”

renovação permanente dessas histórias que culminam, inclusive com uma ressignificação”, pois, na cultura oral de cada país, “[...] as histórias se parecem, se assemelham, se repetem, com uma ou outra modificação” (SILVA, 2012, p.234). Essa habilidade é que confere uma qualidade extra à obra do autor que o coloca, nas palavras de Silva, na linha de frente da literatura juvenil.

Outro fator que causou uma quebra do horizonte de expectativas desses alunos foi o fato de a serpente mencionar que é um espírito dos ancestrais de Duany. Nesse momento, perguntou-se a eles o que entendiam por ancestralidade e responderam que se referia aos antepassados. Na cultura africana é muito valorizada a sabedoria dos mais velhos e estes quando morrem tornam-se ancestrais, não deixando de zelar por seus entes queridos. Mas, a píton mente e usa deste subterfúgio para aproximar-se de Duany e fazê-la cair em sua armadilha. Frente a isso, explicou-se aos alunos que, na cultura tradicional africana, há muitas religiões e que cada povo tem a sua. Para Alberto da Costa e Silva (2012), “[...] em quase todas, têm relevo os ancestrais, entre eles destacando aqueles que foram reis”, cabendo aos vivos fortalecer seu poder com sacrifícios (p.63).

Diante disso, reiniciou-se a leitura da obra aos alunos e pôde-se notar também sua inquietação em relação à nudez das personagens, tanto de Duany como de Rumbe, o mais temido guerreiro da aldeia que a salva da morte. Nas várias culturas tradicionais africanas, é costume que as mulheres tenham o corpo todo ornado por tatuagens e colares em torno do pescoço, e andem seminuas como na etnia Luo. Na cultura ocidental, isso seria um atentado ao pudor e, no mais das vezes, teria uma conotação sexual. Mas, para os africanos, o corpo possui uma linguagem, ou seja, é uma forma de expressar-se. Por isso, justificou-se aos alunos a validade da afirmação de que na “África temos muitas Áfricas”, devido à sua cultura plural. Na retomada da leitura, percebeu-se que, ao final da narrativa, o que mais chamou a atenção deles foi o tamanho da horrenda criatura. Esta duplica sua dimensão ao perceber que Duany revelara o segredo de sua tatuagem aos soldados da tribo e, furiosa, decidiu ir atrás da jovem para cumprir sua maldição.

Protegida na cabana circular, a moça, por meio de um canto, revela a todos a origem de suas tatuagens, o que deixa a píton enfurecida. A serpente ataca, então, a aldeia, aumentando de tamanho à medida que se aproxima de sua vítima. Os jovens assustam-se e batem em retirada. Somente o mais destemido permanece: o grande guerreiro Rumbe. Mesmo ele percebe que a lança não surtiria efeito contra o monstro gigantesco, assim, parte em busca de um machado. Enquanto isto, a píton enrola-se na cabana e, aos poucos, vai comprimindo-a. Em seu retorno, Rumbe, aos poucos, vai fragmentando a píton, até decepar-lhe a cabeça. Ele liberta Duany e ambos se casam.

Pode-se observar a simbologia da serpente que circunda a vítima, para extrair-lhe a essência da vida. Também o povo Luo circunda lagos e rios com fins de subsistência. Como nos contos de fadas, o jovem guerreiro só pôde obter a mão da jovem desejada após provar seu valor e sua persistência. Por sua vez, a saída da jovem de dentro de uma cabana circular, evoca a simbologia do círculo. O círculo, como arquétipo, inscreve-se no quadro geral dos símbolos de emanação-retorno que exprimem a evolução da pessoa ou de um universo (CHEVALIER; GHERBRANT, 1999, p.783-88). Na obra, o retorno da heroína para seu povo está representado na superação do medo, na libertação de um segredo que a escravizava, pelo medo, à píton. A luta dessa heroína representa a dominação de um saber; o de que pode receber ajuda em sua

jornada para a maturidade. A eliminação da píton, por sua vez, representa a superação de toda forma de opressão não só à protagonista, como ao grupo a que pertence. Duany, ao perceber-se livre de seus temores, pode enfim iniciar uma nova vida e constituir sua própria família.

Pela leitura, os alunos realizaram uma análise comparativa com a narrativa anterior, o conto *A mulher preguiçosa* (2002), por Henriqueta Lisboa, que apresenta a mesma temática abordada em *A Tatuagem* (2012). Em suas declarações, deixam em evidência que, nas duas histórias, as personagens se arrependem de sua condição, o que ocasiona uma mudança em suas vidas. Assim, na recepção da narrativa de Barbosa (2012), puderam entrar em contato com uma cultura de costumes e valores diversos dos seus, além de vivenciarem, por meio da linguagem literária, experiências múltiplas em relação ao continente africano.

Essa leitura contribuiu para romper os “[...] preconceitos enraizados acerca do “outro”, que se anuncia bruto, mas que lhe possibilita o encontro consigo mesmo” (DEBUS, 2017, p.102). Notou-se, também, que ativaram sua *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) e a implementaram, pois tanto aproximaram a história de Barbosa (2012) com o conto dos irmãos Grimm, que ficara em suas memórias anteriores de leitura, quanto da leitura recente, no caso, do conto de Henriqueta Lisboa. Por sua vez, notamos a vitalidade do conto de fadas *João e Maria*, conforme Jauss (1994), no contexto histórico.

Pela análise, percebe-se que o livro é emancipatório para o jovem leitor, pois leva-o a refletir sobre a questão identitária e como esta se constitui a partir dos valores e costumes fornecidos pelo grupo social a que pertence. Além disso, pelo enredo, esse leitor pôde perceber que a subjetividade, embora sofra com a influência da comunidade em que se vive, constituiu-se também pelo livre arbítrio, pelas tomadas de decisões de um sujeito.

Questionamento do horizonte de expectativas

Nessa etapa do Método Recepcional, conforme pontuam Bordini e Aguiar (1993), a turma deve escolher quais dos textos literários já trabalhados exigiram uma maior reflexão ou trouxeram mais satisfação. Após essa análise comparativa, a classe promove um debate, a fim de “[...] detectar quais foram os desafios enfrentados e quais aspectos ainda oferecem dificuldades” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90). Nesse sentido, depois de terminada a leitura, propôs-se um *quiz* com perguntas sobre a narrativa *A tatuagem* (2012), a fim de verificar se havia dúvidas em relação ao tema e até mesmo em relação ao enredo. Este jogo interpretativo demanda que o professor e/ou mediador formule questões sobre algumas sequências da narrativa, tais como: Por que Duany decidiu realizar uma tatuagem?; ou ainda: Como a personagem conseguiu livrar-se da maldição? Neste jogo narrativo, percebeu-se que os alunos mostraram-se receptivos, pois é uma atividade que promove a interação entre todos, uma vez que o outro se prontifica a cooperar quando seu colega expressa alguma dificuldade no desafio proposto.

Em seguida, promoveu-se um debate sobre a temática tratada na obra *A tatuagem* (2012), que apresenta ao leitor os dilemas vivenciados pela personagem Duany, em idade de se casar. Diante disso, perguntou-se aos alunos se nesta idade é comum sentirmos preguiça, e se isso de algum modo interferiu no destino da personagem, visto que ela se atrasava para realizar suas tarefas diárias. Em relação a esse fato, os alunos responderam que a maldição dada pela serpente foi consequência dela ter sido tão preguiçosa. Isso ficou claro também

em suas respostas, pois afirmaram de forma unânime que a preguiça fora a responsável pelos conflitos vivenciados pela personagem.

Como se trata de um conto de exemplaridade, os alunos notaram que, durante sua provação, a jovem percebe como o trabalho manual é extenuante e, apavorada pelo medo de ser devorada pela serpente, promete mudar suas atitudes, caso sobreviva: “[...] deixarei de ser preguiçosa e ajudarei minha mãe e minha irmã todos os dias.” (2012, p.16). Embora em seu retorno para a aldeia, a protagonista traga seu corpo todo gravado por belíssimas tatuagens, sente-se triste, desapontada e com vontade de tirar as marcas que a pavorosa píton lhe deixara, pois percebe que se tornara escrava da serpente. Esta, aliás, fica satisfeita, pois sabe que, “[...] a partir daquele momento, a moça lhe pertencia e voltaria ao seu refúgio quantas vezes a chamasse.” (2012, p.17). Assim, atendendo a promessa, a moça esconde de todos a origem de suas tatuagens e, apesar de ser desejada pelos jovens da aldeia, não pode se casar, pois eles exigem essa revelação.

Embora a exemplaridade não tenha passado despercebida aos alunos, vale destacar que, como ela surge naturalmente no enredo, sem romper com a verossimilhança ou comprometer o pacto com o leitor, não foi rejeitada por esses jovens. O aspecto mais atraente para eles não foi a moralidade, mas a fantasia, a “aventura” e o aspecto “mágico” que a obra proporciona. Textos como o de Barbosa (2012), que trazem para seu centro o ser humano e suas potencialidades ainda inexploradas, são atraentes para o jovem leitor, pois este também em busca de sua identidade, projeta-se em protagonistas e em seus ritos de iniciação. Justifica-se, então, que a fantasia seja o aspecto mais relevante para os alunos, sendo seguida pela aventura.

Na etapa de ampliação do horizonte de expectativas, os alunos tomaram “[...] consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90), pois suas leituras não foram feitas apenas para cumprir uma tarefa escolar, mas para revelar como veem o mundo. De posse disso, eles perceberam que suas exigências tornaram-se maiores, assim como sua capacidade para decifrar o que é diferente. Desse modo, observou-se que as atividades contribuíram para que refletissem acerca do que pensavam sobre o tema tratado na obra e se isso tinha alguma relação com suas vidas.

Considerações finais:

Sin si Kaba e storia? (Assim acaba esta história?), esta expressão usada pelos contadores tradicionais de histórias, escrita em crioulo, da Guiné-Bissau, para finalizarem seus relatos, indica-nos que estas não se acabam quando finda a narração do contador, mas continuam reverberando no imaginário do leitor, que poderá dar a elas diferentes modificações e sucessivas continuações. Esta é a magia das histórias tradicionais, percorrem tempos e lugares, sempre se renovando a cada narração e garantindo sua manutenção através da memória coletiva. Para garantir que essa memória continue sendo um fator de resistência à cultura imposta pelo dominador, faz-se necessária a formação de uma sociedade mais equânime e a mobilização de ações afirmativas em busca do respeito à diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/03, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da educação básica, reconhece as situações de restrição por que passou a população negra em razão de nosso passado histórico. Por isso, a inserção dessa temática nas redes escolares, não visa a contemplar apenas esta população, mas a todos os brasileiros, a fim de conscientizá-los, como

afirma Kabengele Munanga (2005, p.15), da importância e riqueza dessa cultura para a nossa cultura e identidade nacional.

Pelo exposto, pode-se notar que a obra de Rogério Andrade Barbosa (2012), tanto pela brevidade, temática africana e de individualização, quanto pela composição textual e imagética, agrada ao jovem leitor. Sua abordagem em torno de dilemas sociais, deflagrados pela ausência de maturidade de sua heroína e ingenuidade, promove a reflexão nesse leitor e gera identificação com essa protagonista. Desse modo, por meio desse outro que vive a história, o leitor é levado a conhecer outro mundo, outra cultura que, justamente por ser diversa da sua, o enriquece, além de ampliar seu imaginário, romper com seus conceitos prévios sobre histórias orais e, assim, ampliar seu horizonte de expectativa, pois permite-lhe reconhecer o significativo legado cultural que provém da literatura de temática africana.

A leitura da obra justifica-se, pois seu relato estabelece comunicabilidade com seu leitor, ao solicitar-lhe sua produtividade no preenchimento de vazios tanto pela leitura do texto verbal, quanto do imagético. Ao fazê-lo, o leitor sente prazer, pois percebe-se como considerado no relato. Obras como a de Barbosa (2012) promovem o respeito à diversidade cultural e favorecem na percepção de igualdade étnica, cumprindo, assim, um papel humanizador na formação de leitores críticos. Além disso, elevam a autoestima dos brasileiros, que se reconhecem como legatários de um patrimônio literário, artístico e cultural.

Referências:

BARBOSA, Rogério Andrade. **A tatuagem – reconto do povo Luo**. São Paulo: Gaivota, 2012.

BRAZ, Júlio Emílio. **Lendas negras**. Il. Salmo Dansa. São Paulo: FTD, 2001.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-263.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Trad. Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Ângela Melin, Lucia Melin. 5.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996. p.783-88.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

FERREIRA, Eliane Ap. Galvão. Direito e literatura em diálogo: uma reflexão acerca de direitos humanos. In: VALENTE, Thiago Alves; FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro (orgs.). **Juventude, Educação e Sociedade**: ação social, extensão universitária. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p.49-78.

_____. **Construindo histórias de leitura**: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. Assis, 2009. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. In: AGUIAR, Vera

Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v.1, p.153-190.

GOMES, Carlos Magno. O leitor modelo da narrativa pós-moderna. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

LEI 10.639/03. (2016). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 10 dez. 2016.

LISBOA, Henriqueta. **Literatura oral para a infância e a juventude**. Peirópolis: São Paulo, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PORTAL MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SILVA, Celso Sisto. **Bô sukuta! Kada kin ku su manera**: as junbai tradicionais africanas recriadas na literatura infantojuvenil brasileira, eué! 440p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2012.

_____. O mar da alteridade e o lastro da recriação dos contos africanos de transmissão oral em Rogério Andrade Barbosa. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/38286>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

TEMÁTICAS TENSAS EM SALA DE AULA *O Filho Eterno*, de Cristóvão Tezza

Thiago Alves Valente³
Vanderléia da Silva Oliveira⁴

Ainda o lugar da literatura

As questões frequentes nos estudos sobre ensino de literatura geralmente reiteram as justificativas das funções do texto literário em sala de aula, tornando-se um lugar-comum na fala de especialistas sobre o assunto: o caráter humanizador da literatura, sua contribuição para a formação em sentido amplo, seu lugar indelével no campo cultural. Sob o termo “humanização” reverbera, pois, um texto bastante conhecido de Antonio Candido (1918-2017), “O direito à literatura”, e estabelecido como um dos baluartes sobre a importância da literatura nos meios acadêmicos e educacionais:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) 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.249).

Apesar dessa recorrência, o tema mostra-se realmente ainda não esgotado, o que se atesta pelas diversas obras publicadas ou em vias de publicação geradas pelos programas de pós-graduação stricto sensu espalhados por todo o território brasileiro, com destaque para o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), aprovado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) e implantado em rede nacional em 2013, que tem intensificado a busca por respostas ao desafio de reverter um quadro bastante divulgado de um país de “não leitores”.

Se a visada pretendida pelas pesquisas se coloca diante de um contexto mais amplo, podemos encontrar uma estreita relação entre as preocupações lançadas sobre a formação de leitores de literatura e os estudos sobre a contemporaneidade ou a pós-modernidade, como destaca Bauman:

Sugiro que a novidade da abordagem pós-moderna da ética consiste primeiro e acima de tudo não no abandono de conceitos morais caracteristicamente modernos, mas na rejeição de maneiras tipicamente modernas de tratar seus problemas morais (ou seja, respondendo a desafios morais com regulamentação normativa coercitiva na prática política, e com a busca filosófica de absolutos, universais e fundamentações na teoria). Os grandes temas da ética - como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo — não perderam nada de sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova. (BAUMAN, 1997, p.8).

3 Professor Associado da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procopio, e do PROFLETRAS. E-mail: apnobile@uenp.edu.br

4 Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procopio, e do PROFLETRAS. E-mail: vances@uenp.edu.br

Coloca-se, portanto, uma questão ética maior quanto ao tratamento dos temas no espaço escolar, contexto marcado pela necessidade de mediadores de leitura.

Em sua última edição, Retratos da leitura no Brasil – 4 (2016), um dos dados que geram estranhamento, à primeira vista, segundo a organizadora, Zoara Failla, é justamente a mediação – “Foi elevada a proporção de leitores que não reconheceram quem influenciou seu gosto ou interesse pela leitura” (FAILLA, 2016, p.24). A leitura atenta dos dados revela como a escola se faz presente, de modo relevante, mas também, de modo contraditório, não conseguindo se tornar perene no imaginário do leitor em formação:

A leitura dos números de pesquisa dessa natureza são mais importantes, às vezes, pelo que não dizem explicitamente. Nesta análise, por exemplo, percebemos que a mediação é mais reconhecida na faixa etária entre 11 e 13 anos. A partir dos 30 anos, certamente, ficam na memória aquelas pessoas que exerceram papel muito significativo. Outra informação importante é que a influência da família, em especial da mãe, é mais percebida do que a influência do professor. Esse outro olhar sobre os números da pesquisa, para além daquilo que já conhecemos, pode ser mais revelador. Neste caso, por exemplo, pode nos revelar outro foco para este “retrato”: as pessoas reconhecem melhor o que fica na memória afetiva. É possível que um professor ou bibliotecário tenham tido papel muito importante na formação de algum desses leitores, mas, por algum motivo que merece ser mais bem investigado – pois pode estar nos dizendo como deve ser essa mediação –, a pessoa influenciada não identificou isso. Talvez esses inquietantes números queiram dizer que, para que a mediação e a promoção da leitura aconteçam de forma efetiva, elas devem ser “percebidas”. Podem também estar propondo o seguinte questionamento: Como despertar prazer sem emoção, sem afetividade e sem troca? (FAILLA, 2016, p.26 – destaque da autora).

Sem cair em prescrições generalizantes, temos que admitir o papel de certa consciência do professor a respeito da mediação – não no sentido de responsabilidade ou compromisso para com seu trabalho, mas como processo diante do qual, ainda hoje, nem sempre as condições de trabalho contribuem de modo positivo, como é o caso da ausência sistemática de bibliotecas escolares minimamente aparelhadas para o atendimento à comunidade escolar. No sentido mais restrito da expressão, porém, vemos um reconhecimento do “problema da leitura” pela sociedade brasileira, ainda que suas instituições continuem encontrando obstáculos nada desprezíveis para o avanço do desempenho da leitura – sendo a literária a mais desafiadora – das crianças e jovens brasileiros em idade escolar:

Nesse contexto, deixada de lado uma visão ingênua que, muitas vezes, imaginava a leitura como um caminho espontâneo e natural, percorrido apenas pelos que possuíam uma “queda”, um “dom” ou um “pendor” para essa atividade, passou-se a um enfoque mais realista da questão, constatando-se que duas instituições – a família e a escola – assumem uma dimensão da maior relevância para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança, com consequências diretas para a vida do potencial adulto leitor. Assim, cresce a cada dia a consciência geral entre pais, educadores e os responsáveis pelas políticas públicas de leitura quanto à necessidade de uma mediação contínua e dinâmica entre a criança e o livro, sempre articulada com um contexto social bastante amplo. (CECCANTINI, 2009, p.209).

O movimento gerado entre pesquisas, estudos, debates e políticas públicas vão alimentando essa consciência, da qual tomamos elementos para proposições novas ou renovadas quanto à metodologia de ensino aplicada à literatura. Aliar temas pertinentes aos leitores mais jovens presentes em obras literárias de maior envergadura tem-se mostrado com um dos caminhos a serem trilhados de modo mais sistemático pelos mediadores das escolas.

Duas experiências, uma obra

No ano de 2014, como experiência interventiva realizada no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), em parceria com a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), desenvolveu-se a aplicação de uma sequência didática de leitura literária com a obra *O filho eterno*⁵, de Cristóvão Tezza (1952-). Tal experiência foi conduzida pela professora da rede pública, Katia Cristina Cunha Ogata, sob orientação da professora Vanderléia Oliveira, em uma terceira série do Ensino Médio, no Colégio Estadual Floriano Landgraf – EFM, de Santo Antonio do Paraíso, ao longo de 32 aulas.

Em *O filho eterno* (2017) encontramos a narrativa sobre um relacionamento entre pai e filho. Este pai vê seus sonhos e expectativas desmoronarem com o nascimento de um filho com Síndrome de Down, pois reconhece que ele é destinado a viver para sempre sendo dependente de outros. O pai apresenta um perfil inseguro e uma grande insatisfação com relação à criança e a sua própria vida. Para alguns críticos, a obra é considerada autobiográfica, pois o escritor é também pai de Felipe, portador da mesma síndrome, embora a obra seja escrita em 3ª pessoa. Como se nota, a escolha da obra considerou o perfil do público-alvo, bem como a possibilidade de se discutirem temas com potencial de maior apelo junto aos jovens leitores. A perspectiva era a de que a narrativa suscitasse ampla discussão sobre os temas decorrentes do mote central da obra, ao mesmo tempo em que desenvolvesse a competência de leitura dos estudantes envolvidos.

Para esse fim, foram realizadas atividades de leitura e escrita sistematizadas à luz da denominada sequência expandida (COSSON, 2012), reunindo um conjunto de práticas fomentadas pela leitura do texto literário em consonância com a abordagem de outros gêneros textuais, tais como músicas, contos, matérias jornalísticas, textos informativos, pinturas, imagens etc.

Posteriormente, em 2017, repetiu-se a experiência de levar a obra para a Educação Básica. Desta vez, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Major João Carlos de Faria; e alunos do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Zulmira Marchesi da Silva, ambas no município de Cornélio Procópio (PR)⁶, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ UENP), com foco no eixo letramento literário.

É importante registrar que o PIBID/UENP iniciou-se em 2012, tendo sua primeira edição com o projeto “Formação de leitores: práticas de letramento e produção textual”, de

5 A proposta pedagógica completa encontra-se publicada, como unidade 1, no Caderno Pedagógico intitulado *Narrativas contemporâneas em sala de aula: sequências didáticas de leitura literária* (2014). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_pdp_gislaine_bezerra.pdf

6 Relato da experiência pode ser conferido nos Anais do v Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, realizado em presidente prudente de 02 a 04 de agosto de 2017. ISBN: 978-85-69697-03-9. O projeto foi coordenado pela Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone, tendo como supervisoras as professoras da rede estadual Ieda Maria Sorgi Pinhas Elias e Paula Roberta R. Dantas, com a participação de 11 bolsistas de iniciação à docência.

agosto de 2012 a julho de 2013, a que se seguiu o projeto intitulado “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, de 2014 a 2017. A proposta, voltada para o Letramento Literário, a partir dos pressupostos de Rildo Cosson (2012), no desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, ao articular produção escrita, a partir da elaboração de *sequências básicas e expandidas*, tem por objetivo apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma nova estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor, bem como recuperar a leitura literária no espaço escolar.

Além deste escopo metodológico, as atividades se articulam aos grandes eixos sobre os quais se pauta o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, conforme as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) – leitura (literatura e demais esferas sociais), oralidade, escrita e análise linguística. O projeto adotou, ainda, como aporte de material didático, obras literárias remetidas às bibliotecas escolares pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Desde 2012, os projetos foram estruturados pelas seguintes etapas: estudos de fundamentação teórico-metodológica sobre literatura e ensino; levantamento diagnóstico de dados do contexto educacional; análise do acervo PNBE; elaboração de estratégias de intervenção pautadas na proposta de letramento literário (COSSON, 2012); execução das estratégias pelos alunos da graduação, sob orientação dos supervisores e coordenador; organização de material didático e produção de artigos acadêmicos para divulgação em eventos e publicação em revistas na área de Letras. Os resultados, para além da instrumentalização da leitura literária em sala de aula, concretizaram-se no fato de que, de 2012 a 2017, foram “tiradas da caixa” e/ou “desencaixotadas”, para usar a terminologia de Paiva (2012), 11 obras literárias; cinco escolas públicas do Estado do Paraná foram assistidas; seis professoras em serviço retornaram à Universidade em formação continuada; e cerca de 30 bolsistas PIBID vivenciaram práticas efetivas para a formação de leitores.

Quanto à metodologia de intervenção adotada, a sequência expandida (COSSON, 2012) apresenta-se da seguinte forma: *Motivação*: a primeira etapa tem por objetivo entrar no universo da obra escolhida para ser trabalhada. *Introdução*, trata da apresentação da obra que, entretanto, não deve eliminar o prazer da descoberta através da leitura que será realizada na próxima etapa. *Leitura*, que deverá ser feita extraclasse. Cabem aqui intervalos entre a leitura completa, os quais devem ser preenchidos com outros textos (midiáticos, artísticos, informativos) em diálogo com o texto principal. *Primeira Interpretação*: o aluno apresenta sua visão global sobre a obra lida, impressões e impactos recebidos como leitor. O aluno pode fazer um ensaio escrito ou um depoimento sobre essa primeira interpretação sendo que, qualquer que seja a atividade escolhida, esta deve ser feita em sala de aula. *Contextualização*: como o contexto a ser explorado em uma obra é ilimitado, Cosson propõe sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. *Segunda Interpretação*: objetiva a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto, podendo centrar-se em uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, históricas etc. *Expansão*: movimento de ultrapassagem do limite do texto e busca por possibilidades de diálogo com outras obras que a precederam ou que lhe são contemporâneas ou posteriores. O trabalho de expansão é essencialmente comparativo, colocando duas obras em confronto e contraste a partir de seus pontos em comum.

A hora e a vez de O filho eterno

A proposta implementada mais recentemente, vinculada ao PIBID/UENP, teve início com a entrega de um formulário: “Expectativas sobre o PIDIB”, que serviria de apoio para futuras análises considerando os resultados finais da intervenção. Em seguida, os alunos do 9º ano foram questionados a respeito da Síndrome de Down: O que vocês compreendem por síndrome de Down? Vocês conhecem alguém que possui esta síndrome? Na opinião de vocês, quais são os maiores desafios que estas pessoas enfrentam no dia a dia? Qual é o papel atribuído aos pais e à escola no que refere ao atendimento de crianças que possuem esta síndrome? E qual é a posição social que esses cidadãos ocupam quando atingem a maioridade? Vocês acreditam que a sociedade está preparada para lidar com essas pessoas?

A *motivação* se efetivou com a exibição de imagens de pessoas portadoras da Síndrome de Down em diferentes contextos sociais, a fim de relacioná-la com a discussão anterior. Também houve exibição de um vídeo que retrata a relação do jogador Romário com sua filha, que possui esta alteração genética.

Para a *introdução*, foi exposta a biografia do autor, indicando-se o endereço da página na rede, para que os alunos tivessem referências sobre seu trabalho, assim como foi exibida uma entrevista em que Tezza comenta sobre a obra **O Filho Eterno** (2017). Como todos estavam com um exemplar da obra em mãos, reservou-se um momento para a apresentação da obra, a partir do título, ilustração e demais paratextos (capa, contracapa, orelha etc.), auxiliando e incentivando os alunos a levantarem hipóteses de leitura. Sobre a ilustração da capa, foi questionado: Quem é a criança representada na imagem? O que o cenário da capa sugere? E as cores? Explorando-se, também, a epígrafe e a leitura das orelhas do livro com os alunos.

Para a etapa da *leitura*, a ser realizada extraclasse, foram estabelecidos os prazos para três intervalos de 7 dias: 1º intervalo: páginas 9 a 77; 2º intervalo: páginas 79 a 159; 3º intervalo: páginas 161 a 222. Os alunos foram orientados sobre a importância do *portfólio*, pois todas as atividades e materiais recebidos deveriam ser inseridos em uma pasta, a ser providenciada pelo aluno. Além do *portfólio*, cada aluno recebeu um diário de leitura, no qual faria o registro sobre a compreensão e a fruição da obra. Estes registros de recepção foram realizados extraclasse. A cada averiguação de leitura, os diários eram examinados, com o intuito de acompanhar o desempenho do aluno, verificar e esclarecer dúvidas acerca do processo de leitura, bem como rever estratégias de abordagem da obra para aumentar a adesão ao texto e à experiência de leitura. Como em cada intervalo os alunos leriam um determinado número de páginas, solicitou-se a eles que nomeassem todos os capítulos da obra, escrevendo-os no diário de leitura.

Iniciando os intervalos, a fim de diagnosticar a checagem de leitura e sua compreensão (página 9 a 77), foi realizada a dinâmica das bexigas: cada grupo recebeu cinco bexigas contendo perguntas sobre a obra, com tempo de resposta de até cinco segundos. Igualmente, foi verificado se eles haviam nomeado os capítulos para o diário. Neste intervalo também foi apresentado o conceito de intertextualidade, utilizando o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), a fim de relacioná-lo com a sensação de frustração do personagem após o nascimento do filho: “[...] e, agora, tem um filho que se sobreviver o que é pouco provável, será uma *pedra inútil* que ele terá de arrastar todas as manhãs para recomeçar no dia seguinte e assim até o fim dos dias, pequeno Sísifo do vilarejo” (TEZZA, 2017, p.53, grifo nosso).

Outra atividade realizada foi a da palestra com profissionais da área de educação especial do Núcleo Regional da Educação (NRE), sobre Síndrome de Down e inclusão social na Educação Básica. Os alunos produziram um relatório sobre a atividade, extraclasse, para entrega ao professor. Para isso, houve instrução a eles sobre o gênero textual .

Para o 2º intervalo de leitura (páginas 79 a 159), a checagem se deu após verificação da nomeação dos capítulos, por meio de perguntas sobre o romance. Neste intervalo apresentaram-se o conceito e a estrutura composicional do hipergênero histórias em quadrinhos (HQ), explorando os gêneros HQ, tirinha e *graphic novel*, bem como a distinção entre estes. Para tanto, os bolsistas utilizaram as tirinhas do cartunista brasileiro Flávio P. Soares⁷ e um trecho da *graphic novel* Não era você que eu esperava, de Fabien Toulmè⁸. Também foi entregue a cada um dos alunos uma folha contendo três quadros, a fim de que elaborassem uma tirinha representando três momentos significativos referentes às páginas lidas no primeiro intervalo. Neste momento, também foi solicitado aos alunos que elaborassem perguntas para a entrevista que seria realizada com Flávio P. Soares, via videoconferência, cartunista do blog “A vida com Logan”, no qual retrata de maneira cômica sua convivência com seu filho Logan, criança com Síndrome de Down (<http://www.avidacomlogan.com.br>).⁹

Para o terceiro intervalo (p. 161 a 222), a checagem da nomeação dos capítulos e da leitura, os alunos responderam por escrito a perguntas elaboradas pelos bolsistas. Foi apresentado o conceito de interdiscursividade a partir do poema “Das pedras”, de Cora Coralina (1889-1985), pois, a esta altura da narrativa, o protagonista aceita o filho com Síndrome de Down. Posteriormente, o conceito de intertextualidade foi retomado, assim como o poema de Carlos Drummond de Andrade, já referenciado.

Os conceitos de autoficção e autobiografia foram apresentados na sequência, provocando reflexões relacionadas à construção da autoficção na obra de Tezza, tendo em vista alguns recursos narrativos – foco narrativo, monólogo interior e discurso indireto livre – que possibilitam ao leitor o acesso ao universo íntimo do protagonista. Também neste momento, foi solicitado aos alunos que elaborassem perguntas para a entrevista por meio de videoconferência com Cristóvão Tezza.¹⁰

Após essas etapas, deu-se a primeira interpretação a partir da leitura de um resumo crítico do texto **Meu pai não mora mais aqui** (2008), de Caio Riter; em seguida, foi proposta a produção de um resumo crítico sobre a obra **O filho eterno** (2017).

Para as contextualizações, os alunos foram divididos em três grupos de trabalho, para, com auxílio dos bolsistas, realizarem pesquisas a serem apresentadas aos colegas. O primeiro grupo, com a *contextualização temática*, pesquisou a relação entre pais e filhos em diferentes nacionalidades, bem como seus aspectos culturais; o segundo, com a *contextualização presentificadora*, investigou a estatística de inclusão social das pessoas com SD no mercado de trabalho, expectativa de vida, taxa de natalidade e mortalidade, bem como possíveis causas para a alteração genética ocorrida no cromossomo 21; e o terceiro, contextualização crítica,

7 Para mais informações sobre o trabalho do quadrinista: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2013/10/1352276-pai-retrata-em-quadrinhos-o-cotidiano-do-filho-com-sindrome-de-down.shtml>. Acesso em: 04 dez. 2018.

8 Comentário sobre o trabalho de Toulmè. Disponível em: <http://www.universohq.com/reviews/nao-era-voce-que-eu-esperava/>. Acesso em: 04 dez. 2018.

9 ALMEIDA, Amanda Rodrigues de, SANTOS, Fernanda de Oliveira, MASSARI, Solange Lucia da Silva. Entrevista com Flávio Soares. Claraboia, Jacarezinho/PR, v.9, p. 223-233, jan./jun., 2018. ISSN: 2357-9234.

10 MAGALHÃES, Lucas Breda, MARTINS, Maria Luiza Navarro, TONCOVITCH, Nathália Souza. Entrevista com Cristóvão Tezza. Claraboia, Jacarezinho/PR, v.9, p. 234-243, jan./jun., 2018. ISSN: 2357-9234.

resgatou informações sobre a recepção crítica da obra, considerando trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações, teses) que abordassem a obra lida.

Após as apresentações e, como atividade para a segunda interpretação, os alunos foram instruídos a elaborar uma narrativa autoficcional ou autobiográfica, na qual deveriam considerar os elementos constitutivos deste gênero textual (foco narrativo em 1ª. pessoa, tempo, espaço, etc.).

Como *expansão de leitura*, buscou-se destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos. Para continuar o processo do letramento literário, selecionou-se *Uma menina está perdida no seu século à procura do pai*, de Gonçalo M. Tavares (2015), entregando-se aos alunos o primeiro capítulo da obra, que foi lido em sala de aula, visando a estimular sua leitura integral. Também foi aplicado novo formulário, questionando-se sobre a recepção de leitura da obra, bem como sobre o projeto PIBID, cujo objetivo foi o de avaliar, posteriormente, o trabalho realizado pelos bolsistas e se os objetivos pretendidos haviam sido alcançados.

Avaliação da experiência

As atividades vinculadas aos projetos institucionais da UENP, Campus Cornélio Procópio, têm buscado valorizar a integração entre escolas públicas da Educação Básica e os cursos de licenciatura. Os diagnósticos levantados por pesquisas do grupo Crítica e Recepção Literária (CRELIT), desde sua constituição em 2007, mobilizam os pesquisadores e seus orientandos em busca de transformar dados em substratos para intervenções cada vez mais produtivas no espaço escolar.

Em dois trabalhos publicados em 2015, por exemplo, pautamos duas questões complementares no que diz respeito ao ensino de literatura: os marcos legais que devem respaldar e orientar o professor em sala de aula (FORTES, OLIVEIRA, 2015) – em “O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais” e um diagnóstico da região em que se encontra a UENP (FERREIRA, VALENTE, 2015) – “Leituras de professores: livros, bibliotecas e escola”, ambos inseridos na edição de nº 27, da revista **Contexto**.

Compreende-se, então, que o trajeto empreendido pelo grupo de pesquisa CRELIT vem ao encontro de outras experiências em plena realização pelas mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. No conjunto, as pesquisas de caráter interventivo ratificam a necessidade de continuidade da atuação da Universidade junto à Educação Básica, promovendo propostas como aquela implementada em projetos como o PIBID. Ao se estreitarem os vínculos institucionais, os alunos dos cursos de Licenciatura têm a possibilidade de fundamentar melhor suas práticas docentes e, em decorrência disso, alcançarem formação mais sólida. Também a escola, com o professor supervisor como elo entre a instituição de ensino superior e a rede de Educação Básica, será beneficiada com a parceria, podendo trazer resultados positivos nas práticas cotidianas desenvolvidas, sobretudo no ensino da literatura.

Quanto aos alunos, é evidente que essas práticas devem se refletir diretamente no desempenho de leitura, com destaque para a leitura literária. Trazer ao debate obras como **O filho eterno** (2017) parece trivial, porque inerente ao trabalho do professor. Entretanto, recordando a ideia de humanização de Candido (1995), a literatura se esvai frente a demandas imediatistas, que prometiam, nas últimas décadas, alterar o triste quadro de formação leitora

de nossos estudantes com a substituição de uma tradição mais humanista por um arcabouço menos exigente, mais ligeiro, mais conciso, pautado por gêneros informativos coadunados com os hipertextos midiáticos.

A realidade, porém, mostrou-se adversa. Temos dado continuidade à ideia de um país de potenciais leitores, o que nos obriga a olhar para o horizonte de expansão de leitores perenes (CECCANTINI, 2009), para os quais a literatura requer seu lugar de relevância na formação escolar. Ética e estética, portanto, voltam ao centro da formação de leitores e, para isso, textos com qualidade estética reconhecida – como encontramos em Cristóvão Tezza – também devem voltar ao centro das atividades de leitura na escola.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Trad. João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997. (Critérios éticos).

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

FAILLA, Zoara. Retratos: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p.19-42.

FERREIRA, VALENTE, Thiago Alves. Leituras de professores: livros, bibliotecas e escola. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 69-96, 2015/1. Disponível em: < <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/contexto/article/view/10415/7347>> Acesso em 7 dez. 2018.

FORTES, Rafael Adelino; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 281-304, 2015/1. Disponível em: < <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/contexto/article/view/10424/7356>> Acesso em 05 dez.2018.

PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba, 2008.

RITER, Caio. **Meu pai não mora mais aqui**. Ilustrações Gustavo Piqueira e Samia Jacinto. São Paulo: Biruta, 2008.

TAVARES, Gonçalo M. **Uma menina está perdida no seu século à procura do pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TEZZA, Cristóvão. **O filho eterno**. 20.ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

TOULMÉ, Fabien. **Não era você que eu esperava**. Trad. Fernando Scheibe. São Paulo: Editora Nemo, 2017.

MORTE E VIDA SEVERINA EM ANIMAÇÃO do texto original à linguagem fílmica

Patrícia Antonino da Silva Batista¹¹

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho¹²

Introdução

Ao perquirir a qualidade da educação brasileira, nos deparamos com o insucesso escolar que, além de amplamente divulgado pela mídia, também é evidenciado por resultados de avaliações nacionais e internacionais, bem como pelas pesquisas acerca da leitura literária. A grande maioria dos indicadores aponta o baixo desempenho com a leitura e o fato de os brasileiros lerem muito pouco.

Para compreender tal insucesso, a nosso ver, não se pode desconsiderar quaisquer condicionantes históricas, sobretudo os aspectos estéticos relacionados à formação do sujeito na atualidade. Parece-nos evidente a contradição que vivenciamos, na sociedade contemporânea, entre o desenvolvimento tecnológico e a formação “humanizada” (estética, ética e política), a qual poderia ser priorizada durante todo processo educacional, mas que, infelizmente, sabemos não o ser. A subjetividade de nossos alunos é constituída nesse contexto, o que faz nos sentirmos, muitas vezes, impotentes para afetá-los por meio de nossa prática profissional.

A partir dessa observação é que desenvolvemos este trabalho, cujo objetivo é refletir sobre as possibilidades de a escola intervir na formação estética e sensível de seus alunos por meio do letramento literário. Como forma de desenvolver essa investigação, seguimos os referenciais metodológicos da Pesquisa Narrativa, uma vez que consideramos o contato do professor com seu conhecimento pessoal bem como o acesso a regras e princípios de sua própria prática (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Acreditamos que investigar o processo de construção da estética da sensibilidade, apenas, por meio de definições, conceitos e representações seja insuficiente. Todavia, contemplar fatos em que esse processo é vivenciado ou situações em que nós mesmos o experienciamos talvez seja o melhor percurso a se fazer, uma vez que oportuniza contextos de reflexão, o que também justifica a relevância deste estudo.

Assim sendo, apresentamos uma possível sintaxe de construção da estética da sensibilidade por meio de um projeto de trabalho proposto para o nono ano do ensino fundamental de uma escola estadual, sob o enfoque do letramento literário e da concepção de experiência, segundo Larrosa (2002). O capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos a discussão teórica acerca da experiência estética e do texto literário; em seguida, descrevemos o projeto Gincana de Leitura Literária; e, finalmente discorremos sobre a experiência estética em *Morte e Vida Severina*, com algumas propostas de encaminhamentos didáticos, entre os quais enfatizamos sua transposição para a linguagem fílmica. Acreditamos que, ao observar e descrever as atividades realizadas, podemos

11 Professor Titular do Instituto Federal de São Paul. Mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil(2016), Brasil . E-mail: batistaa_m@terra.com.br

12 Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCL - UNESP/Assis). Atua no programa de pós-graduação em Letras (área de Literatura e Vida Social) e no PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) - UNESP. E- mail: kellychpc@gmail

evidenciar um possível caminho para compreender as relações que interligam os constituintes do processo de desenvolvimento da estética da sensibilidade.

Breve discussão teórica: a experiência estética e o texto literário

Por acreditarmos que na relação afetiva entre aluno e objeto de conhecimento possa se encontrar o cerne do processo educacional é que destacamos a importância de se ressignificar essa relação que, para nós, passa necessariamente pela formação estética e sensível, favorecendo a percepção afetiva do aluno. Contudo, no exercício diário de nossa profissão, a percepção é a de que a escola continua a reproduzir modelos sociais historicamente legitimados.

Paradoxalmente, ao recorrermos aos principais documentos oficiais da educação foi, com surpresa, que encontramos a estética da sensibilidade como um dos princípios filosóficos norteadores da organização do currículo escolar. Considerando a disciplina de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, acreditamos que a literatura possa ser um instrumento de humanização, capaz de sensibilizar e desenvolver o senso estético, além do ético e político.

Como afirma Candido, a literatura não faz o homem melhor e nem pior; mas o humaniza em sentido profundo, porque o faz viver com todas as contradições e vicissitudes que a vida oferece. Portanto, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 235).

Desse modo, o estético, o sensorial e o emocional devem estar na essência da proposta de trabalho, nas mediações e no emprego de estratégias diversificadas do professor de Língua Portuguesa. E qual poderia ser um caminho nessa direção? A esse respeito, Soares (2001) aponta o fato de que há uma tendência a se pensar que o problema que a leitura literária enfrenta, no atual contexto educativo brasileiro, tem relação direta com o fato de ser escolarizada, percebendo-se nisso uma avaliação depreciativa. Todavia, a autora afirma que “[...] é contraditória e até absurda a afirmação de que ‘é preciso desescolarizar a literatura na escola’ (como tornar não escolar algo que ocorre na escola, que se desenvolve na escola?)” (SOARES, 2001 p. 25).

Acreditamos que redimensionar as práticas de leitura literária, talvez, deva implicar a promoção do letramento literário – uma discussão recente e que precisa ser efetivada na escola. Chamou-nos atenção por ser um tipo diferente dos outros letramentos porque a literatura como prática social ocupa um lugar diferenciado em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17).

Diante do exposto até aqui, ao indagarmos como poderia se dar a sintaxe de construção da estética da sensibilidade por meio do ensino da literatura, a “experiência” mostra-se indispensável.

Desse modo, vem ao encontro de nossos anseios a proposta de Larrosa (2002), por conceber a educação a partir do par experiência-sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática. Logo, esse autor (2002, p. 21) define a palavra experiência como:

Aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

O autor defende que em nenhuma outra época “se passaram tantas coisas”, no sentido de “aconteceram”, mas que a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação, que cancela nossas possibilidades de experiência e, em segundo lugar, pela falta de tempo, pois tudo acontece cada vez mais depressa e, com isso, se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.

Portanto, com o objetivo de promover o êxito escolar e a formação plena do aluno (especialmente à formação leitora), acreditamos ser necessário nos afastar de velhos modelos metodológicos e procurar alternativas diferenciadas para o trabalho com o texto literário, que sejam norteadas, conforme aqui sugerimos, pelo princípio da estética da sensibilidade e pela “experiência” como meio para sua efetivação.

Projeto Gincana de Leitura Literária

Foi a partir da perspectiva até aqui considerada que o projeto Gincana da Leitura Literária foi se constituindo como uma prática pedagógica possível, especialmente para o nono ano de uma escola estadual da cidade de Itápolis-SP, contexto para o qual esse estudo foi construído e do qual emanaram as reflexões aqui propostas. Inicialmente, ao pensarmos em como faríamos para possibilitar a vivência de “experiências” estéticas, ocorreu-nos um primeiro desafio: como fazer os alunos aceitarem ou desejarem o contato com a obra literária? Posteriormente, como fazê-los interagir de forma profícua com o texto? Como envolvê-los? E enfim, como fazer com que os conhecimentos sensível e estético, de fato, fossem oportunizados? Conduzir os alunos à leitura de uma obra, a nosso ver, hoje, não é uma prática didática fácil; impedir que eles saiam ilesos após a leitura é, de fato, muito desafiador.

Enfim, após muito refletir e considerar as experiências prévias com o ensino da literatura, como professores dessa turma, elaboramos o projeto Gincana da Leitura Literária que propõe sequências didáticas organizadas em torno de obras literárias previamente selecionadas.

Em nossa proposta, consideramos alguns aspectos importantes para sua efetivação, tais como o contexto no qual o aluno está inserido, questões sociais atuais relevantes e a contribuição de outras disciplinas, como, por exemplo, geografia e artes. Contudo, considera-se como principal diferencial do projeto a possibilidade de o aluno vivenciar experiências estéticas significativas a partir de sua interação com a obra. Interação, essa, que se dá não só por meio das estratégias de leitura do texto literário, mas também, por meio de suas releituras e transposições em outros suportes textuais e manifestações artísticas diferentes, considerando a percepção pessoal e o potencial criativo individual e coletivo nesse processo.

O projeto Gincana da Leitura Literária requer um primeiro passo indispensável: a sondagem inicial a respeito dos hábitos ou não de leitura de nossos alunos, suas preferências e experiências marcantes. Em nosso caso, essa sondagem se deu ao longo de uma aula, por meio

de entrevistas realizadas em duplas e posteriormente socializadas em classe. O importante é que esse diagnóstico seja viabilizado antes da etapa inicial do projeto.

Itápolis, por tratar-se de uma cidade interiorana, do Estado de São Paulo, localizada em uma região em que a produção agrícola é a base da economia local, a colheita de citros e, principalmente, o corte da cana-de-açúcar atraem pessoas de diversas regiões do país em busca de trabalho. Portanto, historicamente, a região foi marcada por um fluxo migratório importante.

Além dessa constatação, levamos em conta os atuais processos migratórios internacionais que vêm se intensificando nos últimos anos e demonstram a calamidade e o horror que diversos povos vivenciam. Tais fatos também interferiram na escolha do primeiro título a ser lido, considerando também a intenção do projeto de apresentar aos alunos alguns clássicos da literatura brasileira, prioritariamente.

A experiência estética em Morte e Vida Severina: encaminhamentos didáticos

Levando em conta todas as questões apresentadas anteriormente, optamos por trabalhar, com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, a obra prima da literatura brasileira: Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto (2010). Ela aborda, em sua temática, um processo migratório nacional do passado, mas que continua a ocorrer, mesmo que de outro modo e com diferente intensidade. Sua proposição coincide ainda com questões atuais observadas anteriormente quanto aos processos migratórios nacionais e internacionais e, principalmente, com o contexto atual e histórico da comunidade onde o aluno vive, bem como de seu próprio histórico familiar.

Trata-se de uma obra acessível, pois nela João Cabral de Melo Neto distancia-se do hermetismo característico de sua produção poética. Escreve para o povo poder compreendê-lo, sem que seu texto se torne “popular”. Esse é um facilitador quando se considera a faixa etária dos leitores em questão. O autor concilia forma, conteúdo e linguagem numa tríade que favorece a formação profícua do aluno.

Severino, o protagonista, atravessa fronteiras geográficas, marcadas por espaços percorridos no trajeto, mas dialoga em toda a obra com outra fronteira, considerada metafísica: a fronteira da morte e da vida. Sabendo que o texto foi “encomendado” para ser encenado, é possível compreender a plasticidade da obra: construída por imagens visuais e auditivas muito fortes, expressivas, carregadas de simbologia que tornam o texto enxuto e ao mesmo tempo belo. Trata-se de uma obra canônica e acessível, pois nela, João Cabral de Melo Neto distancia-se do hermetismo, característico de sua produção poética. Escreve para o povo poder compreendê-lo, sem que seu texto se torne “popular”. Esse é um facilitador quando se considera a faixa etária dos leitores em questão. O autor concilia forma, conteúdo e linguagem numa tríade considerada perfeita por alguns especialistas, como Alfredo Bosi (1994), que a respeito da obra afirma:

(...) o seu poema longo mais equilibrado entre rigor formal e temática participante, conta o roteiro de Severino, um homem do Agreste que vai em demanda do litoral e topa em cada parada com a morte, presença anônima e coletiva, até que no último pouso lhe chega a nova do nascimento de um menino, signo de que algo resiste à constante negação da existência. (BOSI, 1994, p. 471)

Com um possível caminho vislumbrado, nesse momento do projeto, foi importante envolver o aluno de modo que ele aceitasse um primeiro contato com a obra, ou seja, foi o momento de preparar esse caminho para depois percorrê-lo.

Para isso, inicialmente solicitamos aos alunos uma pesquisa sobre um “Possível histórico de migração familiar”. Após o levantamento, eles redigiram um relato pessoal, manuscrito, registrando as informações observadas. Posteriormente, ao abrir um espaço para que os alunos compartilhassem suas histórias e suas descobertas, foram promovidas discussões sobre os processos migratórios “de ontem”. A intenção desse procedimento foi reforçar a proximidade pessoal do aluno com o tema, fazê-lo refletir, mas primeiramente, a partir de sua própria história, de sua subjetividade.

Além do texto, foi solicitado que os alunos trouxessem fotos antigas, documentos, cartas ou qualquer tipo de registro que comprovasse ou demonstrasse esse histórico familiar de processo migratório. Junto às fotos e documentos antigos, o aluno também entregou reportagens jornalísticas atuais como registros dos principais processos migratórios que ocorrem, hoje, no mundo. Todas as imagens foram exibidas e compartilhadas em classe.

Enfim, após a pesquisa e seleção de fotos, deu-se o momento de a classe construir um mural cujo tema foi “Processos migratórios de ontem e de hoje”. A intenção era que o mural se tornasse um panorama histórico e atual das migrações humanas, mas ao mesmo tempo, familiar, próximo do aluno.

Após a confecção e exposição do mural para toda comunidade escolar, o professor de geografia foi convidado a discutir com as turmas o tema em questão. Se esse docente puder abordar aspectos geopolíticos que contextualizem a obra *Morte e Vida Severina*, como a seca, o latifúndio, o coronelismo, a exclusão social, entre outros, contribuirá significativamente com o projeto. Em nosso caso, corroborou-se a eficiência desse procedimento.

O passo seguinte foi a exibição do documentário “Pátria Proibida” (2006), que conta a história de um grupo de meninos do Sudão os quais têm a emigração como única alternativa de sobrevivência. Os garotos perdidos do Sudão viajaram tentando encontrar vida, mas convivendo com a morte, lutando contra ela o tempo todo, assim como o personagem Severino, na obra *Morte e Vida Severina*. Além disso, é um drama vivido atualmente por outras nações, como a Síria, por exemplo.

Chama-nos atenção, nesse vídeo, a sensibilidade com que o documentário foi produzido: a nosso ver, realmente emocionante, comovente. Acreditamos ser esse mais um importante passo no sentido de, para além de discutir a temática, sensibilizar o aluno e, dessa forma, envolvê-lo gradativamente.

Enfim, no que se refere ao tema, nessa etapa do projeto, o aluno pôde lançar um olhar sobre si, sobre a própria história e para o local onde vive; contudo, também lançou um olhar para os problemas do mundo que estão ocorrendo hoje e, muito provavelmente, foi sensibilizado. Nesse sentido, entendemos que o caminho para que a obra fosse apresentada e lida tenha sido preparado.

O próximo passo do projeto foi então a apresentação da obra: *Morte e Vida Severina*. Algumas edições do livro foram expostas aos alunos e distribuídas para que eles as manuseassem enquanto fazíamos um levantamento prévio dos conhecimentos da turma sobre a obra e sobre o autor. Levantar hipóteses sobre o título também é uma estratégia importante nesse momento.

Na sequência das atividades, foi apresentada uma reportagem sobre Literatura de Cordel. O vídeo foi veiculado pelo programa Globo Rural, da Rede Globo, emissora de televisão. Além do levantamento dessa manifestação artística em cinco estados brasileiros, enriquecem a reportagem uma entrevista com Ariano Suassuna, em que o escritor relata as influências do cordel na criação de sua obra mais conhecida: “O Auto da Compadecida”, a apresentação do mestre Xilogravurista, Abraão Batista e a exibição de um trecho do vídeo “Morte e Vida Stanley” como um exemplo de transposição do cordel tradicional que se dá por meio de ferramentas tecnológicas: é a arte dos chamados “poetas da imagem”.

Consideramos essa reportagem uma ferramenta muito importante para que o aluno conheça esse tipo de gênero e, posteriormente, reconheça sua relação com a obra Morte e Vida Severina, especialmente nos aspectos que envolvem a estética da linguagem e o processo de construção do texto.

Nossa intenção é, gradativamente, sensibilizar o aluno com estímulos sonoros e visuais, que lhes são tão familiares e persuasivos, para depois conduzi-lo a um mergulho no universo da linguagem literária escrita. Acreditamos que, ao ser sensibilizado a partir da temática e por meio das diversas manifestações artísticas que dialogam com a obra, o aluno possa estar mais “aberto” ao contato com a linguagem escrita.

Dando prosseguimento às etapas do projeto, as estratégias de leitura giraram em torno da organização de quatro oficinas de leitura ou “cafés literários”. Mesmo com o caminho cuidadosamente escolhido e preparado e, por mais que o aluno já estivesse envolvido pela temática, consideramos fundamental ensiná-lo a ler o texto literário. Concebemos essa etapa do projeto como um percurso a ser construído e essa construção deve se dar por meio da mediação do professor que, em nossa concepção, ao submeter um texto à curiosidade dos leitores deve priorizar os três movimentos de consciência: constatar, refletir e cotejar. Acreditamos que a proposta de intervenção pedagógica proposta por nós, neste trabalho, tenha favorecido esses três movimentos em distintos momentos.

Em relação, especificamente, às Oficinas de Leitura, julgamos importante ressaltar a importância do leitor no processo de interação com o poema. O texto, conforme postula Eco (1988), está entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos.

Para iniciar a primeira oficina de leitura ou “Café literário”, propusemos a organização dos alunos em duas turmas. Cada um recebeu o poema Morte e Vida Severina, xerocopiado previamente, devido ao fato de a unidade escolar possuir, apenas, um único exemplar da obra.

Tomaremos aqui a descrição do que seriam as etapas de uma sequência didática destinada a um bimestre. Divididas as turmas e cada aluno com o texto em mãos, iniciamos a leitura da obra na primeira oficina. Mas... por que Café Literário? A ideia é que a oficina ocorresse no período inverso ao de aula e que fosse um momento agradável, em que pudessem fazer um lanche e se sentar ao ar livre para ler.

Iniciamos a leitura da primeira cena do poema em voz alta e os alunos acompanharam no texto. Dessa forma, puderam perceber a sonoridade do texto e foram, pois auxiliados a construir imagens a partir das palavras e expressões. Nesse primeiro momento, como professores, fomos um modelo de leitor para nossos alunos e isso, por si só, já é um aprendizado significativo. Neste início, a leitura precisa ser cuidadosa e interrompida para discussões e reflexões, que inclusive podem ser surpreendentemente positivas quando partem do aluno.

Iniciando a segunda oficina, mais algumas cenas do poema puderam ser lidas coletivamente; cada aluno, na sequência de suas posições no círculo, fez a leitura de uma fala do texto. A ideia foi que, neste momento, a leitura “girasse” e, dessa forma, fosse mais fluida e dinâmica. Não pretendemos esgotar todas as possibilidades de leitura do texto, o que seria praticamente impossível, principalmente considerando o leitor em questão. Nosso papel como professores, aqui, é o de mediadores entre o aluno e o texto literário.

Antes de iniciar a leitura da oitava cena, quando o personagem assiste ao enterro de um trabalhador e ouve os amigos dele conversando ao seguirem com o defunto para o cemitério, optamos por levar os alunos para um espaço da escola onde fosse possível projetar o vídeo com a música “Morte e Vida Severina”, de Chico Buarque, por ele mesmo interpretada.

Ao encerrar esta terceira oficina, buscamos criar uma expectativa no aluno quanto à continuidade da leitura: e agora que chegou ao Recife? O que acontecerá com Severino? Acreditamos que este seja o momento de oferecer espaço para que realize uma parte da leitura individualmente. O exercício de ler buscando perceber a sonoridade e tentando construir imagens a partir dos “objetos” do texto é fundamental e, nesse momento, deve se dar sem a mediação do professor. Portanto, os alunos foram orientados a concluir a leitura do restante do poema para a semana seguinte, quando nos reuniríamos para a quarta e última oficina de leitura.

Na quarta oficina de leitura, exibimos uma versão audiovisual da obra de João Cabral de Melo Neto, como recurso final na sequência desse projeto, tendo em vista sua riqueza e valor estético, os quais poderiam vir a contribuir sobremaneira com o objetivo proposto, ao entrelaçá-lo ao texto original. Em pouco menos de 55 minutos, a animação dá vida ao texto original e movimento aos personagens; produzido em preto e branco, é fiel à aspereza do texto e aos traços dos quadrinhos, conforme descrevemos adiante.

Morte e Vida Severina em animação: do texto original à linguagem fílmica

Morte e Vida Severina em Desenho Animado é uma versão audiovisual da obra prima de João Cabral de Melo Neto, adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcão. Preservando o texto original, a animação 3D, dirigida por Afonso Serpa, dá vida e movimento aos personagens deste auto de natal pernambucano, publicado originalmente em 1956.

Trata-se da única produção brasileira entre as finalistas de todas as categorias do Japan Prize 2013, um concurso internacional para mídia educativas. No desenho animado, a adaptação feita pelo diretor revela sua posição desde a definição do título. Apesar de o subtítulo do poema – “auto de natal pernambucano”, remeter a uma região específica, as dificuldades vividas pelas personagens são universais, ultrapassam o limite geográfico. Ao excluir o subtítulo na adaptação, o diretor remete o filme à condição severina em que vivem a maioria dos retirantes, que têm sua vida igualada à morte e, também, afasta-se do gênero auto. O desafio da transposição de uma obra tão importante da literatura brasileira é superado por meio do recurso da luz, que será a principal estratégia para recompor o auto de João Cabral e adaptar a ironia e as vozes discordantes para a linguagem visual.

Mais de meio século separam o poema e o desenho animado, por isso, é natural que o diretor incorpore elementos artísticos posteriores à produção do poema, como o diálogo evidente com o Cinema Novo, movimento posterior à publicação do texto original. A fotografia

é uma das soluções encontradas para se imprimir uma forma brasileira de linguagem fílmica. Segundo BERNARDET (2007), a luz brasileira “não é esculpida, não valoriza os objetos, nem as cores; ela achata, queima”. A intenção não é reproduzir fielmente a luz do sertão, mas recriá-la de modo que permita uma interpretação do homem. Logo na abertura da animação, essa luz invade a tela: a brancura e a paisagem inóspita nos remetem diretamente à abertura do filme *Vidas Secas*, que também retrata o sertão e seus retirantes, esmagados pelo sol que é vida e morte ao mesmo tempo.

A luz intensidade do sol apaga as feições e os contornos de Severino, que se integra à paisagem do sertão – o personagem funde-se às árvores, pedras e objetos. Como é explorado e rejeitado pela sociedade, seu ambiente não é senão a própria natureza. Sem casa, sua vida é caminhar sob a imensidão da luz branca, simbolizando a perda de sua singularidade – trata-se da história de todos os Severinos. Assim, a animação traduz muito bem a impossibilidade da individuação do sujeito, por meio das imagens em preto e branco supercontrastadas como interpretação do homem do sertão.

Da mesma forma, o movimento circular do texto evidencia-se na animação como um eterno presente: onde se pensava encontrar vida, só se encontra a morte – repete-se o descompasso entre o esperado e o acontecido. A morte, personificada, é apresentada repetidamente, como personagem e tema estruturador do poema. Na animação, essa repetição se dá por meio do uso da luz, tornando-a constituinte do texto, ou melhor, a luz como uma verdadeira personagem.

Alguns trechos da animação podem exemplificar esse recurso. A partir dos 2’52”, ao relatar a morte no lugar, a luz inicial da tela escurece, substituindo o branco pelo preto. À voz mansa do Severino, a sombra domina a tela e a câmera nos mostra a morte de uma criança:

E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina: que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida. (MELO NETO, 2008, p.148)

Outro exemplo em que a sombra substitui a luz pode ser visto aos 16’27” quando Severino, cansado da viagem, pensa em interrompê-la por uns instantes e procurar trabalho, ele se dirige a uma mulher na janela e conversa com ela. Inicialmente, a luz domina a tela, aos poucos, enquanto a rezadora pronuncia, a câmera cede o primeiro plano aos urubus que chegaram um após outro, carregados com sua cor negra, escurecendo a tela luminosa. Eles se posicionam ao redor de um gato, cercando-o.



Fonte: Animação Morte e Vida Severina (2009)

As numerosas aves negras dominam a tela por um instante; ao voarem, resta aos olhos do espectador apenas o esqueleto do gato.



Fonte: Animação Morte e Vida Severina (2009)

Nesse momento, um corte rápido, a câmera mostra a terra de plantio, em que as sementes crânios crescem, à medida que a tela escurece, vários esqueletos brotam como se fossem plantas.



Fonte: Animação Morte e Vida Severina (2009)

A essas imagens, é sobreposta a voz da rezadora, revelando a realidade crua do lugar, em que a morte é tanta “só os roçados da morte compensam aqui cultivar”:

Como aqui a morte é tanta, só é possível trabalhar nessas profissões que fazem da morte ofício ou bazar. ... Só os roçados da morte compensam aqui cultivar, e cultivá-los é fácil: simples questão de plantar; não se precisa de limpa, as estiagens e as pragas fazem-nos mais prosperar; e dão lucro imediato nem é preciso esperar pela colheita: recebe-se na hora mesma de semear. (MELO NETO, 2008, p.158)

Considerando a segunda parte do poema e, saltando do tempo e do espaço, à voz das ciganas, a tela escura é substituída pela imagem iluminada, em que nos é mostrado o possível futuro do menino recém-nascido. Aqui, o escuro se retira da tela, e instaura-se a luz, a vida. Nesse momento, a morte é interrompida pela vida, o curso circular e “trágico” do Severino é desviado pela celebração: a “tragédia” é suspensa. Dessa maneira, ao contrário do início da animação, em que a luz do sol esmaga e assassina; aqui, a luminosidade do sol se converte em símbolo de vida, contrastando o escuro da noite. Nesse movimento, porém, o filme não se entrega aos moldes do auto natalino, reduzindo-se a simples celebração da vida nova. Assim, a câmera mostra um possível caminho dos Severinos, deixando aberto o final do filme.

Vemos a última sequência da animação: ao pronunciar “a vida, a respondeu com sua presença viva”, a imagem noturna da conversa entre Mestre Carpina e Severino é cortada; um salto no espaço e no tempo, a câmera nos mostra os pés anônimos caminhando em primeiro plano. Aos poucos, o movimento dos passos se acelera, a câmera acompanha a corrida do anônimo. Um corte rápido, os pés em primeiríssimo plano, em seguida se mostra novamente a corrida, os pés passam por cima da figura da morte, já dissolvida na lama. A câmera volta à posição normal, no contraste do céu claro e da lama escura, os pés descalços entram do lado esquerdo da tela, a câmera parada, filma a corrida até o anônimo sair da tela. Câmera parada, os pés entram novamente na tela, em primeiríssimo plano, com ritmo de corrida, a lama respinga na lente da objetiva, escurecendo a tela. Corte, a luz do sol aparece como um ponto luminoso, até que a tela escura é substituída totalmente pelo branco. Fim do filme.

Nessa sequência final, ao não especificar a identidade do sujeito que corre, mostrando apenas os pés descalços, a individualidade é diluída na esfera coletiva. A ação não é mais particular, mas inclui todos os Severinos. Assim, podemos considerar essa corrida final como um gesto simbólico dos retirantes com esperança de ultrapassar sua condição severina. Ao invés de nos mostrar um final concluído, o corte abrupto desvia a lente para o sol, substituindo a tela preta, cor de luto, pela luz do sol, símbolo ambivalente de vida e de morte.

Ao transpor o poema em linguagem visual, o diretor utiliza o contraste de claro – escuro de forma criativa. Assim, elementos presentes no texto verbal, como a circularidade do percurso, a diluição da individualidade e as vozes discordantes, são traduzidos através do uso da luz como recurso discursivo, tornando-a, dessa maneira, como constituinte do texto verbal, adquirindo-se a feição de uma verdadeira personagem. Dessa forma, podemos concluir que o diretor cria um novo texto a partir do poema, apresentando-nos sua interpretação do texto literário por meio da linguagem visual, criando, assim, uma tradução criativa do poema de João Cabral. Nesse sentido, a animação da obra converte-se em mais uma oportunidade de leitura e de sensibilização estética.

Acreditamos nessa produção como uma ferramenta didática por sua qualidade estética; as imagens e a interpretação do texto por diferentes vozes reforçam o antiidealismo, o materialismo, a clareza e o realismo característicos da linguagem de João Cabral. Choca por demonstrar a universalidade da condição miserável do retirante para além do lirismo e do sonho e, por isso, pode promover a sensibilização estética.

Foi muito importante que, após a exibição do vídeo, tivéssemos aberto espaço para uma discussão que, como prevíamos, iniciou-se tendo a narrativa como fio condutor. Porém, gradativamente, a conduzimos para questões de ordem mais subjetiva e para a estética da linguagem. Consideramos muito importante que o aluno leia a imagem para confirmar ou não aquela que ele já havia produzido mentalmente por meio da leitura da narrativa. Para nós, as imagens do papel são ampliadas com tanta expressividade e sensibilidade, que adquirem mais força estética e é como se nos tragassem para dentro do vídeo e, conseqüentemente, para dentro do poema de João Cabral.

Também foi oportuno abordar, nesse ponto, o duelo que Severino vem travando entre a Vida e a Morte. Ele vive a morte em vida ao apenas “defendê-la, mas, não a viver”, como se isso fosse uma condição que lhe é imposta, assim como a tantos outros Severinos. Os alunos puderam ser indagados sobre quem saiu vitoriosa desse duelo, se a vida ou se a morte. Entre eles, prevaleceu a visão de que a vida venceu a morte, então foi um momento de verificarmos, no texto, porque isso aconteceu e como aconteceu.

A profundidade de leitura alcançada nesse ponto dependerá da maturidade do aluno como indivíduo e como leitor. Acreditamos que ele tenha se sensibilizado com a linguagem. Todavia, para que chegasse a esse ponto, pensamos ser imprescindível ter-lhe proporcionado diferentes oportunidades de “experiências”, que aos poucos foram construindo a estética da sensibilidade. O aluno pôde “vivenciar” o texto de diferentes modos.

Aqui se encerrou a quarta e última oficina de leitura. Para marcar “simbolicamente” esse encerramento, exibimos ainda o vídeo clipe da música “Segue o Seco”, composta por Carlinhos Brown e interpretada pela cantora Marisa Monte. Em nosso entendimento, tanto as imagens do vídeo, quanto a letra da canção revelam uma cor local e uma atmosfera que remetem às da obra Morte e Vida Severina.

Diante das etapas do projeto relatadas até aqui, supomos ter sido possível desenvolver a estética da sensibilidade. Usamos de recursos e estratégias que oportunizaram aos alunos pensar e sentir a obra por meio das experiências que os “atravessaram” de diferentes formas, posto que puderam vivenciá-las. Desde o início do projeto, o aluno foi sendo conduzido na construção gradual de suas emoções e de um repertório de informações relacionadas à obra. Portanto, todas as ferramentas didáticas utilizadas até este momento do percurso atenderam à metodologia de ensino adotada, pois integram a sintaxe de construção da estética da sensibilidade.

O jovem foi conduzido a parar... para ouvir, para ver, para discutir, para ler, para refletir, para sentir... e, a partir daí, para criar. Teve a oportunidade de reconhecer o valor e a função social da literatura e, portanto, vivenciar o processo de letramento literário. Confiamos em que esse processo didático de ensino, que tem neste trabalho sua sintaxe de construção descrita, tenha levado o aluno à sensibilização e, por conseguinte, à sua transformação em direção a um indivíduo esteticamente mais sensível, mais crítico e mais humano.

Considerações finais

A partir da visão geral e pessoal acerca da realidade atual da educação, sentimos a necessidade de compreendê-la como resultante de um longo processo sócio histórico e, por isso, buscamos situar a escola e o ensino da literatura. Acreditamos que nos afastar de metodologias de ensino tradicionais requer alterações singulares nas abordagens e processos pedagógicos, bem como na formação docente, que implicam na adoção, por parte dos envolvidos com a educação, de uma nova percepção de si mesmos, da escola e das práticas de ensino.

Nessa perspectiva, acreditamos que a literatura possa ser um instrumento de humanização, capaz de sensibilizar e desenvolver o senso estético, além do ético e político. Contudo, do ponto de vista da experiência, a questão crucial é o que nos “passa” com a leitura. Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o texto, domina todas as estratégias de compreensão, é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam sobre o texto. Mas há um sentido, o único sentido que conta, em que esse leitor não é competente. Talvez esse sentido, o único que conta, seja precisamente o da experiência. Esse leitor não põe em jogo a si mesmo no que lê, pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação.

Nesse sentido, consideramos a “experiência” como parte importante na sintaxe de construção da estética da sensibilidade como princípio norteador da prática docente, principalmente no ensino da Literatura. Por isso vem ao encontro de nossos anseios a proposta de Jorge Larrosa (2002), por conceber a educação a partir do par experiência/sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática. Enfim, a concepção que temos de educação nos faz acreditar na existência de outra possibilidade, segundo o autor, mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), ou seja, propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

Por isso, consideramos, neste trabalho, a hipótese de nortear nossas práticas no ensino da Literatura pelo princípio da estética da sensibilidade em busca do saber estético e sensível que possa humanizar... mesmo aqueles já embrutecidos por suas experiências de vida, apesar das aptidões e vivências familiares tão individuais, ainda que o desenvolvimento se dê de formas muito distintas e em tempos diferentes. Se as mudanças não forem possíveis, ao menos esperamos, com este estudo, propor algumas reflexões.

Portanto, reiteramos, aqui, nossa crença em que o processo didático de ensino apresentado e descrito por nós, que demonstra neste trabalho uma possível sintaxe de construção da estética da sensibilidade, descrita nos moldes anteriormente explicitados, tenha promovido a sensibilização e, por conseguinte, contribuído para uma formação esteticamente mais sensível, mais crítica e mais humana.

Referências

ANTUNES, Benedito. **O ensino da literatura hoje**. FronteiraZ, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.

BERNARDET, Jean-Claude. **Brasil em tempo de cinema**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 36. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Entrevista. [set./dez., 2012]. Entrevistadora: Carla Carvalho. **Contrapontos** - Eletrônica, Itajaí, SC, v. 12, n. 3, p. 362-367, set.-dez. 2012.

DUARTE, Rodrigo. **Mundo globalizado e estetização da vida**. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: UNIMEP, 2001.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poíeses, aisthesis e katharsis**. In: LIMA, Luiz Costa (Coord.). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina**. In: _____. **Poemas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 102-145.

_____. **Morte e Vida Severina**. Recife: Fundaj, Massangana, 2009. (Edição em quadrinhos realizada por Miguel Falcão).

PÁTRIA Proibida (**God grew tired of us**). Gênero: Documentário. Direção: Christopher Dillon Quinn, Tommy Walker. Produção: Christopher Quinn, Molly Bradford, Tommy Walker. Roteiro: Christopher Dillon Quinn. Trilha Sonora: Jamie Saft. Estados Unidos: Imagem Filmes, 2006. 1

DVD (89 min), color. Cineclick. Disponível em: <<https://www.cineclick.com.br/patria-proibida>>. Acesso em: 14 set. 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a Educação estética da Humanidade**. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Herder, 1963.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura no contexto escolar**. *Idéias*, São Paulo, n. 5, p. 63-70, 1988.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, M. Zélia (Org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. 4. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

MORTE e Vida Severina – em desenho animado. Produção: TV Escola / OZI / FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco. Brasil: TV Escola, 2009. (55 min). TV Escola. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/morteevidaseverina>>. Acesso em: 24 set. 2015.

MORTE e Vida Severina [Globo 1981] Tânia Alves. YouTubeBR, 7 fev. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=REbl_nS_12M>. Acesso em: 15 set. 2015.

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

rompendo horizontes de expectativa

*Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos*¹³

*Renata Pires Gavião*¹⁴

Introdução

Este capítulo pretende discutir como caminho para formação de leitores uma prática de intervenção numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública do Estado de São Paulo, a partir do Método Recepcional, organizado por Bordini e Aguiar (1988). A pesquisa focaliza a leitura de obras literárias que contemplam o tema da memória, com destaque para a obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós (1997), como um elemento de ruptura do horizonte de expectativas, a fim de contribuir para a formação de um leitor crítico, estético e consciente. O intuito é poder, por meio dessa experiência, estimular outros professores do Ensino Fundamental a trabalharem a leitura através da aplicação do Método Recepcional. Além disso, as reflexões aqui empreendidas podem também contribuir para os estudos críticos da área de formação do leitor.

A opção por trabalhar com o Método Recepcional se justifica por sua relevância nos estudos da formação do leitor, tendo já gerado ações bem sucedidas, narradas em diversos artigos acadêmicos da área, e pelo fato de valorizar a leitura do aluno, respeitando as diferenças existentes entre eles e ao mesmo tempo auxiliando-os na compreensão da obra literária como objeto estético. A intenção é dar espaço ao leitor, figura central neste procedimento, entretanto isso não pressupõe abandoná-lo, conforme pontua Silva,

Dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através da leitura dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade (SILVA, 2006, p. 42).

Nessa perspectiva, a leitura das obras literárias e a emergência das vozes que as constituem associadas aos discursos que serão construídos pelos sujeitos no processo de ampliação de horizontes sobre temas, linguagem, ideologias, estrutura, durante as leituras, permitem a expansão do repertório do aluno leitor que pode aceitar e/ou refutar, questionar, negar, somar outras vozes na formação do seu próprio discurso, configurando assim, um processo de interação social e verbal entre leitor, obra e outros enunciados, na busca de também compreender como se dá a produção de sentido dentro do discurso literário.

A escolha por aplicar uma proposta desse tipo está em consonância com as propostas pretendidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Unesp, contexto em que este trabalho foi desenvolvido. O programa, dentro de várias diretrizes, tem por objetivos o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos dos

13 Professora do Departamento de Educação (UNESP), Campus de Assis, no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E-mail: karin.ramos@unesp.br

14 Professora da Educação Básica. Atua rede pública estadual do Estado de São Paulo. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UNESP. E-mail: renata_gavião@hotmail.com

alunos e a elaboração de propostas didáticas inovadoras, baseadas nas múltiplas tendências teórico-metodológicas, a partir de uma perspectiva fortemente transdisciplinar.

Levando em consideração o que foi exposto, buscamos, a partir da experiência desenvolvida, responder à seguinte pergunta: como uma intervenção pedagógica a partir do Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1988) pode contribuir para a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos no processo de formação do leitor literário? A metodologia adotada neste trabalho é a da pesquisa qualitativa de cunho narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2011), com foco na experiência e na maneira como se adquire conhecimento sobre o cotidiano da sala de aula; e também em como as pessoas organizam e interpretam estes dados de maneira a torná-los significativos.

Em relação aos instrumentos de coleta, para essa pesquisa foram utilizados os questionários elaborados e aplicados aos alunos durante a etapa de ruptura do horizonte de expectativas do Método Recepcional e notas em um diário de campo que foram produzidas no desenrolar da pesquisa e que, a partir da análise, deixarão de ser textos de campo para se transformar em textos de pesquisa, isto é, narrativas que podem contribuir como experiência de um trabalho na área de formação de leitores, alvo desse estudo.

Breves considerações sobre o método recepcional

A concepção de leitura que o professor possui é responsável por guiar toda sua prática em sala de aula. Se esta concepção deduz que ler é traduzir ideias, entender significados do livro, compreender o que o leitor quis dizer, certamente, a prática de leitura com os alunos não passará de uma tarefa enfadonha e sem sentido. Porém, se a leitura é considerada pelo docente como um processo de interação, que exige a participação do leitor na produção de significados, certamente as práticas leitoras a serem desenvolvidas levarão os alunos a vislumbrar e a entender a leitura como um processo capaz de propiciar o entendimento dele mesmo e não só do outro.

Quando se trata de desenvolver práticas para o incentivo e trabalho com a leitura literária, em especial, não é diferente, pois esta pode requerer ainda mais dedicação devido a sua ampla carga plurissignificativa, já que “todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 13). A questão não é ensinar o aluno a gostar de ler, através de fórmulas, até porque, se assim fosse, bastaria aplicá-las e, num passe de mágica, teríamos uma geração de jovens amantes da literatura.

Para começar a jogar esse jogo é preciso, dentre outras coisas, de orientação e infelizmente podemos constatar uma falta de divulgação e acesso de suporte metodológico para o professor quando o assunto é a formação do leitor literário:

[...] a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 40)

Dentre essas propostas, tem destaque o Método Receptional, fundamentado nos pressupostos teóricos da estética da recepção, ele “funde-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85). É, pois através da experiência do aluno em contato com o texto, que este fará sentido. A proposta visa a propiciar a ampliação dos horizontes de expectativa do leitor, através de leituras que desafiem sua compreensão e nessa medida auxiliem no processo de emancipação do sujeito.

O método é dividido em cinco etapas. Em síntese, propõe que, inicialmente, se verifique o horizonte de expectativa dos alunos em relação ao tema a ser tratado, para que na sequência, sejam selecionados textos, em especial os literários, para primeiramente atender as suas expectativas e necessidades e, em seguida, por meio da oferta e leitura de textos mais elaborados, romper com as expectativas iniciais dos alunos. As duas últimas etapas constituem fases de reflexão sobre o processo realizado e a ampliação do horizonte de expectativas através da possibilidade de novas leituras ainda mais exigentes e emancipadoras.

Conhecendo os leitores: horizonte de expectativas

Ao optarmos por investigar os espaços da literatura no Ensino Fundamental e propor uma sequência de leituras por meio do Método Receptional, foi selecionada uma turma de 7º ano, com 38 alunos matriculados, mas com 35 alunos que frequentam. Com a intenção de preservar a identidade dos alunos, para indicá-los nas transcrições de fragmentos dos questionários e dos relatos, foi utilizado o seguinte código: M para o gênero masculino e F para o gênero feminino e número correspondente à ordem alfabética da lista da classe. As análises priorizaram especialmente as respostas dos alunos F6, M21 e F30. As transcrições preservam a integridade dos textos produzidos pelos estudantes.

Destacamos, a seguir, alguns momentos dessa intervenção pedagógica que se deu no segundo semestre de 2015. A temática que perpassa pelas leituras é a da memória. Esse tema apesar de ser frequentemente revisitado, acabou surgindo neste trabalho, por meio dos relatos dos alunos e das leituras por mim selecionadas e também por tratar-se de algo que é comum a todos nós, uma vez que a memória é “[...] um elemento essencial das identidades, da percepção de si e dos outros” (ROUSSO apud CUSTÓDIO, 2012, p. 4).

Para estimular a discussão acerca do assunto, inicialmente os alunos foram convidados a assistir um quadro chamado Visitando o passado, do programa televisivo Caldeirão do Huck, o qual apresenta o resgate das memórias de infância do ídolo sertanejo Luan Santana, reconstruindo no palco a casa de sua avó Ivanir, onde brincava quando criança.

O quadro recria um ambiente do passado de alguém famoso, fazendo com que ele possa reviver suas memórias. No caso, a escolha pela exibição do cantor sertanejo se dá pela forte influência que ele possui com os jovens, e também pelo fato de que, apesar da pouca idade, as memórias do passado recente do cantor aparecem como marcantes e carregadas de subjetividade.

Na etapa subsequente, foram propostas atividades e experiências com textos que atendessem as necessidades dos alunos. Esse atendimento foi feito em dois sentidos: inicialmente, em relação ao objeto, que deveria ser um texto que correspondesse ao esperado; e também em relação às estratégias a serem adotadas, que deveriam partir de algo já conhecido pelos alunos e organizadas com a sua participação.

Pensando no perfil de leituras dos alunos, para atender os horizontes de expectativa foi proposta a leitura da obra *O diário de um banana: segurando vela* (2013), de Jeff Kinney. Este livro, o sétimo da série considerada best-seller internacional, é muito comentado pelos alunos, pois possui um conteúdo, uma linguagem e um formato que atrai o público jovem.

Após a leitura, os estudantes conversaram sobre o texto de modo informal e também sobre o gênero diário, suas características e sua importância em épocas passadas. Foi mostrado para a turma que existiam outras obras escritas em forma de diário que também eram famosas e estavam ligadas a um contexto político e sociocultural do momento em que foram escritas, como *O diário de Anne Frank*, da autora homônima (2000) e *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2005).

Para finalizar esta etapa, foi pedido aos alunos que produzissem um diário no mesmo formato do livro, com ilustrações e os registros de momentos marcantes em suas histórias de vida, além disso, foi solicitado também que trouxessem uma foto de sua infância, que seria utilizada ao final do método, com a permissão de seus responsáveis. A maioria gostou da ideia e atendeu prontamente ao pedido. As atividades realizadas despertaram grande interesse por parte dos alunos, fazendo com que, até mesmo aqueles que inicialmente aparentavam desinteresse fossem, aos poucos, demonstrando iniciativa e participação.

Ruptura de horizontes: experiências com a leitura

Nesta etapa de ruptura do Método Recepional, o interesse é que, por meio de uma nova proposta de leitura e, conseqüentemente, de uma nova experiência com o texto literário, os alunos possam romper com o horizonte de expectativas que possuem até então. Para tal, a nova obra deve abalar as certezas e os costumes dos alunos, oferecendo até mesmo certo desconforto e exigindo também maior atenção aos aspectos formais e compositivos, já que “a obra se efetiva muito mais pela composição de seus elementos estruturais do que pela relação denotativa com o contexto” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 14).

Como estratégia de trabalho com a obra selecionada *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós (1995), os alunos primeiramente foram convidados a pesquisar na sala de informática a biografia do autor, suas obras e entrevistas, em sites orientados, com a finalidade de conhecê-lo, para que depois pudessem relacionar as características do protagonista do livro com o próprio autor.

Nesse momento, a pesquisa rendeu bons resultados; considerando-se que os alunos gostam de estudar na sala de informática, a qual é equipada com dezesseis computadores com acesso a internet. Sendo assim, os alunos, em duas aulas, pesquisaram em grupos e apresentaram para os demais colegas as informações que julgaram mais interessantes.

Com a apresentação das pesquisas feitas pelos alunos, foi aplicada uma atividade de pré-leitura do livro. Nesse momento, foi apresentada somente a capa da obra, através do projetor multimídia, e solicitado aos alunos que comentassem e escrevessem sobre como achavam que seria o livro e que imaginassem como poderia ser a história narrada. Assim, responderam a seguinte pergunta: Pensando no título *Por parte de pai* sobre o que você acha que o livro vai tratar? Quais são suas expectativas?

F13:Que o texto falaria que os pais se separaram e o menino vai ter uma madrasta. Eu acho que o livro vai ser grande porem vai falar que o menino vai ser novo e o pai velho.

M21:Eu acho que o livro vai ser triste porque é por parte de pai e como eu não tenho pai acho que o menino não vai gostar do pai dele, ou sei lá, pode ser legal o pai pode gostar dele e ele ser feliz. Espero que tenha imagens.

F30: Eu acho que vai ser um livro bonito pela parte do pai, e eu acho também vai ter bastante páginas, ele tipo vai começar meio triste e depois ficar alegre e o pai vai ser novo e o menino uma criança.

Nos registros acima, observa-se que os alunos escreveram sobre suas expectativas em relação a características formais da obra, como tamanho, quantidade de páginas, ilustrações, mas também se arriscaram a comentar sobre qual imaginariam ser o assunto do livro. Interessante que o aluno M21 cita a possibilidade do livro ser triste, pois relaciona a falta de experiências pessoais com seu pai, com aquilo que poderia acontecer na narrativa. Outra aluna registrou:

F6: Acho que já que a mãe dele faleceu, seu pai ficou viúvo. Então esse livro pode falar sobre sua vida com seu pai, o que ele fazia, seu sofrimento e também, já que ele viveu a maior parte da infância com o avô paterno, acho que ele vai contar sobre a família do seu pai, como viveu a infância.

Nesse relato, observa-se que a aluna ao usar o pronome pessoal ele e o pronome possessivo dele se refere ao autor Bartolomeu, sendo assim, podemos deduzir que ela buscou dados na pesquisa feita anteriormente sobre o autor e criou suas expectativas de leitura a partir disso.

Depois disso, na semana seguinte, iniciamos a leitura. Destaca-se que a escola possui outros ambientes para leitura que não somente a sala de aula, podendo esta ser realizada num jardim destinado para isso, como também na própria Sala de Leitura, que oferece além de silêncio, espaço adequado, assim como cadeiras e puffs para os alunos se sentirem confortáveis, sendo assim um ambiente propício para o desenvolvimento de tal prática. Esse espaço, pertencente às escolas da rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, também já foi alvo de pesquisas científicas do programa Profletras, conforme pesquisa de Gimenez (2015):

(...) Programa Sala de Leitura apresenta-se como uma resposta política a uma necessidade surgida na prática da educação básica oficial do estado de São Paulo. Seu objetivo seria o de minimizar o distanciamento entre jovens e leitura. A intenção de se atingir esse objetivo pode ser verificada logo no art.1º da Resolução SE15, de 18/02/2009,1 que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura nas escolas da rede estadual paulista. Tal artigo prevê que “em cada unidade escolar da rede pública estadual” seja implantada uma sala que ofereça aos alunos oportunidades “de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares”, “num espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo”.(GIMENEZ, 2015, p.711-712)

Assim, o contato inicial com a obra ocorreu na Sala de Leitura, onde, primeiramente, foram apresentados aos alunos outros títulos do autor e a estante onde eles se encontravam. Na sequência, os alunos pegaram os exemplares da obra selecionada e observaram a capa, a contracapa, as folhas, o tamanho das letras.

Na sequência, foi feita a leitura de mais um trecho do livro, pausando frequentemente para interpretar algumas questões. Inicialmente, os alunos foram questionados se o ambiente descrito era de uma cidade grande ou pequena e se o narrador era homem ou mulher. Alguns comentaram que era uma cidade pequena, apesar de ter uma fábrica, devido à descrição feita da rua, que se chamava Paciência, era inclinada e estreita, se espichava preguiçosa, já que as características não condiziam com uma cidade grande. Sobre o gênero do narrador em primeira pessoa, muitos ficaram em dúvida, mas rapidamente uma aluna afirmou tratar-se de um narrador masculino, já que era possível perceber isso pelo trecho “me sentia mal-educado”.

Ao final dessa aula, os alunos comentaram e também escreveram sobre o que acharam de alguns trechos, falando sobre as expectativas em relação à continuação da história. Sobre o trecho “o sofrimento me machucava inteiro. Eu encolhia, escondia, pedia perdão e continuava afogado em dúvidas [...] Doía muito ser menino. E dor aumentada pelo silêncio é como dente latejando com nervo exposto” (QUEIRÓS, 1995, p.22), os alunos escreveram:

F6: Ele era um menino sofrido, cheio de dúvidas sobre sua vida, nem sabia mais se seu pai era seu pai mesmo, perdeu a mãe muito cedo, por isso ele sofria mais ainda.

M21: Eu acho que ele fala isso porque ele queria ser menina.

F30: Esse menino sofria muito calado, não desabafava ele tava crescendo a cada dia e ninguém entendia o que ele passava, ele devia ter duvidas sobre um monte de coisas que adolescente tem, mas nenhuma pessoa ajudava.

Observa-se nos registros, que os alunos comentaram sobre a tristeza e o sofrimento do menino anunciado no trecho lido. Interessante destacar o registro do aluno M21 que tenta justificar o fato do sofrimento pela “suposta” vontade de ser menina, pois talvez, se assim fosse não sofresse tanto. Essa justificativa certamente se apoia no trecho em que ele diz “doía muito ser menino”, então o aluno julgou que ser menina talvez não doesse tanto. A aluna F30 comenta sobre o fato do menino não poder e não conseguir desabafar. Questionei-os, oralmente, se o sofrimento que ele julgava sentir era causado pelo fato dele ser menino: “— E se ele fosse uma menina sofreria menos? Seria diferente?” Então outro aluno justificou que não, que todos sofrem de maneira igual, tanto faz se é menino ou menina.

A discussão a partir do texto abriu espaço para diferentes posicionamentos, já que, “nada é formulado no próprio texto (...) o leitor tem o papel de produzir leituras inovadoras. Isso seria impossível se o próprio texto não fosse, em certo grau, indeterminado, deixando espaço para a mudança de visão” (ISER, 1999, p. 12). É justamente no preenchimento desses espaços por parte do leitor que se concretiza a leitura, que possui graus de entendimento e de envolvimento do leitor com aquilo que é lido.

Dando sequência à proposta, os alunos responderam a seis questões, sendo as três primeiras mais diretas em relação à história e as três últimas de caráter mais pessoal sobre a leitura.

Na primeira questão, a resposta dada pelos alunos selecionados voltou-se para o próprio texto; eles responderam que o terno preto representava meio caminho andado, pois como o mundo acabaria como eclipse e o homem iria morrer seria o momento de usá-lo. Vejamos:

QUESTÃO: O que o terno preto guardado no guarda-roupa representava? Por que durante o Eclipse o avô colocou ele sobre a cama?

F6: O terno representava meio caminho andado, o descanso porque achava que iria morrer.

M21: O terno era a roupa que o avô queria usar no dia da morte e no dia do eclipse ele colocou porque penso que todo mundo ia morrer inclusive ele.

F30: O terno era a representação da morte, por que ele iria vestir ele quando morresse e no dia do eclipse pensou que isso fosse acontecer.

No entanto, alguns outros alunos estabeleceram outra leitura, dessa vez, um pouco confusa sobre a questão:

F31: O terno representava o casamento dele. Porque o avô queria relembrar o momento do casamento.”

M26: O terno representava o casamento, para morrer vestido.

Nesses dois últimos relatos, observa-se que os alunos não perceberam o tom melancólico do trecho lido, no qual o terno que já havia sido usado para casamento e batismos, nessa hora teria outro uso, e que o fato do avô colocá-lo sobre a cama indicava o seu receio de que estivesse na hora de usá-lo, pois, com o eclipse, o mundo iria acabar e ele morrer. Para estes, o terno representava apenas um momento feliz, o casamento, e a justificativa sobre o porquê colocá-lo sobre a cama torna-se bem superficial, descartando o restante do texto.

O segundo questionamento tratava do personagem do galo Jeremias, o qual durante a leitura gerou incômodo nos alunos. Assim, nas respostas dadas, a maioria diz ter sentido tristeza ao pensar na morte do galo de que o menino gostava; contudo, algumas respostas chamaram atenção.

QUESTÃO: Quem foi Jeremias? O que aconteceu com ele? Como você se sentiu lendo essa parte?

F30: Era o galo, durante o eclipse foi morto pela avó pois pensavam que era o fim do mundo. Senti pena, pois já vivi essa situação.

M21: O galo, foi morto, ao mesmo tempo que achei engraçado o galo ter morrido, fiquei triste pelo garoto.

F6: Jeremias era um galo que de um lado era cego e o outro via tudo normal, a vó de Bartolomeu o degolou, me senti triste.

As respostas dadas, apesar da semelhança em relação ao sentimento gerado, mostram diferentes percepções. O aluno (M21) conseguiu achar o trecho também engraçado,

a aluna (F30) demonstra sentir pena, pois tem propriedade nesse assunto, já que vivenciou algo parecido. Interessante destacar o relato feito por outro aluno (M19) sobre o fato de se sentir incomodado pelo jeito como a ação foi narrada, ou seja, o desconforto foi causado pela linguagem do texto e o modo de narrar, mais do que propriamente pelo fato ocorrido.

A aluna (F6), que já havia antes da leitura do livro, por meio da pesquisa realizada, relacionado o narrador com o autor, nessa resposta encarou o personagem do livro novamente como sendo o próprio Bartolomeu: “a avó de Bartolomeu o degolou”.

A terceira questão solicitava que os alunos buscassem no texto informações explícitas sobre a mãe do narrador e, portanto, os alunos não demonstraram dificuldade na resposta. A quarta questão, os alunos poderiam responder apenas se quisessem. Muitos não responderam; entretanto, alguns registraram suas percepções. Abaixo, temos respostas que evidenciaram um elo pessoal forte em relação ao texto:

QUESTÃO: Selecione um trecho lido até agora que te lembre de algo pessoal, pode ser uma situação vivida em sua casa, ou até mesmo alguém. Copie o trecho e diga o que te lembrou.

M1: Desse amor que a gente aperta o amado para contentar o coração, sem se descuidar para não matar de amor. Eu lembrei quando a minha mãe me beijava quando eu morava com ela.

F9: Lembra porque ele mora com seu avô e sua avó e quando eu era mais nova meus pais não eram muito presente, e até hoje eu não vejo a minha mãe, ela não morreu e é por isso que me deixa mais triste. Não que eu queira que minha mãe morra. Ela esta pressa.

M21: O menino Bartolomeu se parece comigo quando fica triste, eu demoro para entender a situação, fico pensando horas e horas sobre o assunto e quando entendo já é tarde demais.

F6: Minha avó matou o Jeremias para o almoço, quando era menor, no sítio do meu avô cuidava de um pintinho desde pequeno até quando virou um galo. Adorava ele, mas um dia meu avô falou que ele tinha sumido e na verdade foi ele quem o matou.

F30 As paredes do meu avô foi meu primeiro livro lembra que tinha uma parte da parede do meu antigo quarto para eu desenhar.

Desse modo, as colocações feitas explicitam que, de formas diferentes, alguns alunos encontraram nas situações narradas no texto proximidade com suas próprias experiências pessoais, algumas mais tristes, outras mais leves.

Quando solicitado na última questão para que eles levantassem hipóteses sobre a idade do menino, o motivo de seu sofrimento e as expectativas sobre que eles achavam que iria acontecer com ele e seus avós, as respostas foram bem variadas.

De modo geral, a idade do menino variou de 7 a 13 anos. Na justificativa de seu sofrimento, foram citados alguns motivos sendo o principal a morte da mãe, e outros como a morte do galo, a saudade dos pais, o medo de perder o avô, o desamparo e as dúvidas que ele sentia. Já sobre as hipóteses do que poderia ocorrer com ele e seus avós, a maioria acreditava

que os avós iriam morrer. Alguns registraram que tudo acabaria bem e eles seriam felizes. Outros foram além, registrando mais detalhes. Dois alunos citaram que os avós iriam falecer e que o menino se tornaria escritor. Outro relatou que somente o avô iria morrer e que o menino moraria com a avó, e ainda alguns colocaram que o pai apareceria para ficar com ele, quando os avós morressem. Vejamos algumas respostas:

F30: Pelo jeito eu acho que os avós vão morrer e o menino vai ter que se virar sozinho, mais acho que será bem triste se isso acontecer.

F6: Para mim o personagem dele vai crescer e se tornar escritor e eu acho que seus avós vão morrer.

M21: Eu acho que o avô vai morrer e o menino vai ficar morando com a avó dele também pode ser que o pai volte para casa morar com eles.

Observa-se através desses finais, que os alunos esperam um happyending ou o contrário disso, ou seja, ou o menino viverá feliz com os avós, ou eles morrerão.

A continuação da leitura se deu na semana na Sala de Leitura. Mais uma vez os alunos foram convidados a refletir sobre o que leram. Abaixo, algumas respostas dadas pelos alunos.

QUESTÃO: Releia o trecho abaixo: “Às vezes me vinha uma vontade de sumir no mundo. Arrumar um emprego na farmácia do senhor Miguel Sabino, cheia de cheiros e ervas. Entre pensar e fazer existia uma viagem grande e eu sempre me perdia no caminho. Nunca cheguei nem até o fim do quintal do meu avô.” Por que você acha que ele tinha vontade de sumir no mundo? Você já teve essa vontade de sumir /fugir também? Explique.

M21: Ele tinha vontade de sumir no mundo porque tava de saco cheio da vida, ele parece que sofria bastante. Acho que todo mundo tem vontade as vezes de fugir mais eu gosto da minha casa.

F30: Porque parecia que a vida dele era muito difícil ele diz que quando o pai chegava sempre batia nele e o seu avô dizia que homem não chorava então seu pai o batia e enquanto ele não chorava o pai não ia parar de bater. Não!

F6: Porque quando as coisas estão difícil a gente quer fugir, ficar sozinho. As coisas pra ele estavam difíceis e ele queria fugir disso tudo. Eu já quis fazer isso quando estava com problemas.

As respostas dadas mostram que os alunos entenderam que o menino estava passando por problemas e que isso pode ocorrer por vários motivos: a pressão de não ser útil na casa dos avós, o fato de apanhar do pai, porque ele estava crescendo e as coisas estavam difíceis. Alguns se assemelham com a situação do menino, outros não.

Outro trecho de bastante destaque durante a leitura foi quando o menino apanhou do pai. Muitos ficaram incomodados e o questionário encerrou-se com uma questão de cunho mais pessoal sobre essa parte.

QUESTÃO: Leia o trecho abaixo, no qual o menino narra que apanhava do pai: “Com o cinto de couro ele me batia, confundindo meu silêncio com teimosia. E quanto mais a correia cantava, mais dor eu sentia. Mas eu não chorava por dois motivos. Primeiro porque homem não chora e segundo porque dor, quando é demais não dói. Meu pai não parava de bater enquanto eu não chorasse. Eu não chorava e a surra não acabava nunca. Por mais esforço, eu não sabia por que meu pai me batia. Depois era necessário me banhar em água morna com sal.” Como você se sentiu lendo esse trecho? Você já apanhou alguma vez por algum motivo?

F6: Eu achei o pai dele um ignorante, grosso porque isso não se faz, ele era só uma criança. Senti pena de tudo isso, eu já apanhei mas só de leve graças a deus.

F30: Fiquei com dó do menino, o pai era muito bravo. Se eu fosse ele eu chorava logo só pro pai parar de bater. Já apanhei bastante sem precisar mas já perdoei minha mãe por que ela não sabia o que tava fazendo.

M21: Achei que o pai dele era um idiota e que não concordava com o avô do menino. Apanhar que nem diz no trecho nunca mas chinelada sim geralmente por brigar com meu irmão.

Essa questão traz para a discussão as experiências desses alunos e as lembranças que resgatam de situações vividas, algumas dolorosas, assim como o personagem, outras menos, mas observei que todos os alunos acharam o menino inocente e nem sabiam, porque ele estava apanhando e por isso a atitude do pai foi considerada pela turma como extremamente exagerada. Além disso, o trecho: “Meu avô me ensinou, desde muito pequeno a não chorar. Choro não era coisa de homem. Nunca vi uma lágrima em seus olhos” (QUEIRÓS, 1995, p.55) também gerou um debate, pois ao serem questionados se concordavam com o avô, muitos meninos disseram que sim, que menino que chorava era menino frouxo. Por outro lado, alguns defenderam que isso era besteira e que chorar todo mundo chorava se tivesse motivo sério.

A aula encerrou-se com um questionamento – se as expectativas em relação ao final da história seriam as mesmas relatadas na semana anterior. Alguns alunos que haviam escrito que a história teria um final feliz disseram que haviam mudado de ideia pela leitura dessa aula, pois muita coisa triste havia ocorrido.

Na semana seguinte, a leitura continuou. No trecho em que o narrador descreve o acidente que ocorreu com sua avó, os alunos ficaram ainda mais interessados. Ao final do episódio, foi perguntado aos alunos o que eles haviam achado do fato narrado. Eles relataram que não esperavam que acontecesse isso com a avó e que não era possível também que ele tivesse caído com a cabeça no machado afiado e continuasse viva. Uma aluna contou que seu avô caiu no banheiro e bateu a cabeça na pia, mas que também não tinha morrido.

Sobre a tia vir ajudar na casa e reclamar de tudo, alguns alunos ficaram incomodados e comentaram que essa tia não devia gostar dos pais, para tratar o avô do menino daquele jeito. “Minha tia veio para ajudar na casa, fazer comida para três inválidos, segundo ela. Meu avô preguiçoso, minha avó, encostada e o neto, um arado. Minha tia reclamava enquanto mexia as panelas ou varria a casa” (QUEIRÓS, 1995, p. 57).

As mudanças na vida familiar ficavam claras depois da doença da avó. Antes ela fazia tudo, arrumava a casa, preparava a comida, lavava roupa. Depois da queda, tudo mudou e o avô avisou que ela estava andando muito esquecida, trocando palavras.

Cada dia mais esquecida minha vó não parava de fugir para a rua. Era preciso vigiá-la sempre. E se saia não sabia voltar. [...] E tudo ia de mal a pior. Os filhos chegavam com mais frequência, pediam a benção. Ela só não respondia, como também perguntava quem eram. (QUEIRÓS, 1995, p. 65)

Na leitura sobre a parte do personagem Feliciano, o homem que fazia retratos, os alunos falaram que essa história havia passado há muito tempo, pois hoje realmente ninguém faz mais retrato, segundo eles, as pessoas fazem selfies.

A partir desse momento, os alunos terminaram a leitura sozinhos e relataram suas experiências. As fisionomias não os deixaram mentir, alguns sorriram, outros procuraram mais páginas para continuar, outros ficaram decepcionados.

Na aula seguinte, assim que entrei na sala os alunos falaram do livro e expressavam seus comentários positivos e negativos. Aproveitei para convidá-los a repensarem sobre um trecho que explora uma linguagem metafórica do livro e não demonstraram dificuldade em perceber isso.

QUESTÃO: No trecho “Meu avô foi abaixando a cabeça e seus olhos tocaram em nossas mãos entrelaçadas. Eu achei serem pingos de chuvas gotas rolando sobre meus dedos, mas a noite estava clara como tudo mais.” Se a noite estava clara, é porque não chovia. Então, o que seriam os pingos que rolavam sobre os dedos do menino? Por que você acha que ele escreveu assim?

M21: Os pingos era o choro do avô e ele falou assim para não falar diretamente que tava chorando senão iria parecer um fraco.

F30: O avô estava chorando. Por que o avô sempre dizia que homem não chora.

F6: As lágrimas do avô para deixar mais dramática a história ou algo assim.

Ao serem questionados sobre o final, os alunos escreveram que não esperavam que acontecesse o que haviam lido, como já era previsto, nos relatos anteriores. A maioria afirmou não ter gostado, justificando que gostariam que o menino ficasse feliz com os avós, porém os relatos abaixo demonstram que os alunos se surpreenderam com o final.

QUESTÃO: Você esperava este final? Gostou ou não, explique o porquê.

F30: Não, mais ou menos, achei muito triste o final, muito triste na parte em que ele vai dar tchau para o avô.

M21: Não, sim porque isso superou minhas expectativas, eu imaginei outra coisa, mas apesar de ser bem triste e deixar a gente pensando em tudo sem saber o que vai acontecer eu achei da hora.

F6: Não esperava isso. Bom, não esperava assim, mas a história, em geral, é interessante. Porque ficou muito dramático, muita reflexão, a vó fica doente com o avô já idoso (pelo que parece) e ele vai morar com o pai. Não dá pra saber como ele vai ficar, o que vai acontecer com os avós.

Esses e outros relatos evidenciam que a recepção da obra acabou desautomatizando a leitura, oferecendo possibilidade de que eles pensassem em outro final. Um final, que por não ser perfeito no atendimento do que era esperado, com felicidade ou morte, rompesse com essas concepções. O fato de o final não ter agradado a maioria é muito positivo, pois reflete um processo de quebra de expectativas, de reflexão sobre as inúmeras possibilidades de escolha de nossos destinos.

Na aula seguinte, para ampliação do tema, foi exibido o vídeo clip (2013) da música Bola de meia, bola de gude, de composição de Milton Nascimento e Fernando Brant, juntamente com uma fotocópia da canção para cada aluno. Os alunos conversaram sobre a música e os seus significados e depois analisaram as imagens do vídeo. Ao final, os mesmos foram questionados se era possível estabelecer relações com o livro Por parte de Pai. A resposta foi afirmativa, eles comentaram que o menino do livro se parecia com o menino da canção.

Ao final, foram convidados a elaborar textos de gêneros diversos, a partir de algumas propostas: uma produção de um relato autobiográfico, inspirado em algum momento especial da infância, no qual a foto trazida por eles poderia servir de ilustração; produção de ilustrações para a obra; apresentação musical e de dança; fotografias; elaboração e apresentação de uma peça teatral inspirada no livro.

Cada aluno pode escolher a proposta que gostaria de realizar e isso fez com que eles ficassem muito animados, pois cada um escolheu produzir conforme suas preferências e habilidades.

Assim, seis alunos produziram relatos autobiográficos, três optaram por fotografar objetos e locais importantes como reflexo de suas memórias, dez optaram por fazer uma ilustração do livro, seis alunas e um aluno resolveram montar uma apresentação de dança a partir da música debatida em sala, e uma aluna, com apoio dos demais, sugeriu e montou um monólogo teatral inspirado no livro para apresentação. O aluno M21 optou por fotografar elementos dos registros de sua memória através de fotografias, a aluna F30 além de participar da apresentação teatral, produziu um relato autobiográfico e a aluna F6 elaborou uma ilustração e participou da apresentação de dança.

O que me marcou e me surpreendeu nessas atividades foi principalmente o teor dos relatos autobiográficos feito pelos alunos, que demonstraram, em grande parte, uma narração de momentos difíceis, complicados e tristes de suas experiências. Além, é claro da produção do monólogo teatral e da apresentação de dança, nas quais os alunos se envolveram de maneira bastante significativa.

Todos esses trabalhos foram apresentados numa exposição com apresentações para os familiares dos alunos, num evento organizado com o apoio da Sala de Leitura e da direção da escola, no qual também fizemos uma cápsula do tempo, guardando cartas escritas pelos alunos e fotos, e que será aberta apenas no ano de 2021 ao término do Ensino Médio desses alunos. Eles adoraram realizar essa atividade e pediram para guardar junto um exemplar do livro O diário de um banana: segurando vela e um exemplar do livro Por parte de pai. Assim, foi possível também estabelecer uma ligação da família com a escola.

A intenção dessa etapa é que com essa nova experiência os alunos tenham rompido com o horizonte inicial, levando em conta que a obra selecionada convida o leitor a participar e a preencher lacunas do texto a partir de suas vivências, tornando-o parte fundamental do processo de interação com o livro.

Questionamento e ampliação do horizonte de expectativas

O intuito da quarta etapa, que trata do questionamento dos horizontes, é que os alunos possam refletir sobre os textos literários e não literários trabalhados fazendo, assim, a análise das obras que segundo suas perspectivas exigiram mais reflexão, sobre a linguagem, as que mais agradaram, a fim de observar quais foram os maiores desafios durante a leitura e o que ainda oferece dificuldade, associando esses fatores as suas práticas pessoais.

Após a leitura da obra *Por parte de pai*, propus que a classe se dividisse em grupos e que gravassem um vídeo, utilizando os próprios aparelhos celulares ou a câmera da escola, no qual comentassem sobre as leituras feitas. Os alunos poderiam gravar o vídeo na escola ou em casa.

A ideia foi bem recebida, pois os alunos se sentem muito atraídos quando o assunto pede o envolvimento da tecnologia de comunicação. Nesse momento, a Sala de Leitura da escola funcionou como parceira, juntamente com alunos do grêmio estudantil, que auxiliaram os alunos em quaisquer dificuldades que surgiram.

Na gravação do vídeo, sugeri que eles elaborassem antecipadamente um roteiro sobre o que iriam falar e expliquei que o planejamento, nesse caso, era essencial. Entretanto, destaquei que o mais importante era que eles expusessem seus pareceres e impressões sobre os textos de maneira livre.

Durante duas semanas do mês de junho, os alunos fizeram as gravações. A maioria foi feita na Sala de Leitura, totalizando 18 gravações, sendo que apenas uma foi gravada fora da escola. Os vídeos mostraram o envolvimento desses alunos com o texto, apresentando seus argumentos favoráveis e negativos do livro. As reflexões feitas sobre a história, a linguagem usada, as partes importantes e o final da história apontam para uma leitura crítica da obra.

Após a conclusão da gravação dos vídeos, eles foram exibidos para toda a turma para se debater, de modo conjunto, as apreciações individuais sobre as etapas. Aproveitei esse momento para realizar alguns questionamentos sobre a linguagem dos dois textos e qual leitura havia chamado mais atenção. Alguns comentaram que o livro *O diário de uma banana* era bem mais engraçado, divertido e tinha ilustração; e que o livro *Por parte de pai* era mais triste e não possuía ilustração, e também não tinha filme. Outros ainda falaram que *O diário de um bananinha* final e que muitos já conheciam a história, mas, em *Por parte de pai*, além deles não conhecerem e terem que pesquisar sobre o autor, o final surpreendeu.

Perguntei qual era mais fácil de ler e todos responderam que era *O diário de uma banana*, então, eu prossegui questionando o porquê e uma aluna respondeu que, no diário, o que o personagem fala é o que ele quer falar e faz o leitor rir, já no *Por parte de pai*, às vezes, ele não fala diretamente, ou fala de um jeito que faz a gente ter que pensar no que ele quis dizer, como na parte de Jó, e causa tristeza em algumas partes, fazendo o leitor lembrar algumas coisas.

Aproveitei também e perguntei se ler a obra *Por parte de pai* havia sido difícil por causa da linguagem e a maioria disse que não, mas que acreditavam que a minha presença e a minha leitura facilitaram bastante e que se eles tivessem que ler sozinhos não saberiam se seria tão fácil.

Avaliei, a partir dos vídeos e da discussão realizada, que os alunos independentemente de gostos, haviam percebido, ainda que sutilmente, diferenças entre os textos lidos e acabaram

por questionar alguns aspectos. Contudo, vale destacar que as reflexões foram válidas e que, por isso, essa etapa foi concluída com êxito, tendo em vista que, de fato, houve um processo de interação, ou seja, os alunos foram envolvidos no processo de entendimento do texto, tiveram suas vozes ouvidas, puderam debater e questionar sobre as experiências ofertadas. Conforme assinalam Pullin e Moreira:

Para que um texto tome vida, há que o leitor não só reconheça as informações pontuais nele presentes, mas que aprenda quais sentidos foram produzidos por quem as escreveu. Levantar hipóteses e produzir inferências, antecipe aos ditos no texto e relacione elementos diversos, presentes no mesmo ou que façam parte das suas vivências como leitor. Ao assim proceder, o leitor compreenderá as informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas pelo autor do texto. Por isso, a leitura é uma produção: a construção de sentido se atrela à realização de pelo menos esses processos, por parte do leitor. A compreensão do texto lido é resultante dessas produções: prévias, por parte de quem as escreveu, e das que ocorrem ao ler, por parte do leitor (2008, p. 35).

A última etapa, de ampliação dos horizontes de expectativa é reflexo da tomada de consciência dos alunos sobre as modificações e aquisições realizadas a partir da leitura dos textos literários na etapa anterior.

Após a comparação do horizonte inicial com tudo o que foi despertado na sequência, espera-se que eles tenham se tornado leitores mais exigentes, possuindo maior capacidade de entender aquilo que ainda não é conhecido ou causa estranhamento. Assim, de acordo com Bordini e Aguiar, eles serão:

Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para busca de novos textos, que atendam a as suas expectativas ampliadas em termos de tema e composição mais complexos. Desse estágio em diante, reinicia-se todo processo do método, com a ressalva de que a etapa inicial já conta com a participação dos estudantes e, portanto, proporciona uma carga de motivação bem mais elevada. (1988, p. 91)

Com isso, ofereci aos alunos a leitura do conto “Que se chama solidão”, de Lygia Fagundes Telles (2009), que dialoga sobre o mesmo tema de um modo bem profundo. A leitura foi iniciada em sala de aula, permitindo que os alunos terminassem em casa durante as férias.

Com o retorno das aulas retomei o texto, conversamos e fizemos uma análise do conto no caderno. Além disso, aproveitei para apresentar a escritora Lygia Fagundes Telles, através de uma entrevista, e fizemos um trabalho na Sala de Leitura com o conto “Venha ver o por do sol”, da mesma autora, o qual eles adoraram. Também apresentei outras obras de Bartolomeu Campos de Queirós, entre elas *Indez* (1988), que possui oito exemplares na Sala de Leitura e que os alunos retiraram para fazer a leitura em casa.

Depois, optei por realizar a leitura do livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino (2014), que, de um jeito leve e muitas vezes cômico, traz as lembranças do personagem como foco da narrativa. Dessa vez, devido ao número reduzido de exemplares, eu realizava a leitura ao final das aulas, criando expectativas para a aula seguinte.

Considerações finais

É sabido, que os resultados do trabalho descrito neste capítulo não são mensuráveis, afinal trata-se de uma experiência que se embasa em uma metodologia pautada num processo de formação do leitor. Nesse sentido, “há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos” (PETIT, 2008, p. 77).

No entanto, muitos momentos foram relevantes dentro deste estudo. As produções feitas ao final da leitura do livro foram significativas, já que os alunos livremente puderam expressar suas interpretações, através de variados gêneros. Assim também, na etapa de questionamento dos horizontes, a produção dos vídeos, feita pelos alunos, mostrou a relação que estabeleceram com o texto, claro que com variados graus de envolvimento, tendo em vista que nem todos os alunos foram participativos todo o tempo e que as dificuldades com leitura e escrita foram marcantes para o entendimento de alguns.

Assim, notamos que o processo de formação do leitor no Ensino Fundamental não se dá de maneira uniforme, tranquila e sistemática. A promoção da leitura literária dentro da escola necessita de muito apoio, espaço, de boa formação e gosto pela leitura por parte do mediador, de livros, de reconhecimento dos jovens e de seus desejos, de insistência, de oferecimento frequente e contínuo a obras de arte e a experiência estética.

O Método Recepcional, por sua vez, não termina, funcionando em espiral, continua proporcionando o desenvolvimento frequente de leituras que levam a outras, oferecendo constantemente a possibilidade de ampliação dos horizontes de leitura dos alunos, que tendem a tornarem-se mais críticos das leituras que realizam, de si mesmos e do mundo que os cerca por meio da arte. De acordo com Silva, a arte não é:

(...) um bem supérfluo. Nos períodos de crise, ela parece ser ainda mais necessária, proporcionando sua dose de conforto, de escape, de consolação. A arte da palavra é ainda mais do que isso. Ela favorece o aguçamento da percepção, o ativamento da memória, o cotejo entre realidade e ficção, a análise avaliativa, o julgamento crítico. Em outras palavras ela contribui para tornar o leitor mentalmente mais ativo diante do texto e, por extensão, diante da vida. Na leitura da ficção, principalmente, o exercício que o leitor é levado constantemente a fazer de vivenciar emoções alheias, de compartilhar angústias e dilemas com os personagens das narrativas é, de fato, um exercício de cidadania. Saindo do apertado círculo de seu mundo pessoal e sendo capaz de sentir com o outro (mesmo que se trate de um outro inventado), o leitor torna-se mais apto a criticar, a julgar, a exigir, a definir-se como verdadeiro cidadão. (SILVA, 2009, p. 72)

É acreditando que a arte, em especial, a literária pode propiciar o conforto, a consolação e o julgamento crítico, que temos cada vez mais que disseminá-la, oferecê-la como possibilidade de escape, como propulsora de uma nova tomada de consciência, como um fim em si mesma e, ao mesmo tempo, um meio para a humanização. Assim, ela se mostra como uma forma eficaz de vencer a desesperança que teima em fixar sua sombra no panorama educacional brasileiro.

Por fim, não há despedidas com a proposta do Método Recepcional, há sempre um descobrir, um novo caminho, uma nova leitura, uma nova possibilidade de ler o mundo, de encarar a vida, de dar continuidade ao que acreditamos. Há sempre a possibilidade de aprimorar nossos olhares em torno das pesquisas sobre a leitura e a literatura e enxergar novas maneiras de incentivar e formar leitores.

Referências

AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor**. In: UNESP. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOLA de meia, bola de gude. Direção: Carlon Hardt e Lucas Fernandes. Produção: Márcia Kahatsu. Vídeoclip, 4'24'', 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw>>. Acesso em 08 de novembro de 2015.

CECCANTINI, J. L. C. T. A leitura entre jovens e crianças no Brasil: em busca de um comportamento perene. In: FERREIRA, E.A.G.R. et.al. (organizadores). **Formação de mediadores de leitura: módulos 1 e 2**. Assis: ANEP-Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura**. In: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CUSTÓDIO, R. C. **Narrativas de memórias e a pesquisa em história da educação**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/03_39_13_2907-6402-1-PB.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

GIMENEZ, Queila da Silva. **O programa Sala de Leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista**. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 44 (2): p. 711-724, maio-ago. 2015.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação a teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KINNEY, J. **Diário de um banana: segurando vela**. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: V&R, 2013. v. 7. 217 p., il.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MACHADO, A. M. **Balaio: livros e leituras**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2007.

MACHADO, A. M. **Entre vacas e gansos - escola, leitura e literatura**. In: Texturas: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. **Encontros e Despedidas**. In: Travessia. Universal, 1999. Disponível em: <http://deezer.musica.uol.com.br/busca/musicas/milton-nascimento-20encontros-e-despedidas>. Acesso em 15 de maio de 2016.

PETIT, M. **Os Jovens e a Leitura: Uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza – São Paulo: Ed. 34, 2008.

PULLIN, Elsa M. M.P.; MOREIRA, Lucinéia de S. G. **Prescrição de leitura na escola e formação de leitores**. Revista Ciências & Cognição, 2008.

QUEIRÓS, B. C. de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIRÓS, B. C. de. **Indez**. 12. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SABINO, F. **O menino no espelho**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SILVA, E. T. da. **Leitura em curso – Trilogia pedagógica/ Ezequiel Theodoro da Silva**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

TELLES, L. F. **Invenção e memória**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. Série Fundamentos 41. São Paulo: Ática, 1989.

AS CONTRIBUIÇÕES DA POESIA DE JOSÉ PAULO PAES PARA O TRABALHO COM A LITERATURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães*¹⁵

*Fabiano Rodrigo da Silva Santos*¹⁶

Introdução

O desvelamento da poesia não está restrito apenas a especialistas, privilegiados no trato com as palavras ou a qualquer outra ordem de indivíduos dotados de capacidade ímpar. O texto poético sempre se revela àqueles que estão predispostos a perscrutar o mistério que o envolve. A leitura do poema exige aquela disposição que se tem ao se deparar com um enigma – a aceitação do desafio de adentrar o meandro da linguagem cifrada, do conteúdo oculto que pede a revelação. Sem essa disposição, o poema manifesta-se como texto hermético que, se levada à sala de aula nessas condições, termina por desestimular o aluno, fazendo-o acreditar que não é capaz de haurir o sentido imbuído nos versos. Diante disso, torna-se importante que o professor de língua materna reavalie a sua prática pedagógica no que tange ao trabalho com a poesia e o poema, que não os menosprezem ou os utilizem para outro fim que não seja, primordialmente, o letramento literário. Com efeito, o letramento literário que tome como objeto a poesia é propício à revelação do caráter essencial e específico da literatura e o modo de fruí-la: diante de um poema tornam-se evidentes as pulsões da linguagem autoconsciente, da concentração da experiência em discurso estético e encantamento da linguagem como autocentrado, produto de pulsões sociais, mas estruturado sob orientações próprias. Em outras palavras, o poema, na condição de gênero literário menos imediatamente mimético (como os gêneros da prosa ou dramáticos) favorece a consciência mais explícita das relações complexas que a linguagem artística estabelece com o mundo; recusando-se a meramente ilustrá-lo em palavras, mas buscando, a partir de seus influxos, criar discurso que concentre a experiência transfigurada pela linguagem. A percepção de tais particularidades da literatura em geral e da poesia em particular tem como primeira condição a familiaridade com os textos literários, oriunda de uma relação íntima com os textos.

Segundo Cunha (1986), para despertar na turma o gosto por determinado gênero, é essencial que o educador também se sensibilize com os textos que utiliza no espaço escolar. Dessa forma, estará contribuindo para a formação do leitor literário, responsabilidade da qual a escola, muitas vezes, tem-se eximido por falhar, desde a escolha do material didático, que se mostra inadequado para trabalhar o assunto, até a falta de preparo do docente que utiliza o poema para o ensino de aspectos gramaticais ou situações alheias ao texto. Isso colabora para o enraizamento da ideia de que “a poesia não serve para nada, quando não está servindo a alguma coisa”. Mas, afinal, para que serve a poesia?

O escritor, educador e filósofo, Edgar Morin, em resposta a tal questionamento capcioso afirma que: “através da poesia, sabemos que não habitamos a Terra apenas por utilidade e funcionalidade e, sim, por deslumbramento, amor, êxtase, comunicação com o

¹⁵ Professor na UNESP, Campus de Assis, no Programa de Pós-Graduação em Letras e como colaborador no PROFLETRAS. E-mail: f.santos@unesp.br

¹⁶ Professor de Língua Portuguesa efetivo da rede municipal de Bauru; Mestre em Letras (UNESP - Assis). E-mail: vinigupi@gmail.com

mistério, com o além do dizível” (MORIN, 2004, p.45). De fato, pode-se dizer que a poesia demonstra que a experiência não está restrita a atividades pragmáticas estéreis, que a realidade não se limita a teleologias imediatistas – a poesia revela que a fruição estética é uma forma de experiência fundamental para afirmação de nossa humanidade – ela nos livra do automatismo que nos nivela com as máquinas e das necessidades imediatas que não nos distinguem dos demais organismos. Na poesia está, como dito, concentrada em fator de arte, comovente, revelador, pungente, a nossa experiência no mundo. Ela nos traduz para nós mesmos e se oferece como elo sólido que nos mantém, individualmente, como parte integrante de uma vasta cadeia coletiva, a essa cadeia podemos chamar civilização, cultura, humanidade, se assim nos aprouver.

A escola é o espaço privilegiado para que a criança, o adolescente ou o jovem possa ter essa experiência única de contato com o poema. Todavia, as especificidades do gênero exigem que o seu ensino seja planejado. Lajolo (2002) defende uma sistematização do trabalho com a literatura, seja ele individual, seja em grupo, de modo que o aluno adquira habilidades de leitura e escrita.

O trabalho com a poesia de José Paulo Paes (1926-1998) no ambiente escolar se justifica pelo evidente aspecto democrático de seu texto. Partimos do pressuposto de que é o autor oportuno para familiarizar o aluno com a linguagem poética. Tal hipótese é sustentada pelo componente lúdico que perfaz grande parte de suas obras, o discurso autorreferente do qual faz uso e a forma irônica que utiliza para dialogar com os lugares comuns da tradição. Os elementos que dão origem a sua poética são capazes de seduzir o leitor, encorajá-lo a buscar nos meandros do texto a solução para os enigmas por ele sugeridos.

A singularidade da poesia paesiana pode enriquecer a prática pedagógica de qualquer professor que esteja realmente comprometido com o dizer poético democrático. A pergunta de pesquisa que norteou o desenvolvimento da dissertação de mestrado A poesia está morta, mas juro que não fui eu: a obra de José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia indagava: Como apresentar a poesia em sala de aula de modo a desmistificar a ideia de que é inacessível e explorar seu lugar de gênero privilegiado para aproximar o aluno da literatura? Pensando nisso, estabeleceu-se como objetivo geral elaborar uma proposta de intervenção que focalizasse o universo poético de José Paulo Paes a partir de oito poemas presentes no livro A poesia está morta, mas juro que não fui eu (1988): “Koan, (p. 25); “Cambromniana” (p. 32); “Curitiba” (p. 37) “Ruínas de Corinto” (p. 50); “Pisa: a torre” (p. 52); “A J.-P. Sartre” (p. 62); “Da infância de Robert Malthus” (p. 63); e “Epitáfio para um sociólogo” (p. 67).

O trabalho foi realizado na escola municipal “EMEF Nacilda de Campos”, localizada na cidade de Bauru – SP. O estabelecimento de ensino é situado no bairro JD. TV, periferia da cidade, e atende também crianças e adolescentes de comunidades que estão em seu entorno. A unidade escolar possui 08 salas de aula, biblioteca, sala de artes e laboratório de informática. No período da manhã são atendidos os alunos de 6º ao 9º ano; e no período vespertino, as turmas de 1º ao 5º ano.

A escola oferece apoio pedagógico de aprendizagem, orientação escolar e supervisão. A escolha da instituição deu-se pelo fato do pesquisador atuar nela como professor de Língua Portuguesa e também pelo incentivo da escola a pesquisas que tratam de leitura e escrita em seu ambiente.

Participaram da pesquisa 17 estudantes de uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Todos moram na comunidade na qual a escola está inserida, são de classe média/baixa, com idades entre 13 e 14 anos. A maioria dos participantes sempre estudou na mesma escola. Alguns alunos apresentam muita dificuldade no que tange à leitura, escrita e interpretação de textos, sendo atendidos no apoio pedagógico em horário distinto do das aulas regulares.

A partir da elaboração de atividades, com vistas à promoção do letramento literário, estruturamos a proposta de intervenção da pesquisa a partir das estratégias formuladas por Rildo Cosson (2012) que apresentam caminhos metodológicos para um trabalho efetivo em sala de aula.

No primeiro encontro com os alunos, projetamos na lousa as obras “Favela” de Di Cavalcanti, “Pietà” de Michelangelo e “O menino morto” de Portinari. Apontamos os componentes poéticos em cada uma delas, destacando a importância que possuem na composição das imagens. Nesse momento, o interesse com que os estudantes admiravam cada obra deixava evidente sua constatação de que a dimensão do poético não se resume a poemas. Assim que indagamos acerca dos pontos de semelhança entre as obras “Pietà” e “O menino morto”, muitos levantaram a mão, dando respostas assertivas, destacando a dor de ter nos braços um filho morto. Os procedimentos estéticos utilizados por cada obra para propiciar o efeito do pathos constatado pelos alunos, foram apresentados como o elemento poético, que particulariza o tema das obras, promove sua interlocução com outros contextos estabelece entre o tema e a linguagem uma integração íntima, deflagradora do efeito. Assim, a expressão de placidez das figuras da Virgem Maria e de Cristo na “Pietà”, traduzem a dimensão do poético como dor contida, eternizada na dignidade e na rizeza do mármore, já o princípio da distorção que orienta “O menino morto”, de Portinari, confere intensidade a dor representada, que, além disso, está radicada na experiência brasileira da fome da seca, evidenciada pelos signos que remetem a nossa paisagem geográfica e social. Foi ainda explicado aos alunos que o componente poético permite a interlocução entre “Pieta” e o “Menino morto”; o gesto da mãe amparando o filho é o mesmo. Tal intertextualidade amplia o efeito, sobretudo, a partir da fruição da obra de Portinari – eis a sugestão da poética da intertextualidade: o sofrimento de Maria e Cristo é revisitado por cada vítima brasileira dos flagelos da seca e da fome.

Na próxima atividade, os alunos tiveram de responder se havia algum componente poético na imagem em questão. Se a resposta fosse afirmativa, deveriam destacar quais eram eles. O registro foi escrito no próprio material e entregue ao professor no final do primeiro encontro.

No segundo encontro, realizamos a leitura dos poemas “Canção do Africano” de Castro Alves e “Adolescente” de Vladimir Maiakovski. Contextualizamos a importância histórica de seus autores e textos como instrumentos de luta contra a opressão. Todos pareceram entender que serviam como denúncia de injustiças sociais sem, contudo, abrir mão da poeticidade expressa na dor, na privação da liberdade e desejo de mudança. A seriedade com que se debruçavam sobre os textos trabalhados foi bastante gratificante. Ainda se sentiam inseguros a participar. Essa insegurança advinha da falta de intimidade com o gênero trabalhado, bem como das dificuldades de leitura e interpretação de texto.

A próxima atividade prática pedia para que relacionassem os dois poemas lidos com a obra “A prisão Courtyard”, de Vincent Van Gogh. Ao analisarmos a produção escrita,

constatamos a dificuldade de alguns alunos em formular respostas que contemplassem importantes pontos de intertextualidade. Refletindo, percebemos que a proposta da questão poderia ter sido conduzida por mim com mais clareza. As orientações, naquele momento, também não levaram em consideração as dificuldades pontuais de alguns alunos no que tange à leitura e interpretação de texto.

No terceiro encontro, os alunos foram novamente conduzidos até à biblioteca. O clima era de descontração e não havia percebido em seus rostos qualquer sinal de cansaço, apesar de estarmos nos encaminhando para o final do ano letivo. Todos já estavam com o material que seria utilizado para o nosso trabalho. Havia chegado o dia de apresentar o poeta José Paulo Paes, seu estilo e os poemas da obra “A poesia está morta, mas juro que não fui eu”. Sobre o título do livro, é importante registrar que despertou a curiosidade da turma. Alguns levantaram a hipótese dos poemas tratarem de “crimes”. Perguntei ao grupo se conheciam José Paulo Paes, se já haviam lido algum de seus poemas. Diante da negativa, solicitei a um dos alunos que fizesse a leitura de sua biografia em voz alta. Todos acompanharam atentamente. Intercalei essa leitura com algumas observações pertinentes (contextualizações históricas, significados de algumas palavras). Ao questioná-los sobre a passagem da biografia que mais lhes chamou a atenção, um aluno destacou o fato do poeta “nem sempre ter gostado de poesia”.

Sobre os títulos das obras do autor, o que mais despertou o interesse da turma para uma possível leitura foi o próprio “A poesia está morta, mas juro que não fui eu”. A seguir, para apresentar um pouco do estilo diversificado do poeta, foram apresentados os poemas “Cemitério” e “Epitáfio para um banqueiro”.

No quarto encontro, foi retomado o conceito de ironia, figura bastante recorrente nos poemas de José Paulo Paes. Os alunos já haviam estudado o conteúdo no último bimestre do ano letivo que também faz parte da grade curricular do 9º ano. Expliquei que antes de trabalharmos cada poema do livro “A poesia está morta, mas juro que não fui eu”, eles fariam leituras prévias que lhes dariam subsídios para decifrarem o texto poético do autor e nele identificarem os elementos que seriam solicitados.

No encontro “Desvendando a metáfora nos textos de José Paulo Paes”, retomamos o conceito de metáfora com a turma. As figuras de linguagem e pensamento já faziam parte da grade curricular do 4º Bimestre e haviam sido trabalhadas anteriormente. Sendo assim, não houve muita dificuldade na compreensão do conteúdo. Apresentamos como leitura prévia um texto que trazia a história da torre de Pisa. Apenas dois alunos conheciam as peculiaridades arquitetônicas da construção, como o fato de ser inclinada. Realizaram a leitura do poema “Pisa: a torre” e foi possível perceber que, apesar de não o terem compreendido imediatamente, o texto exerceu certo fascínio por conta de duas fortes expressões: “obliquidade dos bêbados” e “mergulho dos suicidas”. Alguns afirmaram que o poema era triste, “pesado” e depressivo. O fato de terem sido tocados pela poesia de José Paulo Paes me deixou profundamente satisfeito.

Como atividade prática, foi pedido que explicassem a prosopopeia do poema e, em seguida, analisassem as metáforas, explicando por que a ideia expressa por elas constituía-se um mistério. Havia sido dadas algumas orientações bastante pontuais para a análise, mas ainda assim, tiveram muita dificuldade. Muitas folhas de respostas retornaram em branco ou com análises que não contemplavam o objetivo da questão.

Como introdução ao próximo poema a ser analisado ouviram a música “Ruínas da Babilônia” e facilmente identificaram que seu tema eram a corrupção e o oportunismo daqueles que se diziam defensores das vontades do povo, mas que se preocupavam apenas com seus próprios interesses. Foram discutidos aspectos importantes da temática trazida pela canção. Então, projetamos na lousa o poema “Curitiba”.

No sexto encontro, distribuimos o material aos alunos e recapitulamos o conceito de metonímia com vários exemplos bastante elucidativos. Ao se depararem com o poema “Da infância de Robert Malthus” ficaram muito intrigados, pois o texto tinha apenas um verso que, à primeira vista, não comunicava muitas ideias. Isso se devia à ausência de repertório para levantarem algumas suposições.

“As ruínas de Corinto” foi o último poema trabalhado com a turma. Antes de analisá-lo, os alunos realizaram a leitura prévia, que tratava a respeito da passagem do apóstolo Paulo por Corinto. O intuito era oferecer algumas referências que os auxiliassem na interpretação do texto, como também na identificação da metonímia utilizada por Paes para conferir maior concisão ao poema. Os alunos rapidamente perceberam que se tratava de uma referência bíblica, mas através da análise da produção escrita, concluí que não perceberam o tom de crítica utilizado pelo poeta, nem inferiram a presença da metonímia através da supressão de termos e ações.

O letramento literário e o ensino de literatura

Garantir aos alunos a oportunidade de se inserirem no universo da leitura e da escrita é uma das finalidades primordiais da escola. Segundo Martins, a escola se constitui como “lugar onde muitos têm talvez a sua única oportunidade de contato com os livros (...)” (MARTINS, 1984, p.25). Esse direito permite que se formem como cidadãos críticos atuantes na esfera social em que estão inseridos. Todavia, proporcionar àqueles que adentram o espaço escolar todas as competências e habilidades que fazem parte do processo de escolarização vai além da alfabetização, pois, apenas isso, não atende às necessidades de uma formação completa e emancipadora. É preciso superar a mera decodificação do texto escrito, já que a leitura é uma prática social que envolve a experiência de mundo do leitor e o mergulha num processo de produção de sentidos. Freire (1996) afirma que

A leitura de mundo precede a leitura da palavra e ainda o ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. (FREIRE, 1996, p.9)

A partir da superação da ideia de que saber ler e escrever era o suficiente para se exercer o direito à cidadania, surge o conceito de “letramento”. Magda Soares (2004) esclarece que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2004, p.72). Isso deixa claro que “letrado” é o sujeito que, após aprender a ler e a escrever, consegue interagir de maneira plena com o mundo que o rodeia. A respeito dessa ideia, Soares (2004) afirma que

socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é mais a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2004, p. 37)

Soares (2004) também afirma que à medida que diferentes tipos de leitura são apresentadas aos alunos em sala de aula ou o seu contato é garantido fora do ambiente escolar, maior será o letramento. A partir desse contato, conforme declara Kleiman (1998), haverá a efetiva aprendizagem, pois parte de “uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 1998, p.2).

No que tange à leitura literária, prática de letramento objeto de nossa pesquisa, é necessário ressaltar a sua importância na formação leitora, tendo em vista que proporciona a ampliação do conhecimento de mundo baseado no contato com o texto literário. O letramento literário, de acordo com Cosson (2012), é um dos usos sociais da escrita, embora estabeleça com ela uma relação diferente pelo fato da literatura suprir necessidades específicas em relação à linguagem e ter “o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2012, p. 17). Tal ideia explica a razão do texto literário ser tão importante para a inserção do ser humano no mundo da leitura e da escrita.

Candido (1995) afirma que a literatura possui perspectiva humanizadora ao reelaborar o real através da ficção e a descoberta do mundo e do ser a partir das palavras, pois

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um bem incompreensível, pois confirma o homem em sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 1995, p. 243)

Sendo assim, pondera o autor, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CÂNDIDO, 1995, p. 235). Candido (1995) ressalta que a literatura é um direito que cabe a todos, sendo que seus objetivos vão ao encontro daqueles que são defendidos pela escola como o de humanizar a partir do conhecimento e tornar o indivíduo apto à atuação social e cultural.

No que concerne à literatura na escola, Cosson (2012) declara que sua função humanizadora está ligada à forma como é realizada a sua escolarização, e isso, conforme afirma o autor, deve ser feito “sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2012, p. 23). Antes de tudo, é preciso colocar que o letramento literário ultrapassa a mera leitura do texto como atividade que objetiva apenas a fruição.

Cosson (2012) prossegue ao esclarecer que a escola precisa garantir ao aluno a aquisição de meios de interpretação, pois dentro do espaço escolar “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2012, p.26). Cabe à escola ensinar o aluno a explorar o texto literário de modo que sobre ele consiga realizar inferências, nele reconhecer-se e, assim, humanizar-se. Apesar de

alguns teóricos acreditarem que a análise literária atua como responsável pelo distanciamento entre o aluno e a literatura, é preciso considerar, conforme afirma Cosson (2006), que

A análise literária toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de comunicação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2006, p. 29)

Ensinar o aluno a realizar uma análise literária realmente comprometida com o objetivo humanizador da literatura é condição para que ele encontre o encantamento, a beleza e os desafios propostos pela literatura, podendo, assim, nela penetrar com mais profundidade. É nesta perspectiva que Cosson (2012) pondera que “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras” (COSSON, 2012, p.29).

A prática da análise literária não compromete a fluidez e os prazeres oferecidos pela literatura, mas possibilita o aprofundamento da mirada interpretativa, permitindo a contemplação de aspectos mais sutis do texto, o que resulta não apenas na aquisição de repertório e conhecimento mais efetivos sobre a literatura, como também um modo de fruição mais intenso. No entanto, Cosson (2012) também adverte que é preciso ir na contramão do que geralmente é realizado em sala de aula, quando a obra literária é apresentada pelo professor como monumento, exposto apenas para admiração e vislumbre da genialidade humana. É essencial despertar nos alunos a vontade perene de se debruçar sobre o texto literário, decifrá-lo, reinventá-lo e apreciá-lo em todas as suas possibilidades. Assim, estará compreendendo melhor a si próprio e a realidade que o rodeia.

Zilberman (1998) esclarece que o problema da escolarização da literatura está intimamente ligado à maneira como estão sendo trabalhados os diferentes gêneros literários, que têm aparecido nos livros didáticos apenas como trechos de autores renomados e utilizados para o estudo dos aspectos formais da gramática. Segundo a autora, nesta perspectiva a literatura tem sua importância reduzida. Soares (2004) parte também desta premissa para afirmar que a utilização dos trechos de obras literárias contribui para a descaracterização do ensino de literatura

Segundo Lajolo (2002, p. 16), “o cidadão, para exercer plenamente a 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 muitos”. A instituição escolar tem a função de possibilitar ao aluno a prática eficiente de letramento literário como condição importante para que seja autônomo em sua participação na sociedade, pois conforme afirma Coelho:

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

O professor, em sala de aula, atua como mediador entre o texto literário e o aluno. Conforme esclarece Silva (2008), ele precisa conhecer o texto que será objeto de sua aula, saber justificar a pertinência do seu uso e o gênero a qual pertence. Deve proporcionar ao educando o diálogo com a obra literária para que com ela estabeleça uma reflexão pertinente. Isso requer o planejamento de atividades significativas, que proporcionem uma rica interação entre autor e leitor. Mas, segundo Cosson (2012), é preciso considerar o atual panorama encontrado nas bibliotecas escolares, que são vistas como “sala do livro didático, não têm funcionários preparados para incentivar a leitura e apresentam coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras” (COSSON, 2012.p.32). Sobre a importância do acervo da biblioteca escolar, Rangel (2005) afirma que

As bibliotecas escolares têm papel fundamental nesse sucesso desse trabalho de iniciação literária e a formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário (RANGEL, 2005, p. 143-144).

Conforme Cosson (2012), os livros sugeridos aos alunos são aqueles lidos pelo professor em seus tempos de escola, ou seja, obras que constam em seu repertório. O autor também discute a relevância do trabalho com os cânones, analisando as diferentes vertentes que tratam da sua pertinência ou não como estímulo à leitura literária. Segundo ele, “a seleção das obras literárias têm seguido as mais variadas direções. Há aquela que ignora as decisões recentes e mantém o cânone incólume (COSSON, 2012, p. 33). Isso por acreditarem que o clássico resiste ao tempo e ao espaço, sendo de profundidade indispensável ao homem que quer se tornar letrado. Outra direção, prossegue Cosson (2012), defende os livros contemporâneos como ideais para a leitura escolar, por trazerem linguagem acessível aos seus leitores e serem mais atraentes aos jovens. No entanto, uma terceira direção, conforme discorre o autor, “defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos” (COSSON, 2012, p. 33). Tal orientação tem amparo nas teorias da linguagem e da leitura que acreditam que o uso de diferentes textos e, conseqüentemente, a abertura da escola a essas influências “possam se tornar uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte” (COSSON, 2012, p. 33).

O poema constitui-se importante gênero para aproximar o aluno da literatura e, desta forma, garantir o aperfeiçoamento de seu letramento literário, mesmo sendo, conforme declara Pinheiro (2007), o gênero menos prestigiado no cotidiano de sala de aula. De acordo com o autor, a desvalorização do texto poético ocorre “mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil” (PINHEIRO, 2007, p 55.). Santos (2015) afirma que a poesia acaba sendo preterida pelo romance ou conto pelo fato da linguagem desses gêneros “enfeixar o relato de eventos e descrever personagens identificáveis com a experiência comum (SANTOS, 2015, p. 133), enquanto a poesia:

ao contrário, fala às pulsões mais íntimas dessa experiência ao optar por não relatá-las ou descrevê-las, mas por sugerir-las. Em épocas utilitárias como a nossa, a poesia se torna ainda menos familiar; afinal, a linguagem tratada pelo poema como um fim em si se localiza na contramão das expectativas de uma sociedade em que “tudo” deve servir para “algo”. A poesia, aparentemente, não parece servir a nada, exceto a si própria e, em camada mais profunda, a algo muito íntimo, não perceptível claramente na superfície da linguagem referencial. (SANTOS, 2015, p.133)

Gebara (2007) afirma ainda que é no poema que está a “natureza da linguagem poética, assim como as particularidades do fazer poético” (GEBARA, 2007, p.8). Sobre o trabalho com o gênero poético, especificamente, Resende declara: “o objetivo não é ensinar poesia, em vez disso, deve-se educar para apreciá-la por caminhos cuidadosos e coerentes que sensibilizem a alma” (RESENDE, 1997, p.135).

O texto poético, ao trabalhar com a subjetividade, as figuras de linguagem, a sonoridade, o verso, a rima e o ritmo, possibilita o refinamento da sensibilidade do leitor, tornando-o mais receptivo a qualquer manifestação artística. Segundo Silva (2008), inicialmente vivenciamos, filtramos toda e qualquer experiência pelos sentidos para, em seguida, aprendermos pelas vias do intelecto. Dentro desta perspectiva, é possível concordar com Duarte Junior (2000, p.14) ao afirmar que há

uma necessidade atual de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – aesthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14)

A poesia é inerente ao ser humano, em qualquer tempo e cultura, servindo para reinventá-lo, despertar sonhos, confortar espíritos, promover o belo ou divertir. Como mencionado anteriormente, podemos encontrar a poesia nos gestos mais simples como escrever uma carta de amor, nas canções de ninar entoadas pelas mães, no diário de um adolescente, nas músicas que nos elevam o espírito, nas frases que confortam quando perdemos alguém que nos é importante. Santos (2015) afirma que “qualquer fenômeno do mundo, por mais ínfimo e cotidiano que seja, quando revestido de encantamento vocabular, pode tornar-se matéria da poesia autêntica” (SANTOS, 2015, p.137). A respeito do caráter atemporal que a poesia possui, Octávio Paz (2012) afirma:

A poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesias, mas existem os que não têm prosa. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, enquanto é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas (PAZ, 2012, p. 14).

A poesia que perpassa grande parte das ações humanas, em alguns contextos, infelizmente, acaba por desaparecer no espaço escolar. A sua importância para o processo de letramento e inserção do aluno dentro das diferentes práticas sociais é diminuída pelo descuido com que, muitas vezes, é trabalhada em sala de aula. Associada apenas à brincadeira, perde cada vez mais espaço para a prosa e toda a beleza, sagacidade e desafios que sua linguagem oferece não são apreciados. Segundo Averbuck (1982), à poesia cabe uma função essencial, que é o de se tornar uma ponte entre o aluno e o mundo à medida que exercita o seu olhar sobre tudo o que há em sua volta.

Poesia: jogo, rito, enigma e sala de aula

O aporte teórico necessário para a fundamentação da relação entre a poesia e o jogo encontra em *Homo ludens* (1971), de Johan Huizinga, a sua principal referência. Nesta obra, o autor esclarece que o jogo é elemento constituinte da cultura e discute a forma intrínseca com que este se comunica com a poesia. Para descrever a natureza da criação poética, Huizinga (1971) insere a poesia no campo lúdico, considerando que ela ultrapassa as barreiras do lógico-casual.

A poesia manifesta-se por caminhos diversos daqueles tomados pela lógica, criando, assim, um universo particular, no qual estão os seres dotados de certa ingenuidade como a criança, o animal e o selvagem. O autor prossegue, dizendo que o campo no qual estão situados estes seres é formado por uma aura mágica, repleta de encantamento, alegria, deleite. Se quisermos realmente apreciá-la, precisamos nos tornar crianças novamente.

O poeta transita bem no terreno do lúdico, aproximando a criança da poesia. E faz isso ao mesmo tempo em que joga com as palavras, utilizando a experiência de mundo sobre as quais imprime sua linguagem poética. Para compreender este processo, é preciso entender a concepção de jogo que se manifesta também na poesia. Huizinga (1971), ao definir jogo, afirma que é

uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (HUIZINGA, 1971, p. 147)

O jogo, conforme declara Huizinga (1971), tem como objetivo alimentar o espírito, ou seja, nossos aspectos menos imediatos e exteriores, sendo atividade distante das necessidades materiais. No que se refere à dimensão lúdica da linguagem, cuja excelência se manifesta como poesia, Huizinga reconhece na metáfora um dos princípios do ludismo poético. A metáfora não coloca a palavra em relação passiva de significação frente aos fenômenos do mundo; pelo contrário, liberta-a das necessidades referenciais, conferindo-lhe a liberdade para transfigurar o mundo.

Há no universo lúdico da poesia uma miscelânea de sentidos e significados, ritmos diferenciados, aliterações e sinestésias. A partir do conjunto de elementos que constituem

a poesia, encontramos um caminho lúdico, sendo uma alternativa às formas limitadas do cotidiano. A linguagem utilizada cotidianamente não preenche o Homo Ludens que faz parte do Homo Sapiens. Ao iniciar-se, o jogo pausa a realidade. Ao terminar, “a vida real começa” (HUIZINGA, 1971, p.06).

O enigma presente na poesia também é um tipo de jogo, embora haja nele parcialidade na entrega, uma indagação. Também pode ser definido

como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 1971, p.33).

Os jogos de adivinhações e enigmas eram uma forma de interação social para o homem primitivo. A linguagem utilizada neste tipo de jogo era cuidadosamente rebuscada e através dela era proposto um problema que deveria ser solucionado. A solução levava em conta a sagacidade do jogador, que para encontrar a resposta para o enigma deveria considerar os códigos utilizados na elaboração do problema. Huizinga (1971) esclarece que o saber sempre foi demonstração de poder, ou seja, aquele que mais sabia, obtinha dos que estavam ao seu redor, mais respeito, obediência e por ele sentiam temor.

Ainda de acordo com Huizinga (1971), a poesia esteve presente nas culturas arcaicas, marcando presença nas atividades sociais e, até mesmo, litúrgicas. Também acrescenta que toda poesia que existia nos tempos da antiguidade era “simultaneamente ritual, divertimento, arte, invenção de enigmas, doutrina, persuasão, feitiçaria, adivinhação, profecia e competição” (HUIZINGA, 1971, p.135).

Sobre a relação existente entre poesia e rito, Santos (2015) afirma que este é “uma atividade humana que encena por meio de representações e analogias a realidade maior do mito” (SANTOS, 2015, p. 134). Segundo o autor a origem da poesia atestaria uma condição de rito, hoje esquecida; basta lembrar que a linguagem metafórica e cifrada, o canto de celebração, os enigmas, aspectos comuns a poesia, caracterizam as manifestações da linguagem sagrada das sociedades arcaicas. Daí Santos afirmar que a poesia está relacionada intimamente a:

textos sagrados (escritos ou orais), litânias, profecias, cantos religiosos, que nas sociedades arcaicas serviam às mais diversas funções: preservação da história coletiva, instrução, manutenção da conexão do homem com o sagrado etc. Em comum entre todas essas formas de expressão está a linguagem sugestiva, cifrada, indireta e enigmática, permeada por conteúdo simbólico – a mesma linguagem que ainda se imprimem na poesia, assustando, por vezes, o leitor incauto que se debruça sobre os textos à cata de conteúdos explícitos e se depara com algo mais profundo. (SANTOS, 2015, p.134)

A preocupação em se imprimir beleza, mistério e simbolismo à linguagem fez com que se afirmassem as características da poesia. Não há como debruçar-se sobre a lírica e esperar por verdades escancaradas, já que ela encerra em si mesma caminhos tão intrincados que levam o leitor a respostas subjetivas, mutantes e prazerosas.

No que se refere ao trabalho com a poesia em sala de aula, para que se garanta o seu êxito, algumas condições devem ser asseguradas. O professor que se dispõe a levar o

poema para a sala de aula deve ser apreciador desse tipo de texto. Conforme nos aponta Helder Pinheiro em seu livro “A abordagem do poema: roteiro de um desencontro (2007), “um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com um ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática que a poesia vale a pena” (PINHEIRO, 2007, p. 26). O autor também esclarece que as lacunas na formação do professor de língua materna e o direcionamento dado à poesia pelos livros didáticos terminam por desvalorizar o gênero na escola.

Tratar o poema como qualquer outro conteúdo curricular rotineiro, em que não é exigida a reflexão ou que não instigue a curiosidade, pode contribuir para o desinteresse do aluno ao se deparar com a linguagem poética. Ainda sobre a prática de leitura de poemas no espaço escolar, Pinheiro argumenta:

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos privilegiado no fazer pedagógico da sala de aula [...]. A primeira fase do primeiro grau menor (1ª a 4ª série) apresenta problemas graves no trato com a poesia – quando existe o contato. Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo plano [...]. Quando chegamos ao primeiro grau maior (da quinta a oitava série) os problemas ficam mais dramáticos. Aqui, a poesia praticamente da sala de aula ou restringe-se a longos (e fatigantes) exercícios de interpretação. [...] De fato, a maioria dos professores de Português e Literatura não procura despertar o senso poético do aluno, não se interessa por uma educação da sensibilidade de seus alunos. Esta questão, para muitos, sequer é colocada. (PINHEIRO, 2007, p. 17-18).

A poética de José Paulo Paes

José Paulo Paes está entre aqueles escritores brasileiros mais oportunos para familiarizar o aluno com a linguagem poética. Tal hipótese é sustentada pelo componente lúdico que perfaz grande parte de suas obras, o discurso autorreferente do qual faz uso e a forma irônica que utiliza para dialogar com os lugares-comuns da tradição. Os elementos que dão origem a sua poética são capazes de seduzir o leitor, encorajá-lo a buscar nos meandros do texto a solução para os enigmas sugeridos. Sobre o poeta, Santos (2015) afirma que

a poesia de José Paulo Paes, tão intimamente relacionada à expressão despreziosa e lúdica da infância, revela a própria fragilidade histórico-social do gênero poético como um todo. Sua sobrevivência depende, em alguma medida, do acolhimento do público leitor, e tal acolhimento, da abertura da linguagem poética a uma dinâmica que possibilite a formação da sensibilidade literária a partir da convivência com os poemas. Por tentarem reconduzir o enigma da palavra à sua função comunicativa (coletiva, emancipatório, instrutiva, etc.), poetas como José Paulo Paes podem ser tomados como oportunos guias de leitores pouco familiarizados pelos meandros da linguagem poética; desde que, é claro, tais leitores retribuam a essa poesia a mesma generosidade com que ela se oferece diante de seus olhos, pedindo sua decifração (SANTOS, 2015, p. 140)

Na obra “Quem eu? Um poeta como outro qualquer”, Paes (1996) conta, em pormenores, passagens importantes de sua vida. A leitura de sua autobiografia nos dá a noção exata da importância dos livros em sua formação de poeta e ser humano. Nascido em 22 de Julho de 1926, em Taquaritinga, cidade localizada no interior de São Paulo, foi criado pelos avós maternos numa casa onde também funcionava a livraria e tipografia da qual seu avô, J. V. Guimarães, era proprietário. Este certamente era o ambiente propício para que desde tenra idade adquirisse o amor pela leitura.

O quintal com suas árvores frutíferas foi o grande palco de sua infância, já que havia a regra estabelecida de que dentro de casa deveria funcionar a ordem. No período escolar, torna-se leitor assíduo dos clássicos da Literatura Infantil, passando, em seguida, para os romances policias e histórias em quadrinhos, mas repele a poesia por considerá-la “chata”, sem sentido e por não se enquadrar em seu cotidiano.

Em 1944, assim que completou 18 anos, José Paulo Paes mudou-se para Curitiba, onde realizou o curso técnico de Química Industrial. Passou a frequentar o famoso Café Belas-Artes e lá conheceu renomados escritores como Dalton Trevisan e Carlos Scliar. Publicou seu primeiro livro, “O aluno”, em 1947, e sobre a obra recebeu uma carta de Drummond, na qual dizia:

V. tem um sentimento poético indubitável, maneja o verso livre com bastante segurança rítmica, nunca resvala no mau-gosto – mas v. ainda não me parece v., que terá de se encontrar. [...] Para fugir aos modelos nacionais, leia os estrangeiros; é contrapeso excelente, e imitação por imitação, a dos últimos nos faz ir mais longe e nos universaliza mais, isto é, traz consigo mesma a possibilidade de libertação. (PAES, 1996, p.38)

A respeito da carta, disse: “E toda a minha luta desde então, graças a essa carta de Drummond, foi de tentar puxar minha voz própria, uma vozinha pequenininha, que fosse fraquinha, mas que fosse minha, ou como dizia Oswald, ‘mau, mas meu’” (PAES, 1999, p.44).

Após concluir o curso de Química, em 1949, decidiu morar na cidade de São Paulo, sendo contratado por uma indústria farmacêutica. Nessa época, encanta-se por Dora Costa, bailarina do Teatro Municipal, com quem se casaria pouco tempo depois. Muitas das obras que Paes escreveu foram dedicadas à esposa, como “Cúmplices”, seu segundo livro de poemas, publicado em 1951. Em 1954, publicou “Novas cartas chilenas” e em ordem cronológica: “Epigramas” (1958); “Anatomias” (1967); “Meia palavra” (1973); “Resíduo” (1980); “Calendário perplexo” (1983). “É isso ali”, lançado em 1984, torna-se seu primeiro livro de poemas infantis. Em 1986, decide publicar todas as obras adultas em um só volume chamado “Um por todos”.

Escreveu o livro de poemas “A poesia está morta, mas juro que não fui eu” em 1988; em 1989 é lançado “Olha o bicho”. “Poemas para brincar”, que lhe rendeu o Prêmio Jabuti de melhor livro infantil, é publicado em 1990. De acordo com Ribeiro (1998), este é o livro de que o autor mais gosta, pois nele deixa de lado as rimas e trocadilhos para escrever poemas com versos livres. Em 1992, lança o livro “Prosas seguidas de odes mínimas”, bastante elogiado pela crítica.

José Paulo Paes conciliou a sua fértil produção poética com as atividades de editor, crítico literário e tradutor. A última exerceu sem nunca ter realizado um curso de idiomas, o que não lhe impediu de ser reconhecido como uma referência na área de tradução. Nunca

viera a ter filhos com a esposa, mas convivia com os sobrinhos, Andrea e Carlos Fernando, e os encantava com brincadeiras que jogavam com o universo das palavras. Isso o influenciou a escrever poesias direcionadas ao público infantil. Foram sete livros publicados nesse gênero.

O poeta foi acometido por um edema pulmonar causado por uma doença cardíaca, enfermidade que o havia levado a amputar uma das pernas anos antes. Esse episódio não o impediu de levar a vida adiante, tendo se transformado em matéria prima do poema “À minha perna esquerda”, presente no livro “Prosas seguidas de odes mínimas” (1992). Em um texto autobiográfico, Paes afirma sobre essa obra: “De qualquer modo, “Prosas” será, na pior das hipóteses, o meu penúltimo livro. O último há de ser póstumo” (PAES, apud MASSI, 1991, p. 196). Em 1998, morre Paes, deixando mais de 40 livros publicados e a sua última obra de poemas inéditos, “Socráticas”, lançado em 2001.

A proposta estética de José Paulo Paes utiliza a concisão. Sobre esse recurso de estilo, o poeta declara: “As discussões, as teorizações sobre poesia me interessavam menos, porque o que me atraiu sempre foi a concisão” (PAES, 1990, p. 31-34). Arriguci (1999) afirma que isso se deve à influência direta dos poematos de Oswald de Andrade, “de quem foi amigo e com quem aprenderia tanto da arte de condensar muito no mínimo” (ARRIGUCCI, 1999, p. 60).

Santos (2015) em seu ensaio “Poesia e comunicabilidade: considerações sobre a fruição da poesia e o exemplo de José Paulo Paes” atesta que “mesmo o poema mais acessível não consegue e (provavelmente não deve) eximir-se de pelo menos uma nota de obliquidade e mistério (SANTOS, 2015, p.132). Isso é constatado nos poemas de Paes, em que a concisão permite que a imagem poética neles criada facilite a fruição, sem, contudo, deixar de oferecer ao leitor um enigma a ser solucionado. A perspectiva miniaturista do autor revela a preocupação com as palavras, haja vista a sua procura incessante por aquelas que pudessem exprimir “vivências, reais ou imaginárias (PAES, 1996, p.11).

“A poesia está morta, mas juro que não fui eu”

Publicado em 1988, “A poesia está morta, mas juro que não fui eu” traz consigo poemas que primam pelo diálogo estabelecido com as sentenças de domínio público, ao mesmo tempo em que deixam transparecer o alto grau de ironia de José Paulo Paes, característica que passa a maior parte da produção do autor.

O cotidiano, a partir desse livro, torna-se matéria prima e o leitor é convidado a uma reflexão bem humorada, fruto da vivência do poeta que enxerga o mundo, muitas vezes, não como é, mas como poderia ser. É uma obra despreziosa em relação ao conteúdo de formação, pois coloca a linguagem em primeiro plano e tem como ponto de partida o discurso particular da experiência. Vale ressaltar que o componente lúdico utilizado pelo autor também é responsável pelo êxito da comunicabilidade do livro, pois os versos jogam com o leitor e lhes proporcionam ardilosos enigmas.

“A poesia está morta, mas juro que não fui eu” (1988) pode ser o material adequado para o contexto de sala de aula. A obra foge do convencional e tem linguagem fruída, acessível. Neste livro, a poesia de José Paulo Paes canta a sua vivência, mas causa empatia justamente pelo fato de ser possível identificar-se com ela, experienciá-la, ao mesmo tempo em que um sorriso pode brotar no rosto durante a leitura, tendo em vista o caráter jocosamente irônico de seus versos. Pereira (1999, p.143) reconhece que o poeta está em um seleto grupo de

autores que são “verdadeiros artífices da palavra, trabalhando-a artesanalmente, garimpando, na infinita gama de possibilidades linguísticas, aquelas que vão instaurar o toque mágico que abrirá corações e mentes”. A respeito da poesia de Paes, Santos (2015) afirma que

suas peças literárias assumem a missão da comunicabilidade, sem, é claro, abrirem mão da engenhosidade discursiva, algo que, se feito, comprometeria o próprio estatuto de poesia. Assim, um arsenal linguístico complexo coloca-se, na “Poética” de José Paulo Paes, a serviço da comunicação simples, democratizando a fruição do poema sem prejudicar seus efeitos de surpresa e de desautomatização das expectativas em relação ao discurso (SANTOS, 2015, p.132)

O título da obra *A poesia está morta*, mas juro que não fui eu permite que façamos algumas considerações importantes para a compreensão do espírito que permeia a obra. Ao afirmar que “a poesia está morta”, Paes parece admitir que toda a possibilidade de se fazer poesia havia se esgotado, porque todos os temas já haviam sido cantados e procedimentos explorados. A segunda oração “mas juro que não fui eu”, que completa a sentença, revela que o poeta ironicamente exime-se da culpa pelo fato de continuar a escrever poemas e, a partir deles, explorar temáticas pouco visitadas pela poesia ou imprimir seu estilo àquelas que um dia figuraram como enfoque de outros autores.

O livro possui 52 poemas estruturados em quatro partes: I – “Olho no umbigo”, seção em que José Paulo Paes discorre sobre o processo de criação poética, e realiza isso através de uma metalinguagem irônica, aguda e bastante crítica; II – “Livro dos provérbios”, em que faz brincadeiras poéticas, modificando provérbios ou criando novos para discutir situações comuns. Nesta parte, é possível perceber o jogo que o poeta faz com os gêneros, a presença de aforismos e paranomásias; III – “Geográfica pessoal”, espaço em que escreve as suas impressões de viagens, condensando-as em epigramas repletos de metáforas; e IV – “Desistórias”, alguns flagrantes da história vistos através de uma crítica aguçada. O uso das figuras de linguagem é feito com diligência na obra e imprimem aos poemas um estilo sofisticado. A imagem construída em cada texto deixa evidente a sua preocupação em conciliar harmonicamente conceitos opostos para causar surpresa ao leitor.

Dentre os poemas da obra, selecionamos para a composição do corpus da pesquisa as peças: “Koan, (p. 25); “Cambronniana” (p.32); “Curitiba (p.37) “Ruínas de Corinto” (p.50); “Pisa: a torre” (p.52); “A J.-P. Sartre” (p.62); “Da infância de Robert Malthus” (p. 63); e “Epitáfio para um sociólogo” (p.67).

A escolha dos poemas baseou-se na riqueza de possibilidades de trabalho em sala de aula por eles oferecida, visto os textos propiciarem ao professor de Língua Portuguesa a oportunidade de discussão das referências culturais com que seus temas dialogam e de seus procedimentos estilísticos. Neles sobressaem a criticidade, o engenhoso jogo de palavras que os configuram, as figuras de linguagem articuladas de modo criativo, o efeito lúdico presente nos versos e toda a gama de elementos sintáticos e semânticos presente nos poemas que denotam a feliz conjugação entre sofisticação estilística e acessibilidade comunicativa, o que confere particularidade ao modo de fruição a que a poesia de José Paulo Paes se oferece. Isso pode ser observado em um provérbio atualizado por ele para provocar humor, destilar sua habitual ironia e, principalmente, suscitar no leitor uma reflexão pertinente ao momento político que o país atravessava.

KOAN

em boca fechada não entra mosc-
-ugh!

(PAES, 1988, p.25)

“O provérbio popular “Em boca fechada não entra mosca” é parodiado pelo poeta, que também recria” o ditado em “Koan” com a intenção de mostrar que o silêncio pode trazer benefícios. Todavia, antes de concluir o conselho, acaba engolindo uma mosca. Tal acontecimento é retratado no texto através da onomatopeia que representa o som da mosca sendo engolida. A ironia deste provérbio recriado por Paes reside no fato de que não apenas o ato de abrir a boca pode fazer com que alguém engula uma mosca, mas também aconselhar o outro a manter-se calado, contrariando o ensinamento expresso pelo provérbio, pode facilitar que isto aconteça.

O título “Koan” tem relação com os enigmas derivados das escrituras sagradas dos monges Zen-budistas. Através de frases enigmáticas (Koans), os mestres estimulavam seus discípulos a refletirem, a fim de reavaliarem seus conceitos e atingirem a evolução; a pertinência do título tem a ver com o momento de turbulência política pela qual passava o país na década de 80. Tempo em que a liberdade de expressão era restrita. O poeta usa sua sagaz ironia para alertar o leitor que, permanecer de boca fechada, conforme a orientação do sistema político, não resolveria o impasse, mas perpetuaria o problema. A luta implicaria uma mudança de postura, rompimento de paradigmas e a não subserviência às imposições do governo ditatorial.

O trabalho com poesia de José Paulo Paes realizado a partir da obra *A poesia está morta*, mas juro que não fui eu teve a intenção de levar para a sala de aula poesia de incontestável qualidade estética e portadora de uma dicção democrática que, a despeito de tais méritos, era então desconhecida da maioria dos alunos. Essa intenção articulada à dinâmica de trato com o texto poético, às especificidades do espaço escolar e da comunidade na qual a escola está inserida, bem como o às experiências literárias da turma, serviu como caminho metodológico possível e facilitou o contato dos discentes com as diferentes formas de incursão no texto na poesia.

Muitos alunos afirmaram que as atividades aplicadas em sala de aula conseguiram despertar o gosto pela leitura de poemas. Isso se explica pelo fato de muitos terem gostado do estilo conciso, bem-humorado e irônico de José Paulo Paes, pois perceberam que o texto desse poeta escondia mistérios que precisam ser desvendados pelo leitor, e que as pistas para os solucionarem eram as referências de vida que cada um tinha e o conhecimento obtido nos espaços formais ou informais de ensino.

Foi possível observar que a maioria dos alunos tinha uma concepção equivocada a respeito do gênero poema. Pontuaram que a linguagem era difícil, não dialogava com as suas realidades e que seu foco era apenas o “amor romântico”. Ainda disseram que o único contato que tinham com esse tipo de texto era quando abriam o livro didático. As atividades propostas por esses manuais acabavam por tolher a vontade de procurarem por outros textos do mesmo gênero.

Síntese dos resultados

Constatamos, durante a aplicação das atividades, que as dificuldades encontradas pelos alunos são resultado de inúmeros fatores como a falta de incentivo à leitura em ambiente familiar, problemas socioeconômicos e o trabalho equivocado com o poema em sala de aula. Validamos a proposta de letramento literário sugerida por Rildo Cosson, pois se apresentou

flexível, objetiva e sensível às necessidades dos estudantes, que se debruçaram sobre os textos e não esmoreceram frente aos desafios propostos nos meandros dos versos. Houve rica interação entre todos os envolvidos, pois cada poema constituía um mistério que necessitava de decifração. A turma não teve medo de arriscar, mostraram-se curiosos e dispostos.

Não se ignoraram os problemas de aprendizagem ou aqueles relacionados à falta de hábito e gosto pela leitura. Não tivemos apenas êxitos, mas alguns entraves foram identificados e registrados na verificação dos resultados. Através da análise da atividade escrita e do questionário final respondido pelos alunos, pudemos avaliar a criatividade, a sensibilidade, os equívocos de interpretação e de produção de texto e, assim, consertar o que precisava de conserto. Todavia é preciso considerar o fato de que a proposta precisa ser adaptada aos diferentes contextos para que realmente funcione como possível instrumento de mudança.

Considerações finais

A leitura e a escrita constituem as mais enriquecedoras atividades humanas de que se tem notícia. A aquisição dessas habilidades passa, inevitavelmente, pela escola. Contudo, a essa instituição não cabe apenas a obrigatoriedade de garantia desse direito, mas o compromisso de possibilitar aos que adentram o seu espaço a competência leitora em seus múltiplos aspectos. Dentre eles, a leitura literária, tão necessária à formação cultural, intelectual e cidadã. A inserção do aluno no universo da leitura reafirma a sua identidade, permite que tenha acuidade estética, incute valores éticos e lhe dá a consciência de que pode intervir na realidade para transformá-la.

O letramento literário está no cerne das discussões sobre o ensino de literatura na escola. Em sala de aula, muitas vezes estão professores de Língua Portuguesa que não trabalham adequadamente o texto literário, pois seguem os manuais didáticos sem qualquer tipo de reflexão sobre o que estão fazendo. A metodologia utilizada por eles não dá conta das reais necessidades de suas turmas, seja por não serem pesquisadores ou por terem tido formação acadêmica com lacunas. A formação de um sujeito leitor fica seriamente comprometida.

No que tange ao trabalho com o poema no espaço escolar, o problema ainda se agrava, pois muitos professores alegam não ter intimidade com o gênero, desprestigiando-o, utilizando-o apenas como pretexto para dar enfoque aos aspectos gramaticais da língua. Esse descaso também é responsável por tolher no aluno o interesse pelo texto poético, fazendo-o acreditar que é inacessível e que parece não servir para nada. Diante disso, torna-se cada vez mais urgente a criação de propostas de intervenção que tenham o poema como eixo articulador de outros conhecimentos, pois são importantes instrumentos de reflexão.

Uma proposta de trabalho que tenha os poemas de José Paulo Paes como incentivo ao contato com a literatura tem grande chance de êxito em sala de aula, visto sua poesia ser acessível e possuir grande qualidade estética. Com efeito, a obra de José Paulo Paes é oportuna ao estabelecimento de uma relação com o leitor em formação via comunicação democrática, sem subestimar a sua sensibilidade estética, já que os poemas de José Paulo Paes não abrem daquele grau de dificuldade e desafio à próprio da poesia.

Intervir na realidade de alunos de uma escola pública tendo como instrumento de trabalho atividades significativas elaboradas a partir de poemas do autor em questão serviu para que comprovássemos o que em teoria sabíamos: eles não são avessos ao texto poético,

embora precisem de orientação no manejo desse gênero em ambiente escolar. Apresenta-se, então, a necessidade de uma metodologia adequada e articulada à realidade.

A realização da pesquisa “A poesia está morta, mas juro que não fui: José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia” apresentou-se em seu início, desenvolvimento e conclusão como um grande desafio, pois colocou sob questionamento ideias preconcebidas, permitiu o contato com leituras essenciais à formação docente e nos possibilitou levar para a sala de aula poemas que certamente serviram como ponto de partida para o contato frequente dos estudantes que se consideravam distantes da poesia, ao mesmo tempo em que fortaleceu a relação daqueles que já eram leitores assíduos do gênero. Apresentar os caminhos que conduzem ao universo da leitura é dever de todo educador que sabe qual é a função social de sua profissão.

Referências bibliográficas

ARRIGUCCI JR., Davi. **No mínimo, poeta**. Cult, São Paulo, n. 22, maio de 1999. Dossiê.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) et al. **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

CÂNDIDO, Antônio. Vários Escritos. **O Direito à Literatura**. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria & prática**. São Paulo: Ática, 5ª Ed, 1986.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). **Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.

HUIZINGA, Johan (1971). **Homo Ludens - O jogo como elemento da cultura**. (João Paulo Monteiro Trad.). São Paulo: Perspectiva/ USP.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 6. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

PAES, José Paulo. **A poesia está morta mas juro que não fui eu**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

____ **Quem, eu? Um poeta como outro qualquer** . São Paulo: Atual, 1996. 88p

____ **Um poeta como outro qualquer**. In: MASSI, Augusto. (Org.). Artes e ofícios da poesia. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1991.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. Língua portuguesa e sedução: do binômio possível nos textos de literatura infanto-juvenil; in **Perspectiva**, ano 17, nº 31. Florianópolis: UFSC, 1999

PINHEIRO, José Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RANGEL, E. O. Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa: 'Os amores difíceis'. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.) **Literatura e letramento**. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, F. R. S. Do enigma à comunicabilidade: considerações sobre a fruição da poesia e o exemplo de José Paulo Paes. In: ZANCHETTA Jr., Juvenal; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro (Org.). **Leitura na Escola**: Reflexões e Estratégias para Mediadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, v. 1, p. 131-143, 2016.

SILVA, E. **A leitura no contexto escolar**. Série ideias, n.5. São Paulo: FDE, 2008.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 7ª Ed. São Paulo : Global, 1998.

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM SALA DE AULA por uma educação literária emancipadora

Ana Paula Franco Nobile Brandileone¹⁷

Angelita Cristina de Moraes¹⁸

Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, intitulada **A representação feminina na obra *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011)**: uma proposta para a educação literária (MORAES, 2018). Considerando as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010)**, que orientam o ensino básico brasileiro e expõem sobre a importância de conectar temas –de relevância social na formação do educando a conteúdos dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento, e a **Lei Federal 11.340/06 (Maria da Penha)**, que apresenta a necessidade de trabalhar temáticas que fazem parte da sociedade contemporânea no ambiente escolar, como as associadas à mulher, torna-se relevante o trabalho com a re(educação) das relações de gêneros na sala de aula.

Entende-se que a implementação de práticas literárias articuladas a essas questões oportunizará ao aluno repensar sobre o valor da vida humana e sobre a sua própria vida, viabilizar a desconstrução de discursos sacralizados socialmente relacionados à mulher, compreender o espaço relegado historicamente a ela na sociedade e no âmbito literário. Mas, para realizar tais conexões, deve-se engendrar espaços para estudos, pesquisas, discussões e reflexões sobre essas e outras questões presentes na sociedade e/ou no ambiente escolar.

Para a necessária articulação entre os conteúdos curriculares e os temas contemporâneos, como a questão de gênero, selecionou-se como objeto de estudo o romance **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende (2011), pertencente ao acervo de 2013 do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Além do aspecto propriamente ligado às relações de gênero e à posição da personagem na narrativa, a seleção dessa obra se pautou pela sua qualidade literária que, por isso, permite a expansão do repertório estético, cultural e social do jovem leitor; discussão para as próximas páginas.

Nesse contexto, a obra escolhida constitui-se um meio de dar visibilidade à representação feminina, considerando que a mulher teve seu reconhecimento negado e/ou adiado por conta de preceitos sociais e culturais impostos ao longo da história; apagamento que se reflete nos processos de produção literária, impossibilitando-a de falar de si ou do mundo sob sua perspectiva. Como personagem, a sua presença também é reduzida quando comparada à presença masculina nos romances brasileiros contemporâneos, o que faz a mulher figurar entre os grupos sociais marginalizados pela ficção (DALCASTAGNÈ, 2005).

17 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procopio (CCP); docente do curso de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E-mail: apnobile@uenp.edu.br

18 Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Paraná. Docente da rede municipal de ensino de Cornélio Procopio. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS. E-mail: angelitac@seed.pr.gov.br.

Vozes femininas: invisibilidade e silenciamento

O conceito de representação é passível a várias acepções. Etimologicamente, a palavra, de origem latina, *repraesentare*, tem como significado “tornar presente” ou “apresentar de novo”. O historiador Roger Chartier concebe-a a como “[...] instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é” (1990, p. 10). Mas, como afirma o autor, embora as representações do mundo social busquem a universalidade, elas são sempre variáveis e estabelecidas por certos grupos sociais, os quais acabam por excluir outros grupos, gerando, desse modo, a sua marginalização e/ou alienação, em prol de grupo(s) dominante(s). O que implica, portanto, não apenas na reprodução e na perpetuação de determinadas ideologias no meio social, mas também para o prestígio e/ou desprestígio de uma cultura em relação a outra. Nesse contexto, a Literatura, ao contrário da sua natureza, pode contribuir para a proliferação desse estado de coisas em prol de determinados grupos, quando sua vocação é também dar voz para a coletividades repudiadas.

Sendo a Literatura uma forma de representação, não se pode deixar de considerar ou de questionar: quem é, afinal, o/a outro/a? Que espaço lhe é concedido na sociedade e o que há por trás de seu silenciamento? Frente a isso, os estudos literários, assim como o próprio fazer literário, têm se voltado para aspectos relacionados à legitimidade, à autoridade, ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais, sobretudo dos grupos marginalizados, entendidos como aqueles que vivenciam uma identidade coletiva concebida de forma pejorativa pela cultura dominante.

Entre os grupos marginalizados, Dalcastagnè (2005) identificou a ausência das representações dos pobres e dos negros, assim como das crianças, dos velhos, dos deficientes físicos e das mulheres. No que se refere especificamente ao apagamento feminino na ficção brasileira contemporânea, sobretudo a publicada entre 1990 e 2004, a estudiosa verificou que o papel reservado aos protagonistas, isto é, aqueles que se projetam em primeiro plano no desenrolar da trama narrativa, foi predominantemente destinado aos do sexo masculino: “Entre as personagens estudadas, 773 (62,1%) são do sexo masculino, contra apenas 471 (37,8%) do sexo feminino – um único caso foi alocado na categoria ‘sexo: outro’ [...]” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.35).

Encontrando eco nas discussões propostas por Dalcastagnè (2005), Zappone, ao discorrer sobre as narrativas relacionadas à Literatura Juvenil Contemporânea, afirma que “[...] a questão dos gêneros ainda aponta para desigualdades: mulheres carecem, ainda, de uma representação mais significativa, já que a presença dos homens é mais do que 50% superior ao das mulheres” (2015, p.103). Nesse sentido, verifica-se a predominância de personagens homens, bem como o protagonismo para o gênero masculino. Assim, fica expressa a invisibilidade da figura feminina, seja devido ao número reduzido de personagens do gênero feminino ou por assumir posição de coadjuvante no espaço da narrativa. Representantes minoritárias, elas têm menos acesso à voz, seja como narradoras ou protagonistas.

A acessibilidade à voz também está relacionada a quem é o produtor da obra, bem como ao contexto cultural a que ele pertence. De acordo com Dalcastagnè (2005), quando analisadas isoladamente, as obras de autoria feminina apresentam um contexto diferente das escritas por autores homens. Os dados revelam que 52% das personagens são do sexo

feminino, bem como 64,1% são protagonistas, sendo que 76,6% apresentam-se como narradoras. Portanto, percebe-se que nas obras produzidas por escritoras, a mulher tem maior visibilidade como personagem, protagonista e/ou narradora quando comparada com o gênero masculino, conforme evidenciam os números acima.

Quanto à questão da autoria feminina, vale destacar que, historicamente, vários nomes foram silenciados pela historiografia oficial literária, condicionadas por uma ideologia que as mantiveram à margem da cultura (SCHMIDT,1995). Por isso, não raro, tiveram que se oferecer sob o anonimato ou usar pseudônimo masculino, em uma tentativa de contornar preconceitos sexistas quanto à recepção ou crítica literária; esta última, reduto quase que exclusivamente masculino: “A crítica oficial, com raras exceções, atribuía um estatuto inferior à mulher escritora e cobrava dela formas consideradas mais adequadas à ‘sensibilidade feminina’” (XAVIER, 1999, p.18). Desse modo, as escritoras tiveram sua representação subtraída de importância, porque não poderiam inserir-se dentro “[...] de sistemas de legibilidade que privilegiava as chamadas ‘verdades humanas universais’ e por não atingir o patamar de ‘excelência’ exigido por critérios de valoração estética [...]” (SCHMIDT, 1995, p.184); critérios vigentes no discurso teórico-crítico da Literatura. Ainda segundo a autora, a negação da legitimação da mulher como sujeito de discurso e/ou desempenhando funções e representações menores perdurou aproximadamente até a década de 1970, no contexto da Literatura Brasileira. Até aquele momento poucas escritoras tinham recebido o reconhecimento por parte da crítica; entre elas apenas Rachel de Queiroz, Cecília Meirelles e Clarice Lispector.

O questionamento das relações entre cultura, história e sociedade, que se deu a partir dos Estudos Culturais, concorreu para a abertura a novas práticas culturais, levando ao redimensionamento de pressupostos ligados ao sistema literário (ZINANI, 2014). Para Zinani (2014, p.186), essa modalidade de estudo permitiu, ainda, a abordagem de temas que estavam vinculados “[...] às culturas populares, aos meios de comunicação de massa, às identidades de gênero, sexo, classe, etnia, geração, ou seja, colocou em evidência uma produção marginalizada [...]” que, segundo a autora, favoreceu a redução da invisibilidade a que uma expressiva parcela de escritoras estava relegada. Conforme Araujo, a Literatura de autoria feminina:

[...] tem se caracterizado ao longo de sua trajetória, timidamente iniciada em meados do século XIX e se avolumado no decorrer do século XX, pela ênfase na representação das conquistas das mulheres, pelo repúdio à objetificação e ao silenciamento histórico a elas conferidos, bem como pela busca do direito de se autorrepresentar, representando assim, não identidades fixas, desenhadas pela ideologia patriarcal, mas identidades múltiplas, heterogêneas, como são múltiplas e heterogêneas as vocações humanas. (2012, p.34-35).

Nessa perspectiva é que tanto a voz da mulher quanto de outras vozes, até então emudecidas, têm se tornado objeto de representação literária. No caso específico da Literatura de autoria feminina, a representação da mulher tem passado por um processo de reconstrução do que é ser mulher, isto é, “[...] enquanto questão de sentido e lugar potencialmente privilegiado para a reconceptualização do feminino, para a recuperação de experiências emudecidas pela tradição cultural dominante” (SCHMIDT, 1995, p.188).

Nesse contexto, vale destacar que a invisibilidade e/ou apagamento de certos grupos sociais encontra nos sistemas de ensino, o que inclui a universidade, uma instância que favorece a perpetuação desse modus operandi. Como instância de conservação e de reprodução cultural determinam qual (ou quais) cultura(s) é (são) digna(s) de ser(em) consagrada(s) e, portanto, compreendida(s) como legítima(s). Desse modo, é na escola que se define qual literatura é ou não válida, qual obra deve ou não ser lida, o que é preciso saber sobre ela e o que deve ser ignorado, o que pode e o que deve ser admirado (BOURDIEU, 2009). Ao inscrever-se, portanto, como lócus de consagração de uma determinada cultura, considerada legítima, reproduzindo seletivamente os bens culturais pertencentes a esta cultura, a escola e a universidade acabam se tornando instâncias que legitimam as diferenças ao fazer a exclusão de outros grupos sociais, integrantes de uma cultura considerada ilegítima. Nesse sentido, a oferta de certas obras literárias no ambiente educacional, representativas de apenas determinado grupo social, leva não apenas à exclusão de outras formas de expressão, mas também contribui para o distanciamento entre as classes sociais. Por isso, faz-se relevante que o aluno conheça e se reconheça em vozes literárias diversas, expressas em linguagens de diferentes autores, e não somente no que comumente lhe é apresentado, eternizado e referendado na e pela escola. De acordo com Zolin:

[...] os escritos de mulheres, assim como aqueles relacionados às minorias étnicas e sexuais e dos segmentos sociais menos favorecidos, são relativamente pouco difundidos nas salas de aulas. É como se essas vozes Outras não fossem dignas de figurar nos currículos escolares, inclusive naqueles dos cursos de Letras. (2009, p.240).

Proporcionar visibilidade àqueles que estão e estiveram historicamente à margem, ceder vozes àqueles que raramente a possuíram para dentro das instituições de ensino, é favorecer o contato do discente com perspectivas sociais plurais. É propiciar que esses sujeitos leitores reflitam, questionem e comparem identidades e realidades diversas, e construam a sua própria. É, ainda, proporcionar confrontos para que novas visões e atitudes sejam concretizadas. É, também, incitar novos comportamentos e percepções que rompam com formas estereotipadas, seja na Literatura ou no mundo real, onde se efetivam as práticas sociais:

É evidente, não se espera que a literatura enquanto criação do imaginário por meio do estético seja mera cópia da realidade e dos seres. Se assim o fosse, teriam valor para o leitor apenas textos que falassem de sua vivência imediata. Tendo como uma de suas finalidades a expansão do universo cognitivo, emocional e social do jovem, a literatura juvenil brasileira contemporânea contribuiria com mais densidade para emancipação do leitor na medida em que pudesse incorporar realidades múltiplas, confrontando a diversidade ética, econômica, racial, sexual e social que cerca o adolescente e que constitui o mundo urbano no qual as sociedades contemporâneas, inescapavelmente, estão inseridas. (ZAPPONE, 2015, p.106).

Se questões relacionadas à representação é discussão a ser realizada no espaço escolar, não se pode aqui deixar de destacar o papel do professor e, por isso, a sua formação inicial, para a inscrição desse processo. Sob esta perspectiva, assume significativa relevância as

instituições de ensino superior, já que está na formação inicial o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente, que deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO, 2006, p. 22). Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial pautadas em discussões teóricas e práticas, é que se pode pretender a construção e/ou reorganização do espaço pedagógico voltado para as questões mais dinâmicas da sociedade humana.

Faz-se igualmente importante a formação continuada do professor, ou seja, daquele que já atua no espaço educacional, seja no contexto universitário ou no contexto da educação básica. Para Moacir Gadotti (2003, p.31), a formação continuada “[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão, construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas [...]”; é o que o autor denomina de “nova formação permanente”. Além disso, é preciso compreender o professor como sujeito inacabado que busca nos saberes diversos, os conhecimentos necessários para sua performance enquanto autor da sua própria prática literária, voltada, por sua vez, para a construção da humanidade:

A professora, o professor, podem ter um papel mais decisivo na construção de um novo paradigma civilizatório se entenderem de outra forma o seu papel na sociedade do conhecimento e educarem para a humanidade. Eles e elas podem ter um poder como nunca tiveram na sociedade. E como o poder nunca é doado, mas é conquistado, as entidades de professores têm uma enorme responsabilidade nesse processo de nova formação inicial e continuada dos profissionais da educação. (GADOTTI, 2003, p.35).

Entre outros fatores relevantes na formação do professor destaca-se, também, o exposto por Gens (2008), para quem o professor deve possuir tanto um repertório de obras literárias quanto um repertório de técnicas e métodos de ensino, o que o capacitará a nortear as experiências educativas, delimitando, assim, uma finalidade para o ato de ensinar. Para o autor, a utilização de um método de ensino adequado não prescinde, portanto, de discutir em sala de aula temas considerados tabus: “Afim, estes temas estão presentes à vida de todos os implicados no processo de aprender e, atualmente, são veiculados por diferentes mídias (2008, p.31).

Preparado para atuar no sistema escolar, o docente poderá, então, inscrever a escola como lugar de formar cidadãos e, portanto, lugar para promover a valorização das diferentes representações sociais e superar representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas, como a das mulheres, que se estende até os dias de hoje. Enfim, é o docente que poderá levar o aluno a compreender a Literatura como instrumento educativo e de conhecimento do mundo e do ser, bem como fonte de humanização.

Considerando todos estes aspectos, bem como o exposto nos documentos oficiais sobre a necessidade de conectar conteúdos escolares e questões presentes na sociedade, como a temática relacionada à mulher, é que o romance *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende, apresenta-se como uma possibilidade de engendrar tal articulação

curricular, proporcionando ao jovem leitor uma proposta de leitura literária voltada para a educação literária, cujo objetivo é o de promover o “[...] desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis” (BALÇA; AZEVEDO, 2016, p.3).

Um olhar sobre *A mocinha do Mercado Central*

A obra **A mocinha do Mercado Central** (2011), da escritora mineira Stella Maris Rezende, mestre em Literatura Brasileira, venceu o Prêmio Jabuti de 2012, nas categorias Melhor Livro Juvenil e Melhor Livro de Ficção. A obra integra o acervo do PNBE de 2013 e é o primeiro livro da trilogia publicada pela autora, sendo os outros dois **A sobrinha do poeta** (2012) e **As gêmeas da família** (2013).

Trata-se de um romance de formação, que está organizado em nove capítulos e narra a história de uma moça simples e sonhadora, Maria Campos, residente em Dores do Indaiá. Concebida de forma violenta, a protagonista é fruto do estupro que a mãe sofrera em percurso que fazia de ônibus de Belo Horizonte para São Paulo. Ao descobrir-se grávida, a mãe da protagonista que era “[...] firme, resistente” (REZENDE, 2011, p.27), optou pela vida e decidiu manter a gravidez, ainda que sozinha, na cidadezinha de Minas Gerais.

Estimulada pela sua vizinha e amiga Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, que considerava importante os significados dos nomes, aos dezoito anos de idade Maria, cujo significado é “a escolhida, a senhora” (2011, p.18), decide viajar por diversos locais do país, assumindo não apenas diferentes nomes mas também personalidade distintas, correspondentes ao significado de cada novo nome que se apropriava. Para a personagem principal “[...] o mais premente naquela fase da vida era ser todas as moças que ela pudesse ser, a partir dos nomes que ela mesma escolhesse para si, no intento de ser mais senhora de si” (2011, p.20).

De acordo com Leite (2015, p.131) o ponto de partida da aventura da personagem de Rezende “[...] é a ideia de que os nomes fazem as pessoas, isto é, seus significados determinam não só o caráter do portador, como o caminho que irá trilhar na vida”. A autora acrescenta que a história da jovem, que começara tragicamente de um estupro, desdobra-se em diversas outras, escolhidas por Maria, na medida em que também elege nomes e procura vivenciar as experiências que cada um deles indica.

Enquanto dormia e sonhava no ônibus, decidiu tornar-se Zoraida, mulher cativante e sedutora, que trabalhava em um restaurante de Brasília. Em São Francisco, Norte de Minas, chamou-se Tereza, moça prestimosa, enfermeira voluntária e dedicada em um hospital de parques recintos. Em São Paulo, foi Simone, “aquela que escuta” (p.36), vendedora ambulante na rua 25 de Março. Em Belo Horizonte, visitante da tia Marta, tornou-se Miriam, “a filha desejada” (p.49); conheceu o Mercado Central e o amor à primeira vista na praça Raul Soares. No Rio de Janeiro, Nídia, “pássaro recém saído do ninho” (p.59), trabalhou em uma padaria e fascinou-se pelo mundo da leitura. Em São João Del Rey, como Gilda, “aquela que pode se sacrificar” (p.88), conheceu seu pai. De volta à cidade natal, Selma (“a amiga da paz”, p.97) Gilda Nídia Miriam Simone Tereza, Maria Campos reencontra sua mãe e se entristece pelo suicídio da amiga Valentina Vitória. Por fim, Telma Lara, nome artístico adotado pela profissão de atriz.

A presença insistente dos significados dos nomes no decorrer da obra, constitui-se um recurso empregado pela autora que tem como função ajudar na caracterização e/ou descrição dos personagens: “[...] a enfermeira chefe de nome Sandra, ‘mulher que ajuda a humanidade’ [...]” (REZENDE, 2011, p.35); “Ficou amiga e depois virou namorada de um rapaz chamado Vinícius, ‘aquele que está nascendo’ [...]” (2011, p.31); “Seu Anselmo ‘aquele que é protegido o por Deus’ [...]” (2011, p.66); “[...] Ela se lembrou de que Fernando é de origem germânica e significa ‘o guerreiro destemido’”; entre outros.

Já a sobreposição de nomes da personagem protagonista reflete o seu amadurecimento nas dimensões humana, cultural, social, psicológica e intelectual, favorecido não apenas pela interação com outros indivíduos com os quais encontra e convive, mas também pelas dificuldades superadas, como a morte da amiga Valentina. Isto é, cada novo nome remete às experiências adquiridas que, conseqüentemente, levam-na a se tornar um novo sujeito, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade e para a sua emancipação. O romance, nesse sentido, propicia que o jovem leitor, a partir do universo ficcional criado por Rezende, confronte a sua vida, os seus próprios conflitos, na busca por sua identidade, permitindo que a Literatura possa exercer as suas funções, seja ela educativa, psicológica e/ou de conhecimento de mundo e do ser (CANDIDO, 1972).

No que se refere à estrutura narrativa, a obra apresenta-se de forma fragmentada nos três primeiros capítulos e, a partir do terceiro, desenvolve-se de maneira linear. Desse modo, o romance é construído *in medias res*: “[...] processo deliberado de alterar a ordem dos eventos da história ao nível do discurso: o narrador inicia o relato num momento já adiantado da ação, recuperando depois os fatos anteriores por meio de uma *analepse*” (REIS; LOPES, 1988, p.258-259). No primeiro capítulo, por exemplo, “A ideia”, o narrador antecipa acontecimentos que só serão compreendidos pelo leitor na medida em que avançar as páginas do romance:

Tinha tudo para não abrir mão da vida, a Valentina Vitória: era bonita com aquele cabelo comprido, cheio e cacheado, tinha pai e mãe que viviam de mãos dadas, sabia o significado de muitos nomes [...]. Isso mesmo, dizia que fazia cocô toda manhã, e que isso lhe garantia saúde e entusiasmo. Maria pensava nessas coisas, pensaria nessas coisas pelo resto da vida, porque de fato Valentina era um dos mais belos e mais terríveis mistérios. Mas Maria precisava pensar em outras coisas. (REZENDE, 2011, p.13).

O trecho acima transcrito refere-se ao parágrafo inicial da obra, que sugere a morte de Valentina Vitória, personagem que o leitor desconhece. O que teria acontecido com ela? Certamente se perguntará o leitor. Também os verbos no passado – pretérito perfeito e imperfeito – indicam ações e predicados que já não podem mais ser atrelados e/ou executados por ela, indiciando, uma vez mais, a sua morte: “era” bonita [...]; “tinha” pai e mãe [...]; “sabia” o significado de muitos nomes [...]; “fazia” cocô [...]. A morte da amiga será revelada apenas no último capítulo, “Olhos verdes” quando, de volta à sua cidadezinha natal, a mãe lhe conta o seu suicídio, corroborando, portanto, traço que define a construção narrativa *in media res*, que é o de obrigar o narrador a contar depois no plano do discurso, o que aconteceu antes no plano da história:

- Eu não te contei nada antes, porque não queria estragar o seu passeio. De que adiantava você saber da notícia, se não ia poder fazer nada? Mas... Um mês depois que você saiu daqui, a Valentina Vitória se suicidou. [...]
- Foi muito triste... A mãe e o pai resolveram ir embora. A casa continua vazia. Ninguém alugou mais. (REZENDE, 2011, p.98-99).

No segundo episódio do primeiro capítulo, dada a ruptura com a ordem cronológica dos fatos, Maria entra distraída no palco e trava diálogo com o cenógrafo, que a reconhece; e ela a ele:

- Boa tarde. Sou o cenógrafo... É a protagonista, não é? Vi a sua foto com o diretor, ele estava levando para a gráfica. [...].
Aquele voz rouca. Então ela o fitou, sem timidez. Sabia que o reencontraria. Sabia. Ele interrompera o trabalho, olhava-a.
- Eu me lembro de você. É o rapaz da praça Raul Soares.
Ela disse, com o coração atabalhado.
- Eu me lembro de você. Quando vi a sua foto hoje, nem sei dizer o que senti. Ele disse, aproximando-se. (REZENDE, 2011, p.14).

Esta situação narrativa, figurada na abertura do romance, também corresponde a um momento adiantado da história, que será esclarecida no sexto capítulo, “O décimo sétimo andar”:

- Estava na praça Raul Soares. Avistou um rapaz claro, de bermuda xadrez e camiseta listrada, com uma prancheta sobre os joelhos, sentado num banco de cimento.
Aproximou-se ficou observando o desenho que ele fazia.
O rapaz não parecia se incomodar com a presença dela. [...].
Me desculpe...É que hoje estou confusa com Belo Horizonte... Queria uma informação.
- Pode perguntar.
- Onde fica o Mercado Central? Sei que é aqui perto, mas... (2011, p.51-53).

Um outro aspecto que deixa transparecer a ruptura com a ordem cronológica dos acontecimentos, ferindo o encadeamento lógico de motivos e situações, são alguns marcadores temporais também apresentados no primeiro capítulo da obra: “**Mas antes** havia a mãe da Valentina [...]” (p.15, grifos da autora); “**Mas antes, bem antes**, o que havia era uma certidão de nascimento [...]” (p.17, grifos da autora); “**Depois desse primeiro dia**, elas se encontraram outras vezes [...]” (p.18, grifos da autora). Esta discussão é empreendida por Carneiro, que afirma:

[...] a construção temporal na narrativa também contribui no processo de formação do objeto estético por parte do leitor; que encontra no texto instrumento par a criação desse objeto em sua imaginação. Nada é dado como certo; as descrições do tempo apenas sugerem ao leitor o caminho a ser seguido. (2015, p.41-42).

Este tipo de anacronia narrativa, que resulta no desvio entre a ordem dos acontecimentos no plano da história e no plano do discurso, aqui o recurso in medias res, constitui uma forma de instigar e captar a atenção do leitor para a leitura das próximas páginas,

as quais desvendarão os “mistérios” aludidos inicialmente e que serão revelados no decorrer dos capítulos. Essas lacunas, presentes em diferentes momentos do romance, oportuniza que o sujeito adentre e/ou preencha a narrativa a partir da imaginação, das suas experiências de mundo, de seus conhecimentos culturais, sociais e de outras leituras.

A narração da obra é feita em terceira pessoa, por meio de um narrador onisciente que demonstra conhecer detalhadamente os acontecimentos, bem como o universo íntimo da protagonista, oferecendo ao jovem leitor o acesso à sua realidade humana. Desse modo, a narração é cruzada por acontecimentos, reflexões, pensamentos e/ou sentimentos da personagem, desvelando-os. Utiliza-se, assim, de um tom intimista e introspectivo para que a protagonista vá sendo, aos poucos, revelada pelo enredo, de forma que “[...] o leitor reconheça nas ações e reflexões do personagem sua própria voz” (CARNEIRO, 2015, p.26). Aspecto que está expresso no seguinte trecho:

Então existia uma beleza assim! Por isso a tia Marta a convidara para entrar em seu quarto-biblioteca. E ainda pensou: ‘Vai ver, toda biblioteca é um lugar encantado’.

Ela ficou muito tempo naquela biblioteca de estilo manuelino. Leu páginas e páginas do Fernando Pessoa. Era a sua comemoração dos duzentos anos da chegada da família real.

Era também a comemoração da chegada de um pássaro.

Afinal, Nídia tinha muitas almas. Nem sabia quantas. Mas sabia que sentia. Que podia continuar sentindo. E, recém-saída do ninho, podia voar. (REZENDE, 2011, p.82).

Importa destacar que o narrador não apresenta julgamentos sobre os sentimentos, pensamentos e/ou ações dos personagens. Esse aspecto pode ser notado, por exemplo, no capítulo “O perigo e a proteção”, no qual a protagonista atende a um pedido de Seu Wagner (patrão dela quando trabalhava como vendedora na rua 25 de Março), que era o de receber uma mercadoria, guardá-la e, depois, entregar para ele. E, assim, ela o fez: a personagem entregou a encomenda e avisou que iria embora, mas o patrão fez um convite: “– Sabe que pode ganhar muito mais dinheiro, se ficar e me auxiliar. Eu gosto muito desse seu jeito discreto. Ele é perfeito pro meu trabalho paralelo, sabe” (2011, p.45). O narrador não elucida o que seria este “trabalho paralelo” de Seu Wagner, nem em que consistiria a mercadoria, entretanto está sugerido que seja algo ilícito. Portanto, não há qualquer tipo de avaliação do narrador em relação à conduta do patrão, nem ao comportamento de Simone (Maria), apenas a narração dos fatos, deixando, assim, lacunas para que o leitor faça suposições e construa hipóteses de leitura.

Para ainda não configurar uma visão maniqueísta de mundo, Seu Wagner não é “pintado” como vilão, pois segundo Simone, “Do jeito lá dele, era um homem bom” (2011, p.45). Além disso, a opção da protagonista em não continuar realizando tais “trabalhos paralelos”, não revela uma lição de moral, mas uma escolha própria, “[...] delimitada pelo senso de responsabilidade pela conduta legal diante da sociedade. O que demonstra a delicadeza e a singeleza de se tratar o assunto deixando com que caso, haja algo a acrescentar, fique por conta do leitor” (CARNEIRO, 2015, 46). Desse modo, a narrativa conduz e incita a coparticipação do leitor, dado o equilíbrio entre a voz do narrador e a atuação do leitor na composição literária. Nesse sentido, a obra não desliza para o didatismo, o preconceito e/ou o moralismo.

De modo igualmente importante está o fato de a narração ser empreendida por uma voz feminina; aspecto que favorece a ampliação e a visibilidade da voz da mulher no campo literário. Entretanto, o leitor consegue identificar que o narrador é a tia da protagonista, Marta, somente no último capítulo, “Olhos verdes”, quando assume o discurso, em primeira pessoa:

De uns tempos para cá ela me visita com mais frequência, entra no meu quarto-biblioteca, escolhe vários livros e leva, lê e depois me devolve. [...] Ela gosta de imaginar, tanto quanto eu. Foram as ‘imaginações’ dela que me deram vontade de escrever este livro [...]. Com muito gosto, ajudo nas despesas com passagens, alimentação e livros. Maria está montando sua própria biblioteca. (REZENDE, 2011, p.101-104, grifos da autora).

A presença de Marta na narrativa também se apresenta como relevante na obra, na medida em que instiga em Maria/Nídia o prazer pelo mundo da leitura. Foi a partir da promessa feita à tia, a de visitar o Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, onde Maria se estabeleceu por um tempo, que a levou ao universo da Literatura: “Ao sair do Real Gabinete Português de Leitura, de braços dados com o Fernando pessoa, Nídia andou até a estação Uruguaiana. [...] Com ele desceu a escada rolante. Com ele, correria todos os riscos” (2011, p.83).

Misto de sonho, magia e realidade, o romance é fruto da “[...] maestria da autora [que] consiste em girar esse enredo caleidoscópico confundindo o leitor: sonho e realidade se mesclam, e mesmo essa suposta ‘realidade’ pode ser apenas ficção” (LEITE, 2015, p.131). A mistura entre o real e o imaginário pode ser verificado no capítulo “A entojada e a idiota”, por exemplo, no qual Maria sonha, em 1960, estar em Brasília, como Zoraida, e, entre as suas aventuras, imagina como seria a inauguração da capital que ocorreria dali a 8 dias. De repente, a protagonista acorda no ônibus e lembra-se de um encontro real que teve com Valentina Vitória, na Cafeteria Oeste de Minas. Em seguida, como um redemoinho, vê-se novamente em Brasília e observa sua avó (vó Duca) e Nossa Senhora do Loreto conversando. Apesar de não existir uma divisão formal entre sonho e realidade na tessitura da narrativa, a autora emprega recursos que orientam o leitor no processo de leitura:

Aliás, não existe na obra essa clara divisão formal. Parágrafos iniciando por frases em negrito, ou soluções gráficas e cromáticas dadas pelo ilustrador concedem a quem lê luz suficiente para se orientar ao longo dessa narrativa tão incomum. Sua originalidade está, por exemplo, na forma com que a escritora cria os diálogos, evitando travessões para indicar as falas, ou inserindo-as na narração sem sinais de pontuação que as distingam. Tais recursos refletem a caprichosa artesanaria desenvolvida por Stella [...]. (LEITE, 2015, p.131).

Salienta-se que a construção da obra é, ainda, permeada pelo universo artístico do teatro e do cinema, já que a protagonista experiencia tais campos ao tornar-se atriz e admirar o cinema. Antes mesmo desses acontecimentos serem conhecidos pelo leitor, o universo do cinema se evidencia no prefácio da obra, escrito pelo ator e diretor Selton Mello, cuja foto está ali estampada. Mello não faz considerações críticas sobre a obra, como era de se esperar, mas expõe a emoção que o romance lhe ocasionou e indicia alguns elementos que compõem

o romance. Faz alusão, por exemplo, ao capítulo “A oitava visitante”, no qual Maria/Nídia depara-se com algo um tanto inusitado: um homem triste que no calçadão de Copacabana escrevia nomes em grãos de arroz. Por meio de uma linguagem poética, ele faz um convite ao leitor: “[...] Em tempos anêmicos, essa leitura faz sonhar e encher o peito de alegria. Aproveite bem o que tem nas mãos...Suspenda a correria e procure enxergar o que está escrito no arroz. A vida será bem melhor depois disso” (REZENDE, 2011, p.11).

O ator ainda adquire vida no texto, pois se torna personagem no livro. A protagonista após assistir ao filme **Libela e o prisioneiro** diz, ao sair do cinema, estar apaixonada pelo ator principal, vivenciado por Selton Mello. Ao final de sua viagem para o Rio de Janeiro, em uma confeitaria da cidade, ela realiza o sonho de se encontrar com o ator e ambos conversam sobre a vida e os significados de vida que cada nome possui, “parecia mágica pura” (REZENDE, 2011, p.86). Ao incorporar Selton Mello no romance, como escritor do prefácio e personagem, a autora utiliza-se de uma estratégia, que é a de se valer de uma imagem conhecida pelos telespectadores brasileiros, seja na televisão ou no cinema e, assim, configurar um discurso de autoridade, de prestígio, pela projeção que ocupa nos meios televisivos e cinematográficos (SILVA, 2015).

Considerando esses aspectos é que Rezende favorece o estabelecimento de pontes para a interação com o leitor, capturando-o para a narrativa, na medida em que favorece a experiência da fusão entre fantasia e realidade para que, assim, seja transportado para o romance por meio do trabalho artístico e estético da linguagem literária (CARNEIRO, 2015).

Além do prefácio da obra, também as ilustrações de Laurent Cardon, ao longo das suas páginas, permitem que o leitor estabeleça antecipações e hipóteses de leitura, orientando-o na construção dos sentidos do texto. As ilustrações, cuja técnica utilizada para a produção das imagens se dá a partir de traçados feitos à mão, representam lugares, objetos, pessoas ou ainda ações e/ou acontecimentos vivenciados pela personagem principal. Como, por exemplo, o encontro com Sérgio na praça Raul Soares, em Belo Horizonte, ou com Selton Mello, no Rio de Janeiro, a visita no Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, entre outros. As ilustrações que acompanham a narrativa inserem o leitor no universo ficcional, concorrendo para a aproximação entre protagonista e sujeito leitor, por meio da leitura verbal e não-verbal (CARNEIRO, 2015).

Já a capa do romance possibilita que o leitor estabeleça relação do título com a trama, uma vez que traz a imagem de uma jovem franzina e magra com uma mala na mão. Também o título, **A mocinha do Mercado Central**, remete ao enredo, já que a protagonista é uma moça que sai em viagem, com uma pequena mala, para diferentes cidades do país, entre elas Belo Horizonte. Quando lá chega, conhece um rapaz na praça Raul Soares, de quem não mais se esquecerá. Esse rapaz é quem lhe explica onde era o Mercado Central e, lá, o lugar mais indicado para comprar biscoitos de queijo; quitute preferido da tia. O mimo de Maria à tia é que a fez apelidar a sobrinha de “a mocinha do Mercado Central”. Nesse sentido, tanto o título quanto a capa da obra constituem-se estratégias utilizadas pela autora que permitem ao leitor elaborar hipóteses e esboçar antecipações de leitura.

Outro paratexto que favorece o contato inicial e a aproximação do leitor com a obra é a orelha, elaborada pelo escritor e doutor em psicologia Jacob Pinheiro Goldberg, que instiga a sua leitura. O autor faz referência à linguagem, à intertextualidade, bem como a algumas temáticas que povoam o livro e “[...] que transitam de uma aparente inocente ingenuidade

até os conflitos existenciais mais complexos, numa sofisticação que garante ao livro um lugar privilegiado para a doce e difícil aventura de viver”. Na contracapa, há uma breve apresentação do livro pelo professor e escritor Ricardo Benevides, que faz uma invocação ao leitor: “[...] abra o coração e se emocione com a escrita íntima e delicada de Stella Maris Rezende”. Na última página da obra, há, ainda, uma breve apresentação sobre a autora, que favorece que leitor conheça um pouco a autora.

O livro traz também duas epígrafes, uma delas é de Carlos Drummond de Andrade – “Sob a pele das palavras há cifras e códigos” (p.05) – e, a outra, de José Saramago – “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos” (p.05). Elas apresentam indícios de diálogo com o enredo, os quais poderão ser confirmados pelo leitor no decorrer da narrativa. No último capítulo, por exemplo, quando a protagonista cita e explica alguns versos de seu poeta preferido, Carlos Drummond de Andrade, são estes mesmos versos que constituem uma das epígrafes.

As epígrafes não apenas conduzem à trama, mas também traduzem um dos recursos expressivos mais significativos da obra, a intertextualidade, que se apresenta como elemento que proporciona a participação do leitor, de modo que faça inferências a partir de conhecimentos prévios de outras obras e autores. A intertextualidade emerge tanto de forma implícita quanto explícita. No primeiro caso, pode-se ilustrar com a situação narrativa envolvendo Tadeuzinho, um garoto de 8 anos de idade, hospitalizado, que dizia estar cansado, muito cansado e morre. Antes de sua morte, entretanto, pedia à Tereza (Maria) para que lhe contasse histórias, e insistia para que contasse mais uma, e mais outra... remetendo, portanto, a Sherazade que também contava uma história após a outra ao rei para que ele lhe poupasse a vida. Também implicitamente, quando a protagonista, no Real Gabinete Português de Leitura, encontra um livro de Fernando Pessoa e começa a ler o poema “Não sei quantas almas tenho” e se identifica com a mensagem poética e com o autor: “Ela riu baixinho, porque estava lendo o livro de um guerreiro destemido que inventava muitos nomes para ele. Coisa que ela também gostava de fazer” (2011, p.82).

A intertextualidade apresenta-se, ainda, em vários outros momentos da obra, como no sétimo capítulo, quando Maria vê uma estátua de Otto Lara Resende e lê uma frase do autor (p.78), ou quando chega no Real Gabinete de Leitura e se vê tomada por uma atmosfera estranha e agradável e, por isso, lembra-se do filme da série Harry Potter (p.79). Também no oitavo capítulo, quando a personagem principal visita a Biblioteca Otto Lara Resende, em São João Del Rey, e começa a ler um livro de perfis, O príncipe e o sabiá, de Otto Lara Resende (p.88), ou quando faz alusão à Marília de Dirceu, musa do poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga, quando vai tomar café em um bistrô (p.94). Ou, ainda, no último capítulo, quando Marta, tia da protagonista, cita o poema de Clarice Lispector, “Liberdade é pouco”, (p.103) e quando Maria se refere aos versos do poema “Preso à minha classe e a algumas...”, de Carlos Drummond de Andrade (p.109).

Em relação à linguagem, ressalta-se a presença de neologismos, o emprego de expressões mineiras e de termos da linguagem culta e/ou que fazem alusão ao universo cultural das diferentes regiões em que a autora morou: “[...] ora interiorana, um muito próprio “mineirês” (a escritora nasceu em Dores do Indaiá), ora sofisticada e cheia de referências culturais” (LEITE, 2015, p.130). Pode-se observar esses elementos referentes à linguagem no excerto abaixo:

Mas Maria ainda ficou imaginando mais coisas, antes de se concentrar na personagem que interpretaria dali a duas horas. Imaginou, por exemplo, que ela e o Sérgio, depois da estreia da peça, sairiam para comer uma pizza num dos lugares mais **tranchês** de São Paulo. [...] Ela que estivesse em Copacabana e não entrara no mar, por vergonha de mostrar o corpo, tão pudica, **tão coió da roça**, tão tímida, tão diferente da maioria das meninas da mesma idade. Ela que em vez de dizer '**estou menstruada**', ri e fala 'estou monstruada' [...]. (REZENDE, 2011, p.103, grifo nosso).

A repetição de termos e o jogo de palavras são recursos estilísticos recorrentes na obra. No primeiro capítulo, por exemplo, a ênfase na palavra "imagina", para fazer referência à mãe de Valentina, traz um tom humorístico ao texto. O termo "mágica" e/ou "magia", que reaparece em outros capítulos da obra, também convoca o leitor a adentrar no universo do sonho, do fantástico e/ou do mágico, a pôr-se a imaginar com a protagonista e, assim, a refletir sobre aspectos de sua própria realidade, como a chuva que cai, o respirar e o emocionar-se. Por isso, o professor deve chamar a atenção do leitor para a forma artística com que as ideias são construídas, a fim de revelar a relação intrínseca entre forma e conteúdo, já que o valor expressivo do enunciado é indissociável dos termos e de sua ordenação. Assim, a união entre o plano do conteúdo e o estrutural, diz muito do e sobre o mundo real (JOUVE, 2012) e expande a capacidade de ver e sentir o ser humano (CANDIDO, 1972;1995); aspecto expresso no excerto abaixo:

Imagina, vou chamar a minha filha, eu gosto muito da amizade de vocês.
Imagina, acabei de assar um bolo de chocolate, vocês vão merendar, Imagina, a sua mãe está boa?
[...] O melhor de tudo, o mais divertido mesmo, era que a filha da imagina era mágica. Assim:
Isso é mágico, sabe?
Cada nome tem a sua magia. A mágica da vida é exatamente esta.
Uma magia essa coisa de respirar e se emocionar.
O mágico é que eu cheguei no momento exato que a chuva começou a cair. Nossa que magia do momento, foi tudo mágico [...] a vida é mesmo muito mágica.
Então, tivera a ideia de fazer uma entretenga como esses dois aparatos, o imagina e o tudo mágico. Se havia uma coisa que gostava muito, era imaginar.
(REZENDE, 2011, p.15-16).

No que se refere ao espaço da narrativa, todos são urbanos e, conforme Carneiro (2015, p.26), "[...] exercem a funções de estabelecer um elo com a vida dos destinatários". São espaços percorridos pela protagonista e que estão indicados nos capítulos dos romances, sendo que cada um deles compõe um enredo menor que, por sua vez, integra um enredo maior e central da obra. Maria sai de Dores do Indaiá para a sua primeira aventura, em Brasília; posteriormente viaja para São Francisco, São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São João Del Rey e, por fim, retorna para a sua cidade de origem. A cada novo deslocamento espacial da protagonista, surgem novos acontecimentos que abarcam a vida em sociedade e mudanças na vida da personagem, na busca por sua identidade, tema central do romance. Os diferentes espaços contribuem, portanto, para a composição da identidade de Maria. Além disso, apresentam registros históricos e dados da realidade social e cultural da localidade e,

por isso, o romance além de colaborar para a ampliação das referências estéticas, contribui também para a expansão do universo histórico, social e cultural do leitor.

Salienta-se que a cada mudança espacial, integram-se temáticas diversas referentes ao universo juvenil, como o amor, os conflitos existenciais, a construção da identidade, também peculiaridades relacionadas à idade, como a imaginação, o sonho; ou, ainda, que compõem o mundo contemporâneo, como a morte, o suicídio, a violência contra a mulher, o abuso sexual. Temas considerados perigosos ou tabus (GENS, 2008), mas que oportunizam confrontar o universo real e ficcional, por meio da obra. Nesta perspectiva, Stella Maris Rezende se utiliza da linguagem artística como instrumento para tratar de questões de ordem social que, entretanto, oferecem-se sob um viés otimista:

Na história, Maria é fruto de uma concepção violenta durante um assalto ao ônibus com destino de Belo Horizonte – São Paulo. Apesar do fato a narrativa percorre um caminho otimista, a personagem segue sua jornada entre a felicidade e a tristeza, a coragem e a covardia, a esperança e o medo, o sonho e a realidade. Não há uma radicalização de escolha entre os pólos, tampouco um sombreamento entre um ou outro; o que acontece no decorrer da narrativa é a exploração e a flexibilização entre os paralelos. A personagem perpassa por vários sentimentos: tristeza, alegria, coragem, covardia, esperança, medo e vai se construindo no decorrer da narrativa. (CARNEIRO, 2015, p.23).

Por meio de uma narrativa que aborda de forma sutil e delicada questões que integram o cotidiano do jovem leitor, a autora proporciona que, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, o leitor vivencie certos embates, alguns no âmbito de suas próprias experiências, atuando como uma espécie de prática emancipadora e humanizadora por meio do confronto com imagens ligadas a violência, entre vários outros temas, contribuindo para o processo de formação humana do indivíduo.

Convém ressaltar, também, que o romance não apresenta uma visão estereotipada em relação ao gênero feminino. A protagonista, por exemplo, é representada por Rezende como uma jovem mulher, sujeito que tem voz e opinião própria, que tem espaços de circulação diversos e que não sofre dominação masculina. Isto é, que é submissa apenas aos seus mais variados sonhos e desejos, rompendo, assim, com representações carregadas de marcas ideológicas patriarcais, dicotomias hierarquizadas de gêneros, como a mulher-objeto versus sujeito-homem; silêncio versus voz, dominação versus submissão, etc. (ZOLIN, 2015).

Para compor esse retrato autônomo e independente, a personagem central tem a sua trajetória marcada por relações que extrapolam o convívio familiar. Para além do espaço doméstico, a jovem ultrapassa os limites da casa, tornando-se protagonista de suas decisões, ações, comportamentos, enfim, da sua própria vida. Ela revela não ter receio de sair da sua cidade de origem e da casa da mãe, viajar para lugares diferentes, adotar outros nomes e estilos de vida. Ela conhece outras culturas, aprende a lidar com diferentes tipos de sofrimento, dúvidas comuns à idade, bem como se conhece mais a cada nova experiência e em meio aos seus embates mais íntimos, o que é comum no processo de busca identitária. Ela vive, principalmente, uma viagem para dentro de si mesma, para o seu interior, demanda que faz parte do amadurecimento e da construção da sua individualidade.

Acrescenta-se, ainda, que a protagonista por apresentar uma situação econômica humilde, “[...] saiu de casa com a malinha de couro antiga, e na bolsa umas economias dadas pela mãe [...]” (REZENDE, 2011, p.21). Para então se sustentar financeiramente, trabalhou em diferentes profissões, como vendedora em São Paulo, cozinhando e servindo refeições em um restaurante em Brasília; aspecto que rompe com a acepção estereotipada de que as ocupações das personagens femininas estão ligadas a funções no âmbito da casa (ZOLIN, 2015). A narrativa também fratura o discurso de que o espaço destinado à mulher está reduzido ao lar, segundo estudos de Dalcastagnè (2005) e Zolin (2015), que remetem às narrativas literárias contemporâneas.

Em relação a outras mulheres presentes no romance, ressalta-se a figura da tia de Maria, Marta, “aquela que reina em casa” (REZENDE, 2011). Ela é representada como uma mulher inteligente, fascinada pelo universo da leitura e escritora. Ela constrói em sua casa um mundo próprio, o da leitura; reina sozinha no seu quarto-biblioteca, um lugar cheio de prateleiras com livros de cima a baixo: “Ali estava o mundo da tia Marta, suas coisas, seus livros [...]” (2011, p.57). E, por dar vida e voz à história da sobrinha, configura-se como personagem crucial, na medida em que também contribui para o processo emancipatório da protagonista, sobretudo por lhe instigar para os estudos e o universo da leitura.

Não menos importante é Bernardina, mãe da protagonista e vítima de violência sexual, que, por medo e vergonha, não denuncia o abuso sofrido; naquele tempo não havia delegacia de mulheres (REZENDE, 2011). Problemática, não raro, ainda hoje enfrentada por muitas mulheres na era contemporânea. A mãe é figurada como uma mulher de fé, firme e resistente que, apesar do trauma que lhe deixou avessa ao namoro, revela-se como exemplo de superação: uma jovem que já tinha perdido os pais e leva adiante a gravidez. Dá o nome de Maria a sua filha e a consagra a Nossa Senhora que, não por acaso, também possui muitos nomes: “[...] A filha seria afilhada de Nossa Senhora. Portanto, não mais seria apenas o resultado de uma violência, de uma crueldade. Seria também uma consagração a Nossa Senhora” (2011, p.43).

Não é evidenciado na obra qualquer sentimento de vingança ou revolta de Bernardina em relação ao crime. Em vez disso, o perdão e a compreensão, já que o criminoso cumprira uma ordem dada pelo chefe do bando: “– Eu fui profundamente ofendida, mas só eu sabia que ele não era um moço tão cruel assim” (2011, p.73, grifo da autora), ou ainda: “Mas me pediu perdão” (p.74). Uma história que simboliza uma, entre tantas, que ainda afrontam a mulher e que desvela que a violência não está circunscrita ao âmbito doméstico, mas que enforma a sociedade atual. Nesse contexto, a narrativa expõe uma perspectiva menos estereotipada do ser humano, isto é, de que nem todo estupro é um ser extremamente cruel, apontando, ainda, para outra faceta humana, a do arrependimento (SILVA, 2015).

Outro aspecto relevante da obra está relacionado à representação familiar que é evidenciada por um viés emancipatório, uma vez que a família da protagonista é apresentada sob uma nova configuração. Maria Campos, a protagonista, foi criada sozinha pela mãe, que engravidou aos dezoito anos. Concebida de um ato de violência, constatou mais tarde que “[...] o que havia era uma certidão de nascimento, só uma certidão de nascimento, e ela era só Maria Campos. Filha de Bernardina Campos, pai desconhecido” (REZENDE, 2011, p.17). A personagem principal, que continha apenas o sobrenome da mãe, tinha uma relação afetiva com ela e, apesar da forma como fora gerada, a moça prezava pela vida, ansiava viver novas

descobertas, experiências que o mundo poderia lhe oferecer e, assim, o faz.

Já Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, a “forte vencedora” (2011, p.18), “[...] era bonita com aquele cabelo comprido, cheio e cacheado, tinha pai e mãe que viviam de mãos dadas, [...] dizia que fazia cocô toda manhã, e que isso lhe garantia saúde e entusiasmo” (2011, p.13). A partir da citação, pode-se dizer que a jovem personifica um modelo familiar apontado culturalmente como tradicional. Entretanto, a personagem não suportou a tristeza de ter sido abandonada e suicidou-se, “Como se o amor de um homem fosse a única aventura dessa vida” (2011, p.99). Maria e Valentina desvelam que a complexidade humana está além da configuração familiar:

Não sei quantas almas tenho. Em vez de trágica, Valentina Vitória, que vivia falando em coisa mágica, poderia ter sido mágica. Por exemplo, poderia ter desembestado a ler poesia, de poetas diferentes, de épocas diferentes, com certeza teria ficado mais dona do seu nariz. Ou poderia ter começado umas aulas de danças. Ou ter ido ao cinema, várias e várias vezes. As histórias dos filmes diriam a ela que a maior mágica é a própria vida. Se todos morrem um dia, a maior mágica é a gente se encontrar com a vida. [...] Mas, não sei quantas almas tenho, que complicação. (REZENDE, 2011, p.99-100, grifos da autora).

Sob esta perspectiva, a autora apresenta um novo funcionamento familiar, retoma outro, o tradicional, mas não escolhe a representação de família ideal, seja para se viver e/ou ser feliz. Ambas estão presentes na sociedade, mas, muitas vezes, não são capazes de abarcar o mundo subjetivo do ser humano. Segundo Silva, tanto Valentina quanto Maria conformam uma revelação complexa dos seres, já que revelam suas idiossincrasias e, por isso, são multiformes e menos coesas:

Portanto a postura das personagens diante da vida não é pautada em um senso maniqueísta, em que de um lado há um ser estigmatizado pela sua origem e de outro um de origem e de vida bem aventurada, e, desse modo, cada uma das condições determinaria o destino de cada uma. (2015, p.95).

Enfim, por meio da tríade autora - narradora - protagonista, Stella Maris Rezende cede voz e oportuniza espaço para o gênero feminino, bem como colabora para superação de representações identitárias embasadas em concepções redutoras e/ou estereotipadas da mulher na Literatura. Além disso, os diferentes personagens são construídos e representados por meio de uma linguagem literariamente elaborada e liberta de um viés maniqueísta. Eles refletem situações e comportamentos existentes na sociedade contemporânea, permitindo que a distância entre o personagem representado e o leitor seja reduzido e, assim, concorra para a identificação e transformação do indivíduo que lê a obra.

Breves Considerações Finais

Tendo em vista que o docente não pode estar alheio a problemáticas sociais e/ou outras questões que permeiam a vida dos alunos, como os relacionados à diversidade, à violência sob seus múltiplos aspectos e à intolerância para a diferença, faz-se necessário que o professor se posicione diante de tais temáticas que compõem a sociedade atual. Para tanto,

a Literatura surge como estratégia para se abordar tais assuntos, pois ao integrar forma e conteúdo, diz sobre o mundo e atua no e sobre o ser humano; lição deixada por Candido (1972;1995) e Jouve (2012). Desse modo, além de agir como força humanizadora, a Literatura é forma de conhecimento, que decorre da linguagem literária.

Além disso, é premente, no contexto escolar atual, o professor de Literatura colocar para “fora da caixa”, para aqui usar a expressão de Paiva (2012), o acervo disponibilizado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e, assim, adotar uma prática de leitura literária a partir desses acervos, concorrendo para promover uma educação pela Literatura. Aspecto apontado pela estudiosa, já que o suprimento com livros não garante sua utilização e muito menos a formação do leitor, que carece de investimento na formação de mediadores de leitura - professores e bibliotecários.

Considerando estes aspectos, bem como orientações de documentos oficiais, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2013) e **Lei Federal 11.340/06**, sobre a relevância de conectar temáticas relativas a assuntos contemporâneos ao currículo escolar, entre elas a questão de gênero, a obra **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Resende, pertencente ao acervo do PNBE, apresenta-se como objeto de estudo que torna possível atender a essa demanda, já que favorece que os estudantes tenham acesso à voz da mulher em três esferas da narrativa: como autora, narradora e personagem protagonista. Também oportuniza que a representação feminina compareça desprendida de estereótipos e, desse modo, contribua para amenizar práticas e/ou representações discriminatórias e preconceituosas. Além disso, possibilita que, em meio às alegrias, tristezas, esperança, angústias, violências, sonhos, arte e outras questões que permeiam a vida da protagonista, o jovem leitor possa ser despertado para aquilo que Candido (1995) compreende por humanização. Ou seja, a obtenção do saber, o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de adentrar nos problemas da vida, o entendimento da complexidade do mundo e dos seres, a boa disposição com o próximo, de forma a nos tornarmos mais compreensivos e abertos para a sociedade e o semelhante. Enfim, que ele se veja diante de um projeto estético que humaniza, porque o faz viver (CANDIDO,1972).

Referências

ARAUJO, Adriana Lopes de. **A representação da mulher no romance contemporâneo de autoria feminina paranaense**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando (Orgs.). Educação literária e formação de leitores. n. _____. **Leitura e Educação Literária**. Lisboa: PACTOR, 2016. p.03-13.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In.: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.99-182.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação

contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 ago. 2006. Seção 1, p.1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.11, de 07 de setembro de 2010. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário oficial da União**, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p.28.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.04, n.09, p.803-809, set 1972.

_____. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995. p.169-191.

CARNEIRO, Lilian Rosa Aires. **Espaço e Identidade**: em A mocinha do Mercado Central de Stella Maris Rezende. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.26, p.13-71, jul/dez 2005.

GADOTTI, Moacir. Formação continuada do professor. In: **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003. p. 29-36.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v.4, n.4, p.21-36, jul/ dez 2008.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Magno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LEITE, Ângela. A Literatura InfantoJuvenil e seus Oscars. **Sentidos da Cultura**, Belém, n.02, p.130-133, jan/jun 2015.

MORAES, Angelita Cristina de. **A representação feminina na obra A mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011)**: uma proposta para a educação literária. Dissertação de Mestrado – (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2018. 165p.

PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola - Distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina Macário. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988. p.258-259.

REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do Mercado Central**. São Paulo: Globo, 2011.

_____. Stella Maris. **A sobrinha do poeta**. São Paulo: Globo, 2012.

_____. Stella Maris. **As gêmeas da família**. São Paulo: Globo, 2013.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). **Rompendo o silêncio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p.182-189.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez 1995.

SILVA, Marriene Freitas. **Literatura Juvenil – A dimensão argumentativa de narrativas ficcionais contemporâneas**: A mocinha do Mercado Central e Fazendo meu filme I. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

XAVIER, Elódia. Para além do cânone. In: RAMALHO, Christina (Org.). **Literatura e feminismo**: propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo, 1999. p.15-22.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Narrativa Juvenil Brasileira no Acervo do PNBE 2013: Faces urbanas da Representação Social. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.16, n.41, p.89-107, abr/jun 2015.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. **Revista Antares**, Caxias do Sul, vol. 6, n.12, p.183-195, jul/dez 2014.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: ZOLIN, Lúcia Osan; BONICCI, Thomas (Org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p.217-242.

_____. Espaços (des) interditados: o lugar da mulher na narrativa de autoria feminina paranaense contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Zouk, 2015. p.197-237.

A ESTRUTURA MORFOLÓGICA DE PROPP PRESENTE NO FILME AS CRÔNICAS DE SPIDERWICK

Lucivani Cervieri¹⁹

Henrique Roriz Aarestrup Alves²⁰

Introdução

A atualidade exige muitas habilidades para que o ser humano esteja inserido socialmente, tais como a leitura e a escrita de gêneros diversos. Entre a multiplicidade de leituras, uma que possui muitas funções é a literária que, conforme explana Cosson (2017), além de articular saberes diferenciados, também promove a formação de seres humanos que interagem socialmente e são capazes de posições críticas e argumentativas perante o mundo que os rodeia, sendo, portanto, agentes de modificações não só de suas vidas, mas da sociedade em si.

Assim, justifica-se a necessidade e urgência da valorização e utilização da arte literária, seja através da leitura, do lazer, da ludicidade e/ou da interpretação. Necessário assim, que esses marquem presença constante desde as mais tenras idades. Os contos de fadas estão entre as literaturas que cativam a atenção, despertam o prazer e, ao mesmo tempo, possuem funções que auxiliam na formação humana, com auxílio na resolução de problemas, indicativos de comportamentos, reflexões sobre temáticas diversas e reais. Além disso, despertam emoções já em sua introdução, com “O ‘Era uma vez’ constitui o ‘Abre-te Sésamo’ de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer” (HELD, 1980, p. 44). Constitui-se assim, como importante gênero literário que fomenta a imaginação e auxilia na formação de leitores com competência de ver o mundo e dialogar em sociedade, mesmo porque “Contar histórias faz parte da herança cultural da espécie humana, habilidade que marca fronteiras entre o homem e o animal.” (MICHELLI, 2012, p.27)

No entanto, como o homem muda, os caminhos da literatura na atualidade também vêm tomando caminhos diferenciados, como exemplo a que circula nos meios tecnológicos, tais como os hipercontos, minicontos, videocliques, literaturas presentes em sites, entre outros veículos em que ocorre a interferência no texto, rompendo a antiga relação estreita entre leitor e escritor. Fica fácil imaginar então o cinema como uma ponte que liga a tecnologia à literatura, com suas inúmeras paródias, adaptações, extensões, estilizações e transcrições, presentes em filmes, seriados, novelas, sagas, peças teatrais, musicais, entre outros.

Com o pensamento de que os contos de fadas ainda seduzem muito leitores, esse trabalho buscou analisar uma dessas narrativas, presente no filme *As Crônicas de Spiderwick*, sobre o viés da perspectiva estruturalista de Vladimir Propp, com a identificação e análise das funções relacionadas por esse.

Dessa forma, este trabalho evidencia a importância dos contos de fadas na formação do leitor, com o entendimento da relevância da identificação das funções de Propp em contos

19 Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Mato Grosso. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS, da UNEMAT, campus Sinop -MT. E-mail: lucivanicervieri@hotmail.com.

20 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, no curso de Letras e no mestrado PPGLETRAS. E-mail: henriqueroriz@unemat.br

de fadas recriados pelo cinema em conjunto com o despertar pelo gosto literário juvenil, já que nessa faixa etária, em grande quantidade, afirmam gostar muito de assistir a esse tipo de filme.

Este artigo objetiva estudar o que caracteriza um conto de fadas, buscando com base na teoria estruturalista de Vladimir Propp, reconhecer e analisar a narrativa do conto maravilhoso no filme *As Crônicas de Spiderwick*.

Literatura e os contos maravilhosos

Uma das áreas de conhecimento de grande contribuição para a formação e o desenvolvimento humano é, sem sombra de dúvida, a literatura que, além do deleite consumado pelo ato da viagem proporcionada pela leitura, também permite a reflexão através de situações vividas na ficção, mas que representam a condição humana, seja pelo realismo cotidiano, seja pelo mundo maravilhoso e fantástico.

Mas haveria distinção entre literatura fantástica e maravilhosa? Questionamento que gera bastante controvérsia e encontra em Held (1980) a preferência pelo primeiro termo, com a justificativa de que o “maravilhoso” se deteriorou com o passar dos anos, já que sua noção “[...] ao longo do tempo se degenerou, tornando-se fraca, vazia, talvez em seu sentido mais real, mais denso” (HELD, 1980, p. 22), preferindo “fantástico”, com o entendimento de que preserva o conteúdo essencial dos contos tradicionais. Alguns escritores consideram a narrativa fantástica como característica da modernidade, que serve como fonte de imaginação, e juntamente com a inteligência e a sensibilidade, deve ser regada e cultivada, e como caminham juntas correm o risco de não crescerem e/ou atrofiarem, se não valorizadas.

Questão árdua de delimitação, devido fronteiras tênues, multívocas e mutáveis, mesmo porque sofrem alterações de acordo com o momento histórico vivido pelos seres humanos, mas que, grosso modo, a narrativa fantástica precisa “[...] ter sido criada, imaginada pelo espírito do autor [...] ‘contos fantásticos: contos em que são introduzidos seres irreais.’” (HELD, 1980, p. 23). Literatura essa que reúne um universo de desejos, com a capacidade de transformar seu universo, e por conta disso, é muito subjetiva, porque se trata de algo muito particular. Vale a ressalva que, independente da faixa etária, a literatura fantástica tem o poder de tocar nos corações e nas almas, ser alimentada, pois além de servir de inspiração, encontro de necessidades e troca de experiências, também auxilia a viver e a superar suas dificuldades, pois tem o poder de:

[...] dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexível e lúcida da relação real-imaginário. É fornecer-lhe não apenas, [...] materiais para a construção de sua brincadeira e para a invenção de regras internas dessa brincadeira, mas também materiais para suas construções de história. (HELD, 1980, p. 53)

O gênero literário conto, assim como as lendas e as narrativas místicas, tem sua origem em histórias expressas de culturas orais, passadas através das gerações e, que conseqüentemente, sofreram modificações. Na atualidade há teóricos que nem sequer distinguem as narrativas fantásticas das maravilhosas.

As temáticas dos contos, geralmente, voltam-se para as experiências e sonhos que refletem a época da criação, com a ideologia e o cunho moral, porém permanecem vivos ainda nos dias de hoje, alegrando e sendo contribuintes assíduos dos sonhos, já que “[...] perpassaram séculos e se mantiveram como instrumentos importantes de ensinamentos e de deleite para adultos e crianças.” (ALVES [et.al.], 2011, p.101).

O conto, gênero literário, distingue-se, por algumas características peculiares, as quais a escritora Coelho (2000) divide em contos maravilhosos e de fadas, devido à algumas características peculiares.

Os primeiros foram a fonte do nascimento da literatura, difundidos pelos povos árabes. Não possuem a presença de fadas, embora o mágico/sobrenatural se faça presente tanto em animais como em objetos. Possuem como temática uma problemática social, geralmente tendo como ponto de partida a sobrevivência ou a miséria, um herói que se autorrealiza tanto social, como economicamente. Ênfase em aventuras de natureza material/sensorial/social, quer dizer, enredos que aparecem as temáticas das necessidades básicas, as paixões corporais e a busca pela riqueza e pelo poder. Esses contos funcionam como “[...] o mediador, por excelência, dos valores a serem eventualmente assimilados pelos ouvintes ou leitores (para além do puro prazer que sua linguagem possa transmitir [...]).” (COELHO, 2000, p. 44). Ainda hoje, o maravilhoso continua sendo importante na literatura para crianças, pois além de favorecer a aprendizagem, despertar o interesse pela leitura através do prazer e da descontração e ajudar a desenvolver a percepção e a fantasia, contribuem para a formação da personalidade, já que os seus significados simbólicos se ligam aos dilemas humanos.

Por sua vez, os contos de fadas, segundo Coelho (2000, p.175) surgem com os povos celtas, aproximadamente no século II a. C., como poemas que revelavam amores estranhos, fatais e eternos, e embora tenham esse nome, a presença da fada pode se efetivar na narrativa ou não. Com estrutura bastante simples, de natureza espiritual/ética/existencial, as ações são aventuras sobrenaturais, por isso os personagens também são investidos de poder, sendo representados por fadas de encantos extraordinários, bruxas malvadas e feias, entre outras possibilidades.

Coelho (2000) ainda acrescenta que embora com algumas diferenciações, tanto o conto de fadas como o maravilhoso, apresentam estruturas narrativas idênticas, cujo modelo foi definido inicialmente pelo estruturalista Vladimir Propp, tendo como elementos a preferência pela ordem cronológica, a situação de equilíbrio que é modificada logo no início pelo conflito, para no desfecho retornar à tranquilidade. Entretanto, sempre com a colaboração primordial do herói ou heroína, que recebe todos os créditos pela ação, cuja trama é revelada de maneira rápida e surpreendente.

Quanto aos personagens, esses podem ser reais (humanos) ou simbólicos/imaginários (plantas, objetos, bichos, seres encantados), os quais são classificados como planas de acordo com seu caráter (bons ou maus, por exemplo), além de não possuírem ações e reações bruscas, que não são esperadas pelo leitor. Também passam por muitos perigos, os quais são vencidos com força, coragem e elegância, uma vez que no aspecto físico não mudam, mesmo com o passar do tempo e as ações desenvolvidas na trama. Ocorre a metamorfose, cujos personagens ou objetos têm poderes mágicos, associados às funções simbólicas.

Os temas se relacionam com sentimentos que se encontram presentes na vida das crianças e/ou dos adolescentes, ou seja, o eixo gerador é uma problemática existencial, mas

que possui importância de auxiliar na autodescoberta, relacionando-se com os contextos morais e éticos. Geralmente, possuem características em comum tais como: poderes, feitiços, encantos, viagens surreais, monstros, entre outros. O tempo é marcado, preferencialmente por expressões: “Era uma vez..., Há muito tempo atrás...”

Ocorre a presença de objetos que possuem poderes mágicos, e modificam de maneiras distintas a vida das personagens, sendo então elementos que se ligam a um obstáculo a se vencer, um enigma que desafia e deve ser solucionado.

No entanto, a distinção desses dois tipos de conto varia de acordo com o pesquisador. Há autores que não diferenciam esses contos, como é o caso de Georgina Martins (2010) e também Silva (2009) cujas argumentações embasam-se que não é a presença de fadas que dá origem ao nome do conto, mas são os mediadores que auxiliam o herói na resolução de seus problemas. Assim, “As histórias que transitam entre o natural e o sobrenatural, como os contos de fadas folclóricos, constituem narrativas maravilhosas.” (SILVA, 2009, p. 71)

No entanto, independente da nomeação, o que não se pode negar é a percepção de que os contos contribuem de maneira inegável para o desenvolvimento infantil, seja na formação de valores, seja através das inúmeras interpretações ou no despertar das emoções, pois,

De modo geral, as histórias constituem um significado especial ao universo infantil, pois, através da sua narrativa, fornecem elementos favoráveis para que os pequenos se organizem internamente. A sua própria estrutura- começo, meio e fim- sugere ao leitor caminhos para compreender seus sentimentos e resolver seus conflitos. [...] (ALVES [et.al.], 2011, p. 102)

Desta maneira, a narrativa permite meios (seja através do sonho e do imaginário, uma vez que as situações ocorrem fora do nosso espaço/tempo conhecido) para que as crianças enfrentem as dificuldades cotidianas e se desenvolvam em harmonia e equilíbrio.

Os contos de fadas, formas narrativas ainda muito presentes na infância, expressam a vida cultural de um povo, uma comunidade, de forma que mostram a psicologia coletiva e inconsciente de uma comunidade, retratando como as coisas deveriam ser e assim enfatizando os valores cultuados, tais como: o bem vencer o mal, a beleza sobre a feiura, “...essa polarização de caráter contribui para que a criança, identifique com facilidade estas diferenças e, acima de tudo, perceba que é necessário fazer escolhas sobre o seu modo de ser.”(ALVES [et.al.], 2011, p. 105). Por isso, essas narrativas devem também se fazer presentes nas unidades escolares, pois podem ser um meio de incentivo à liberdade, não só de pensar e de agir, mas de sonhar, de despertar da consciência.

Dessa forma, os contos também são colaboradores do interesse pela literatura, favorecem o diálogo, potenciam a inteligência emocional, assim como tratam de valores culturais e de comportamentos éticos, porque através da imaginação, a criança incorpora os traços de personalidade do personagem, o que com o trato simbólico das ações, permite-lhe lidar com as questões mundanas e chegar à maturidade, mesmo porque “[...] ensinam às crianças que na vida real, é imperioso que estejamos sempre preparados para enfrentar as grandes dificuldades.” (COELHO, 2000, p. 56)

Assim, percebe-se que os contos de fadas e seu leque de imaginação e funções, são um ótimo recurso no desenvolvimento infantil, pois são “[...] valiosos elementos para que se

estudem, por exemplo, os arquétipos e símbolos das relações humanas, sociais, familiares e de gênero.” (GREGORIN FILHO, 2009, p.66). Cabe então às escolas um olhar especial para que seja mais uma ferramenta pedagógica que possibilitará a fantasia e a imaginação, além de contribuir para o conhecimento, convívio entre os pares, compreensão de problemas, despertar pelo gosto da leitura, em específico o da literária, auxiliando no crescimento cognitivo e da estruturação da sua personalidade.

As histórias, tais como o mito e outras nascidas da oralidade, mesmo com o leque de enredos e variações temáticas, possuem muitas semelhanças caracterizando as narrativas maravilhosas, estudadas por Vladimir Propp que desvelou funções, tipologias e gramáticas narrativas que evidenciam a simetria, com padrões a serem reconhecidos na construção, o que será explanado a seguir.

Funções de Propp no filme *As Crônicas de Spiderwick*

Vladimir Propp relatou 31 funções na estrutura narrativa presentes em contos e documentadas no livro *Morfologia do Conto Maravilhoso* (1928). Obra essa, que durante muito tempo, foi excluída dos círculos de estudo e das instituições de ensino, devido à associação ao Formalismo Russo. Entretanto, mesmo com o passar dos tempos, continua sendo uma importante fonte de estudo, já que para que sejamos conscientes da riqueza e do valor do conto tradicional “[...] basta reler as análises de V. Propp, que liberta a temática estrutural do maravilhoso do interior do corpo dos contos populares. [...]” (HELD, 1980, p. 21), sendo um reservatório de saberes.

Tempos depois de cunhar a designação “morfologia do conto maravilhoso”, Propp mostrou que no âmbito do conto popular e/ou folclórico, apesar das culturas serem diferentes, as histórias possuíam os mesmos esquemas narrativos, podendo assim, seu estudo ser aplicado aos contos de magia.

Os séculos passaram e muitas obras literárias ganharam novos veículos e suportes, como por exemplo, obras adaptadas ao cinema, uma mescla de literatura oral e cinematográfica, que popularizam o gênero conto maravilhoso, inclusive sendo um engodo para captar leitores para a obra original, ou até outras que, por alguma semelhança, despertem a curiosidade do leitor. Baseando-se nessa premissa, esse trabalho analisa o filme *As Crônicas de Spiderwick*, uma adaptação baseada na coleção de livros dos escritores Holly Black e Tony Diterlizzi, cuja produção cinematográfica teve seu lançamento em solo brasileiro no ano de 2008, pertencente ao gênero fantástico, sob direção de Mark Waters e edição de Michael Kahn.

O filme retrata uma família obrigada a mudar-se para um casarão arruinado, localizado em área campestre, após o divórcio do casal. Assim que aquele espaço se torna o lar da família, coisas estranhas passam a acontecer. Entretanto, a mãe e os irmãos Simon e Mallory, acreditam que o causador dos problemas seja Jared (o filho problemático). Durante o decorrer da narrativa, descobrem que seres mágicos habitam o lugar, e estão na luta pela posse de um livro (uma obra de feitiços e magias), que Jared encontrou, escrito por Arthur Spiderwick, tio-bisavô das crianças e ex-dono da residência.

O filme tem seu início com a apresentação da situação inicial e dos personagens, e embora não se possa reconhecer nesse início uma função morfológica, ainda assim é muito importante para o entendimento da obra, como também para compreender as funções que

virão. No caso dessa história, o tempo psicológico marca as primeiras cenas, mostrando como foi que Arthur Spiderwick descobriu que seu mundo ia muito além do que a maioria das pessoas viam. Na análise do tempo cronológico, são reconhecidas as funções pensadas por Vladimir Propp que comprovam a permanência do conto maravilhoso na narrativa fílmica.

A primeira função de Propp observa-se na separação de um dos membros da família, já que quando mudam para a nova residência, o pai não os acompanha, porque decidiu formar outra família.

A proibição imposta ao herói é vista na cena em que Jared descobre o livro “Guia de Campo” escrito pelo tio-bisavô, cujo bilhete alertava claramente para não abrir/ler o livro, sob o risco de morte da desobediência. Nesse momento, aparece então a terceira função, pois ocorre a transgressão da proibição, para em seguida surgir a próxima, em que o antagonista, presente na figura do Ogro Mulgarath- líder dos goblins, interroga Simon, acreditando ser o irmão Jared (que está em posse do livro). Surge mais uma função, a do antagonista que recebe informações da sua vítima, já que o malvado descobre que são dois irmãos (gêmeos) e que então, o livro se encontra em poder do outro.

Apresenta-se a 6ª função, com Mulgarath na tentativa de ludibriar sua vítima, com a utilização de meios mágicos – disfarce de velhinho- para persuadir e apoderar-se do manual, inclusive com a promessa de que se Simon trouxer o livro, não fará mal algum à família. Mais uma função se delinea, porque a vítima se deixa enganar, já que quando Jared consegue salvar o irmão da armadilha e esse vê que o manual está no local, tenta apoderar-se do objeto ocasionando uma briga. Confusão que alerta o exército de goblins sobre a localização.

Isso posto, o ogro líder causa dano ou prejuízo a um dos membros da família, já que Simon é mordido e arranhado antes que adentrasse no círculo de proteção.

Esta função é extremamente importante, porque é ela na realidade que dá movimento ao conto maravilhoso. [...] Por isso as sete primeiras funções podem ser consideradas como parte preparatória do conto maravilhoso, enquanto que o nó da intriga está ligado ao dano. (PROPP, 2001, p. 21).

Dessa maneira, com um dos irmãos machucado (corte que não sara) chegam à conclusão de que precisam de maiores esclarecimentos e quem pode ajudá-los é Lucinda, filha de Arthur Spiderwick. Com esse pensamento, Mallory, a irmã, incita-os a irem procurar Lucinda e pedir ajuda. No entanto, a tia-avó está internada num hospício, na zona urbana da cidade, longe, portanto, da casa no campo que agora era a moradia da família, e que para piorar estavam cercados de goblins, o que provoca a mediação, ou seja, o herói é enviado a algum lugar.

A décima evidencia-se quando o protagonista decide reagir e junto com a irmã partem para o hospício à procura da tia Lucinda, o que apresenta a função seguinte: o herói deixa a casa através de um túnel subterrâneo criado com intuito alternativo de facilitar a saída da residência e chegar ao centro da cidade.

Chegam ao destino, entendem muitas coisas e recebem recomendações da tia-avó, o que explica mais uma das funções de Propp, quer dizer, o herói é submetido a uma prova e se prepara para receber um objeto ou auxiliar mágico. Na décima terceira, ocorre a reação ao teste, que no caso desse filme falha, já que os goblins roubam uma folha do Guia de Campo, justamente a que explicava o feitiço do círculo protetor.

Em seguida, vê-se a parte da recepção do objeto mágico, onde Simon e Mallory ganham o poder de verem os seres mágicos sem objetos que auxiliem tal efeito (Jared já recebera anteriormente) do Gritalhão, espécie de duende que pretende se vingar do Ogro, já que esse matara sua família.

Como geralmente o objeto procurado se encontra em outro reino, os irmãos deslocam-se, com auxílio do Guia e de um grifo, à Terra das Ninfas, já que “Este reino pode-se encontrar bem distante em linha horizontal ou bem em cima ou embaixo em linha vertical [...] o protagonista voa pelos ares [...] num pássaro [...]” (PROPP, 2001, p. 30), cuja surpresa evidencia-se com o encontro de Arthur Spiderwick.

Chega o momento do enfrentamento em combate entre herói e vilão, mas antes do embate direto, Mulgarath disfarça-se como o pai dos adolescentes, entretanto, o agora esperto Jared não se deixa enganar. A vitória é bem-vinda, já que toda a família recebe ajuda dos seres do bem e em especial de Gritalhão (o vilão transforma-se em um pássaro e torna-se a refeição do duende).

Sendo assim, a função dezanove se concretiza, porque os danos iniciais são reparados, presentes nas ações do livro **Guia de Campo**: voltar a proteção, a reconstituição da residência (que num passe de mágica, não possui nenhum dos estragos causados durante o combate), Lucinda é tirada do hospício e retorna ao lar junto ao pai, pois Arthur Spiderwick vem a casa com ajuda das Ninfas e leva a filha para viverem juntos no outro reino.

De acordo com os estudos de Propp, a maior parte das narrativas termina aqui, e no caso do filme analisado também, com um final feliz, cujo desfecho “[...] elimina todas as velhas dores e recompensa todo o sofrimento e aflição. [...]” (ALVES [et.al.], 2011, p. 105), já que o pai Arthur e filha Lucinda estão unidos novamente, num reino que permitia tal ação. Quanto à família composta pela mãe e os três filhos, também ficam juntos em uma casa agora protegida, e com o protagonista Jared, pedindo desculpas à mãe e confirmando seu amor.

Considerações finais

Mesmo com o advento das novas tecnologias, e, conseqüentemente, com as mudanças que o mundo sofreu (internet, videogames, entre outros), os contos de fadas continuam a encantar e a ter um magnetismo muito forte. No entanto, também é importante destacar que o modo de trabalhar com o ensino de literatura também remete a pensar em mudanças, e uma delas é a influência da era digital e hipermediática, onde autor e leitor invertem papéis, camuflando-se. Com base nesse pensamento, uma opção é a união do conto de fadas com as novas tecnologias, como resultado tem-se então sua representação através das telas de cinema, fator de interesse e motivação para cativar leitores.

Além da utilização da internet a seu favor, com criação de canais de youtube e sites, a participação em fóruns e oficinas, utilização de redes sociais para debate e divulgação do saber literário, cabe um olhar diferenciado ao educador, que permita ao educando fazer parte do trabalho e se sinta livre no processo de identificação com a história. Faz-se necessário, que o próprio professor não ignore a força influenciadora dos contos de fadas, mesmo porque além de todos os benefícios já expostos, esses gêneros possuem temas que possibilitam inúmeras discussões e reflexões metacognitivas (com a possibilidade dos alunos interpretarem a seu modo o verdadeiro significado da narrativa no dia a dia de suas reais vidas), sem deixar de

destacar que, até hoje exerce poder no imaginário da criança e automaticamente na cultura de todo um povo.

E com a premissa de que muitos educandos têm acesso a livros literários apenas nas unidades escolares, o papel do professor acentua-se ainda mais, e nesse momento, os contos de fadas podem ser um importante aliado no despertar pelo gosto da leitura literária, já que por estarem entre os gêneros preferidos da garotada, podem ser a porta de entrada de um mundo vasto de significações através da literatura. É possível utilizá-los sem cair em didatismos equivocados, trazendo significativas contribuições, incluindo o fato de ser alimento para a fantasia.

Deve-se pensar na literatura não apenas como veículo de informação e conhecimento, mas também como uma ferramenta a mais no ensino/aprendizagem, como promotora do lazer, com vistas à formação de um cidadão reflexivo, argumentativo e que interaja com o mundo, modificando e sendo modificado pelo tempo e pela cultura, já que um dos principais objetivos educacionais da atualidade encontra-se na formação de leitores de mundo, ou seja, plurais.

E para que isso seja uma realidade, uma das maneiras de cativar os alunos para o mundo da leitura, pode ter como ponto de partida, a permanência dos contos maravilhosos nas unidades escolares, que com a contribuição das novas tecnologias (na contemporaneidade esse gênero tomou novo fôlego) mostra-se uma oportunidade para discutir temáticas sociais e também conceitos, como por exemplo, as funções da estrutura narrativa de Vladimir Propp.

Ainda cabe o entendimento que muitos fazem leituras livres da imposição escolar, seja por indicação de amigos e familiares, seja por influência midiática, como é o caso das narrações fílmicas: já citado *Crônicas de Spiderwick* (Holly Black e Tony Diterlizzi); *O Senhor dos Anéis* (R.R.Tolkien); *As Crônicas de Nárnia* (C.S. Lewis); a série de romances *Harry Potter* (J. K. Rowling); *Chapeuzinho Vermelho* (Perrault), *Malévola*, *João e Maria: Caçadores de Bruxas*, *Rapunzel*, *Branca de Neve e o Caçador*, *Cinderela* (Irmãos Grimm); *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll), entre tantos outros, que aliados aos contos de fadas, exprimem e reúnem “as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana.” (HELD, 1980, p. 21), formando um arsenal para vencer a guerra contra a não formação de leitores de literatura.

E assim o processo educativo e a imaginação, através dos contos maravilhosos, podem caminhar juntos e, dessa forma, promover um aprendizado mais proveitoso para cada cidadão.

Referências

ALVES, Aletéia ... [et.al.]. **Oralidade, fantasia e infância: Há lugar para contos de fadas na escola?** In: SOUZA, Renata Juqueira de; FEBA, Berta Lucia Tagliari (Orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2011.

AS CRÔNICAS DE SPIDERWICK (The Spiderwick Chronicles). EUA, 2008. Dir. Mark Waters. 137 min.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

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

Imaginário e Cia. PUC-RIO- Certificação Digital Nº05106002/CA Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10696/10696_3.PDF acesso em 25/06/2017.

MARTINS, Georgina; SANTOS, Leonor Werneck dos, GENS, Rosa (orgs.). **Leitura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2010.

MICHELLI, Regina. **Contos fantásticos e maravilhosos**. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.) **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Editora: CopyMarket.com, 2001. Disponível em < https://monoskop.org/images/3/3d/Propp_Vladimir_Morfologia_do_conto_maravilhoso.pdf > acesso em 26/04/2018.

RIOLFI, Claudia ...[et.al.]. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Ver. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009. P. 53-94.

A IMPORTÂNCIA DA ILUSTRAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

*Agnaldo Batista de Lima*²¹

*Adriana Lins Precioso*²²

Introdução

Atualmente, vivemos em uma época de democratização visual, ao consideramos a facilidade de acesso e a disponibilidade de inúmeros recursos em relação ao consumo, à produção e criação de imagens. Contudo, não quer dizer que os educadores e estudantes, estejam capacitados para lidarem com todas as possibilidades oriundas da leitura visual, sobretudo no processo de desenvolvimento de estratégias que promovam a iniciação da formação leitora no âmbito da instituição escolar.

Percebemos, atualmente, um crescente aumento na produção de livros de literatura infantil e Juvenil, utilizando-se de diversos recursos da linguagem visual. Por outro lado, contamos uma escassez de estudos teóricos voltados à leitura das ilustrações na literatura produzida para este público. Junto a estes fatores, há uma emergente necessidade de formação de professores e estudantes leitores proficientes de imagens.

Diante disso, este estudo, fruto da disciplina de Literatura Infantil e Juvenil do Profletras, da Unemat *campus* Sinop, teve como objetivos estudar a importância das ilustrações na obra literária infantil e juvenil e refletir sobre a necessidade da formação de competentes leitores de imagens.

Assim, em um primeiro momento, este artigo realiza um breve estudo bibliográfico e dialoga teoricamente a respeito da linguagem visual empregada no livro destinado ao público infantil e juvenil; reflete a necessidade dos docentes se apropriarem de suporte teórico e prático, capaz de subsidiar a inicialização da formação leitora dos alunos. Além disso, propicia a compreensão das diversas funções que são atribuídas às ilustrações presentes nas obras literárias.

Pretende-se, também, demonstrar que as linguagens explícitas no livro infantil, sejam verbal ou visual, são partes fundamentais na construção de sentidos para a concretização da obra como objeto artístico. Busca-se evidenciar que essas diferentes formas de linguagens comunicam-se entre si na sensibilidade e no processo de cognição do sujeito leitor.

Neste viés, o diálogo estabelecido ao longo deste estudo, tem suporte teórico sob as perspectivas de Ramos; Panozzo (2004; 2010), Camargo (1998), Buoro (2002), Gomes (2010), Gregorin Filho (2009), Colomer (2007), Michéle Petit (2008), dentre outros.

Leitura literária: o professor, o estudante e o texto

A função que a literatura desempenha na formação do homem e da sociedade tem sido, ao longo da história, foco de debates e reflexões diversas. Muitos estudos reforçam a

21 Professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Mestre pelo PROFLETRAS, na UNEMAT, campus de Sinop-MT. E-mail: ablima07@hotmail.com.br

22 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, nos mestrados PROFLETRAS e PPGLETRAS. E-mail: adrianaprecioso@unemat.br

ideia de que a literatura é o principal instrumento de conhecimento e de humanização. É, em seu sentido mais amplo, uma manifestação artística fundamental para a formação cultural e social dos seres humanos. Para Candido, (2011, p. 176) “A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Sob sua visão, todo ser humano, em algum momento de sua vida, necessita do contato com ela para vivenciar alguma espécie de fabulação.

Na fase inicial do processo escolar dos estudantes, torna-se fundamental o trabalho com o texto literário. Faz-se necessário, por ser considerado momento crucial, para que a criança desenvolva múltiplas possibilidades de aquisição de conhecimentos. Além disso, propicia a construção de bases sólidas à formação leitora por meio de diferentes formas de linguagens.

Michèle Petit (2008, p. 83) pondera que “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência (...) dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos”. Sob sua visão, a leitura contribui para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em determinadas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra.

Por esta e outras razões, espera-se que a formação do leitor, inicie-se o mais cedo possível, a partir da escuta de textos orais e da leitura não verbal. Em grande parte, por meio de imagens que existem ao seu redor para mais tarde ter o contato com outras formas de linguagens. Sobre a formação do leitor, Colomer (2007 p. 52) assevera que “a formação desse futuro ‘leitor pescador’ começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde o seu nascimento”. Defende que, em grande parte, os primeiros contatos da criança com a leitura de maneira geral, se produzem através de formas orais e, inclusive, narrativas audiovisuais.

Outro aspecto a ser considerado, ao processo de letramento literário no universo infantil, é a capacidade que a criança possui para aprender através da linguagem oral e não verbal. De acordo com Sorrenti (2009, p. 18), “independentemente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem”. Esta sistematização, própria da instituição escolar, acaba por supervalorizar a linguagem escrita e deixar os aspectos relacionados à ilustração – a leitura não verbal – num segundo plano. Contudo, este último aspecto, é fator preponderante no conjunto de estratégias de letramento literário e iniciação da formação do leitor infantil, e não pode ser perdido de vista.

Para Gregorin Filho (2009, p. 44), “deve-se entender a leitura num sentido amplo, como a instância de recepção de diversos tipos de texto. Pode-se ler um texto escrito, um texto visual, o teatro, as pessoas que nos rodeiam e o mundo”. Defende que a instância da leitura não é puramente passiva. O leitor, no momento de entender e interpretar os textos que o cerca, ativa a sua memória de tal forma, que automaticamente relaciona fatos e experiências. Por outro lado, entra em conflitos com valores e coloca vários textos em um processo de diálogo, promovendo assim, a construção de conhecimento como suporte para sua formação leitora.

De acordo com Solé (1998, p. 44):

Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não

deriva da recitação do conteúdo em questão. Leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de interação entre o leitor e o texto, por meio do qual, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam determinado propósito de leitura.

Ao mencionar o conceito de leitura, Solé nos direciona a uma nova percepção e sugere uma indagação que é relativamente pertinente. Mas afinal, o que se entende por texto? A resposta a esta indagação, embora pareça óbvia, leva-nos a uma profunda reflexão ao observarmos as estratégias de ensino do texto literário, atualmente desenvolvidas no âmbito escolar. Percebe-se que ainda há uma lacuna a ser preenchida, por parte dos educadores, em relação ao trabalho com o texto em sala de aula. Torna-se necessário, melhor compreensão e domínio de estratégias capazes de redimensionar o ensino do texto literário.

Sabe-se que o conceito de texto, vai muito além dos limites do código verbal ou texto escrito. E, isto pode ser evidenciado na literatura infantil por meio da linguagem não verbal – o texto de imagem. Embora no espaço escolar, palavra e ilustração são geralmente estudadas de forma dissociadas uma da outra, ressaltamos que as duas linguagens ocupam lugar de destaque na concretização da obra literária infantil e são fundamentais no processo de formação de leitores. Não se trata de atribuir culpa ao docente, mas é possível que ocorram efetivas mudanças no olhar dos educadores para uma qualificação daquilo que se espera do estudante em formação.

Desta forma, é de fundamental importância investir na formação e na sensibilização do professor para leitura da imagem, a fim de que, de posse plena dessa competência, ele se torne capaz de trabalhar na contracorrente de qualquer olhar redutor, condicionado e esvaziado, imposto pelo ritmo do cotidiano, em meio à superabundância de imagens que se alternam diante do olhar. (BUORO, 2002, p. 48).

Nos dias atuais, é fato que as crianças, cada vez mais são inundadas por estímulos visuais de toda natureza, e isto tem se tornado um desafio ao docente que necessita manter os estudantes com foco nas atividades do âmbito escolar. Mas, é possível por parte do educador, um investimento mais proficiente nas diversas possibilidades que nascem nesse contexto. Sobre o texto literário, Pinheiro (2002, p 26), argumenta que “é indispensável que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura e, que sem o mínimo de entusiasmo, dificilmente poderá sensibilizar os alunos para a riqueza semântica que a mesma proporciona”.

A essa força motivadora que impulsiona o educador, soma-se a necessidade de compreensão teórica, como suporte a sua prática profissional. De certa forma, sem experiência teórica e prática, não há como realizar com excelência a função de agente de letramento de seus estudantes. Sem o mínimo de conhecimento da qualidade da literatura produzida para o público infantil, e sem a compreensão das teorias que sustentam as bases deste trabalho, não há como promover o letramento literário.

Para Colomer (2007, p. 57):

Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação

e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais, de maneira que os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado.

Em meio à atual produção literária infantil e juvenil é notável um gradativo aumento da qualidade das obras, sobretudo aquelas voltadas às crianças no início de formação leitora. Percebe-se que cada vez mais, são aprimorados e utilizados recursos audiovisuais na constituição do livro para o leitor inicial. Todavia, no espaço educativo escolar, o contato dos estudantes com estas obras e a forma como são trabalhadas, condicionam-se ao fazer pedagógico do professor. Daí a necessidade, da escola conceber a responsabilidade de formação dos profissionais que atuam no esboço de seu processo educativo. Esta capacitação, deve ser proficiente, com base teórica e prática em torno de todas as ações educativas capazes de aprimorar as ações docentes.

A ilustração: uma forma de acesso à formação leitora

Sabe-se que a primeira forma de contato da criança com a literatura, ao longo da história, deu-se através da linguagem oral, e pela mediação de um adulto, por meio de cantigas, causos e histórias. Com a difusão da escrita e dos elementos gráficos, a situação de mediação propiciada pela figura do contador é aos poucos substituída por aspectos visuais possibilitados por meio do planejamento gráfico, mais especificamente a ilustração. A leitura e a compreensão do texto se voltam para a mediação do olhar do leitor na medida em que é ele que desvenda o sentido do objeto constituído em arte – o livro infantil.

Conforme Parreiras (2012, p. 135), “esses livros inauguram o olhar do leitor para as formas, para os conteúdos, as questões espaciais, tão necessárias no processo anterior à alfabetização”. Para a autora, o contato e o processo de aproximação da criança com o livro devem ser incentivados sem a espera de resultados imediatos. Mais que isto, as imagens ilustradas nos livros, trazem a possibilidade de contato com a arte da imagem, com o mundo interno da criança, suas fantasias, dúvidas e sonhos.

A linguagem figurativa propiciada pela ilustração é uma porta à imaginação infantil e permite uma maneira mais rápida de interação com a palavra. A leitura do texto visual auxilia o leitor inicial a estabelecer bases sólidas para a leitura de mundo e compreensão da realidade a sua volta.

A ilustração na literatura para a infância aparece, portanto, como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor mirim a interagir com a palavra. As duas linguagens compartilham o mesmo suporte, e na ilustração, geralmente, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas. (RAMOS; PANOZZO, 2004 p. 2).

A imagem - linguagem visual incorporada à literatura infantil não tem a função apenas de ornamentar o texto, mas recebe também a função de arte. Mais que isso, a linguagem

contida no texto infantil, escrita ou visual, comunica-se entre si. Para as autoras supracitadas, a ilustração solidifica sua posição como parte integrante das diferentes manifestações da linguagem visual, possui características próprias e instala-se no texto, para ser lida e interpretada dentro de um corpo entendido como um todo de sentido.

Ao entendemos que o texto verbal é uma obra artística, que se realiza por meio de um leitor/escritor eficiente, a mesma relevância deve ser atribuída à figura do ilustrador na constituição do livro dirigido às crianças. Entendemos que, é ele que desenvolve uma espécie de tradução da linguagem verbal construída pelo autor. Ao tomar contato com o texto que será ilustrado, o ilustrador é antes de tudo um leitor que precisa conhecer para interpretar e criar imagens mentais, inclusive para estabelecer uma maior proximidade com o sentido geral do texto.

De acordo com Gomes (2010, p. 216), deve-se considerar que “a figura do tradutor, antes de qualquer coisa, é um leitor e, como tal, realiza uma tarefa essencialmente interpretativa”. Dessa forma, entende-se que nem o tradutor do texto verbal - no caso de livros sem imagem - nem o ilustrador, na constituição de livros com texto e imagem, realizam uma cópia fiel do texto original. O que se efetiva é uma ação interpretativa a mais aproximada possível do sentido atribuído à obra e, que se concretiza de fato, por meio da ótica do leitor.

Segundo Kleiman (2007), cabe aos docentes considerar que os estudantes necessariamente desenvolvem e mobilizam estratégias diferenciadas de leitura segundo as demandas da situação e por meio de diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias hoje tão difundidas na produção gráfica. Compreender também, que esta gama de recursos visuais empregados no texto infantil e juvenil, apresenta diversas funções que se configuram como arte e se realiza na linguagem escrita.

Para entendermos o conceito de ilustração como uma linguagem que constitui uma relação com o texto, por vezes, mais plurissignificativa do que apenas a descrição referencial, é preciso avaliar a relação entre texto verbal e imagem a partir de dados coerentes. Assim, “abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la” (CAMARGO 1998, p. 4).

Para o autor, seja no livro ilustrado, em que a visualidade dialoga com o texto escrito, seja no livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, várias são as funções que ela assume na completude do texto, ao descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar pela linguagem plástica, em especial de fazer um encontro real entre a obra e o leitor.

Segundo Luís Camargo (1998), as funções da ilustração são assim apresentadas:

A imagem tem *função representativa* quando imita a aparência do ser ao qual se refere; *função descritiva*, quando *detalha* essa aparência; *função narrativa*, quando situa o ser representado em *devir*, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas); *função simbólica*, quando sugere significados sobrepostos ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras nacionais; *função expressiva*, quando revela sentimentos e valores do produtor da imagem, bem como quando ressalta as emoções e sentimentos do ser representado; *função estética*, quando enfatiza a *forma* da mensagem visual, ou seja, sua configuração visual; *função lúdica*, quando orientada para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo; *função conativa*, quando orientada para

o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos; *função metalinguística*, quando o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citação de imagens etc.; *função fática*, quando a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte; *função de pontuação*, quando orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos.

As funções expressas por meio da ilustração são imprescindíveis para a iniciação da formação do leitor, pois tanto as imagens visuais como as histórias escritas nos informam. Mas para a criança que inicia o processo de formação leitora, a ilustração explícita no livro desempenham uma função primordial no desenvolvimento da capacidade de uma leitura ampla e mais completa.

Nesta relação palavra e imagem, às vezes a imagem antecipa os sentidos revelados pela palavra, em outros momentos, é a palavra que orienta a leitura da ilustração. Por meio da interação, a recuperação da oralidade infantil se efetiva tanto pela organização sintática, pela seleção de vocábulos e efeito semântico, como também pela construção visual e plástica. Nesse movimento de interação, revela-se uma história emancipadora de sentidos em que os personagens superam e elucidam seus possíveis obstáculos.

Nesta perspectiva, para Manguel (2001, p. 21):

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria do que somos feitos.

Neste sentido, torna-se imprescindível que os educadores que atuam nos anos iniciais, momento crucial de iniciação da formação leitora, tenham competência leitora de ambas as linguagens – a verbal do texto escrito e a visual ou de imagens explícitas nas ilustrações, e empregadas nos livros de literatura indicados para esta faixa etária.

Para Ramos; Panozzo (2010, p. 4), “palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido”. Sob este olhar, a brecha aberta pela imagem, torna-se um caminho livre para que os estudantes, por meio de efetivas práticas de leitura visual, possam viver experiências sensoriais, imaginativas, desafiadoras, estéticas e de total fruição.

Função expressiva: uma janela para múltiplas leituras

A função expressiva ou ética, difundida por Luis Camargo (1995), evidencia emoções, sentimentos, valores, gestos, expressões faciais, elementos plásticos como linha, cor, espaço e luz. A leitura da ilustração dentro da função expressiva pode permitir ao leitor abordagens psicológicas, sociais, culturais e contribuir para uma leitura mais profunda do texto literário.

No livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, uma das mais importantes obras da literatura infantil e juvenil brasileira, premiada dentro e fora do Brasil e escolhida como melhor livro infantil latino-americano, ALIJA – Buenos Aires (1996) percebe-se a força mobilizadora que a ilustração pode propiciar na construção de significados pelos leitores. A qualidade desta

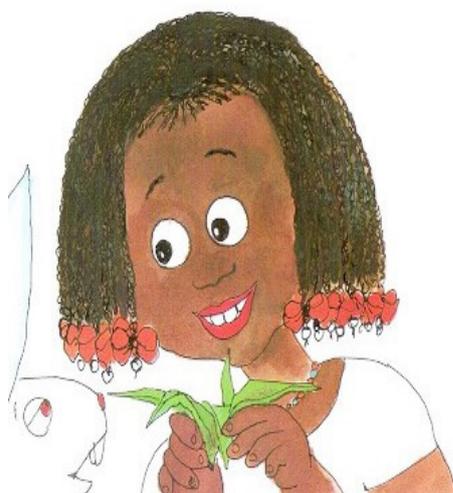
obra, ganha intensidade com a ilustração realizada por Claudius, formado em arquitetura e urbanismo pela Universidade do Brasil (Rio de Janeiro). É especialista em comunicação de educação cultura e artes; é um dos mais consagrados nome da ilustração no Brasil. Tem trabalhos reconhecidos em diversos jornais, periódicos e revistas como chargista, cartunista e ilustrações que permeiam temáticas políticas, educação e cultura popular. É autor e coautor de algumas dezenas de livros e também ilustrador de livros infantis, recebendo ao longo da carreira, diversas homenagens e premiações.

De maneira geral, as imagens auxiliam a formação de novas perspectivas ou de reiteração de sentidos, elucida novos significados e propicia um permanente diálogo com o texto escrito. Esse trabalho pode ser realizado também com crianças de menor idade, uma vez que essas já possuem a capacidade de ler o caráter visual das coisas existentes no mundo em que vivem.

A linguagem não verbal tem o objetivo de dialogar com o texto escrito e possibilitar a interação do leitor com a obra. Abre-lhe novas formas de adentrar e ler o texto, num outro extremo, que pode ser complementar ou contraditório, ao que se espera do texto. É preciso que o professor esteja atento para o nível de leitura dos alunos, do seu conhecimento de mundo e para as possíveis impressões e hipóteses que os estudantes criam. Para Colomer (2003, p. 317), “os recursos não verbais são usados para estabelecer um discurso complementar ou aparentemente contraditório com o do texto e para incluir a participação do leitor na construção da obra ou nos jogos que dela se derivam”.



Inicialmente, observamos na capa da obra Menina Bonita do Laço de Fita, que a imagem ilustrada apresenta a função expressiva e encaminha o leitor para uma leitura antecipatória através da descrição das personagens. Por meio da expressão facial do coelho é possível a percepção de sua posição de admiração e encantamento pela menina negra, complementado também pela posição dos corações. Por outro lado, o ilustrador enfatiza pela imagem a beleza negra, ilustrando uma menina bela, sorridente, lábios vermelhos, nariz largo e olhos expressivos. Além disso, outros adereços que complementam o código visual, como os laços nos cachos de cabelos, a gargantilha no pescoço, sugerem a ideia de uma menina vaidosa e preocupada com sua aparência.



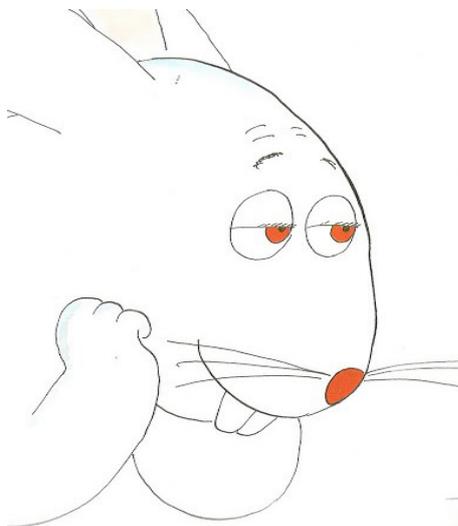
Outro destaque, demonstrado no processo de ilustração, refere-se ao cuidado em representar a personagem principal, ao longo de nove páginas, com os mesmos traços da face e elementos que a colocam como representação da beleza negra. Esta percepção justifica-se pela descrição da cor negra, olhos pretos e grandes, cabelos crespos e enroladinhos, além de laços a se misturar entre os cachos. A imagem dos olhos pode revelar a figura de uma criança bondosa, muito ativa, curiosa e ávida para aprender sobre o mundo que a cerca. Nota-se ainda, que os lábios acentuados da menina são estendidos a outras personagens, como é o caso da mãe da menina, da coelha, da filha do casal de coelhos e da boneca.



Observamos também, que a ilustração da coelha, apresenta os mesmos traços e comportamentos da menina. Os adereços, como a sombrinha, a bolsa a saia e o batom vermelho, marcam a semelhança com o vestuário humano e soma-se a expressividade física empregada para representar a menina.



A ilustração do coelho, ao longo de todas as páginas em que aparece, mantém uma expressão que sugere um personagem com características psicológicas de admiração, curiosidade e preocupação. É questionador e investigador, capaz de testar todas as suas hipóteses com outros elementos expressos na ilustração, a tinta preta, o café e as jabuticabas. Mostra-se muito ativo na tentativa de realizar o seu desejo de ter uma filha igualzinha à menina negra.



Alguns elementos gráficos de expressividade são colocados em evidência na ilustração de Claudius e estabelecem-se como destaque, principalmente na face das personagens. Os olhos expressivos e arredondados é um dos exemplos que se estende também às demais personagens. Estas semelhanças são percebidas na representação, da mãe da menina, no coelho, na coelha, nos filhos do casal e até mesmo na boneca. Os traços criados para ilustrar a boca das personagens também se assemelham pelos traços físicos. O formato da boca, dos lábios e dentes, tanto da menina, quanto de sua mãe, é bastante acentuados, além de apresentarem-se constantemente sorridentes.

Por estas observações, acreditamos que é inegável a importância da ilustração na construção de sentidos do texto literário. É perfeitamente aceitável, que as crianças possam

realizar leituras mais competentes das ilustrações propostas na obra de Ana Maria Machado e em outros textos da literatura infantil e juvenil. Consideramos fundamental aproveitarmos esta importante possibilidade de leitura do código visual para a promoção da formação de leitores mais proficientes e, sobretudo para a promoção letramento literário.

Considerações

Este estudo permitiu-nos alguns apontamentos cruciais para a problematização da importância da ilustração na literatura infantil e juvenil. Verifica-se que o exercício da leitura de imagem exerce função fundamental sobre o processo de iniciação da formação leitora. Evidencia-se que o primeiro contato da criança com o texto literário, tem por meio do código visual, o primeiro elemento mediador capaz de fornecer-lhe bases sólidas para estabelecer interação com a palavra e com as experiências necessárias para a leitura do mundo que a cerca.

As crianças, sobretudo as que ainda não dominam o código escrito, têm na imagem, seu principal suporte de leitura de mundo. Todo esse processo ocorre inicialmente, pelo contato com a imagem e, por este caminho, o leitor em formação aprende a criticidade do olhar, além de dialogar com o objeto visual e atribuir-lhe significado. Mais tarde, ao contato com o livro, pela união das linguagens visual e verbal, terá percorrido um caminho propício para sedimentar sua formação leitora. Terá condições de perceber que a palavra e ilustração são organizadas de forma a receber-lhe e permitir que seu olhar interpretativo preencha as lacunas de concretização da obra, atribuindo-lhe assim, o sentido que a mesma requer.

Os educadores necessitam investir na força mobilizadora da literatura e na capacidade imaginativa e criadora das crianças. Considerar que é imprescindível a aquisição de suporte teórico para compreender a importância das funções que a ilustração desempenha na iniciação da formação do leitor. Na atividade de leitura, torna-se fundamental o investimento docente, na possibilidade que o estudante tem em educar o olhar para as múltiplas linguagens constitutivas dos textos nos quais integram a sociedade. Identificar que formar um leitor plural é capacitá-lo para a eficiência na leitura de diferentes linguagens presentes nas diversas formas de texto imersas na sociedade.

Por fim, acreditamos que pequenos passos dados por um docente sonhador ou por um grupo de pessoas com desejo e objetivos comuns podem fazer uma grande diferença no processo de formação leitora dos estudantes. Assumir este sublime papel, é abrir-lhes portas para que possam trilhar um caminho mais seguro e de sucesso ao longo de toda sua vida, em especial durante sua vida escolar.

Referências

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CAMARGO, Luís. **A relação entre imagem e texto na ilustração da poesia infantil**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>, acesso em 04/04/2018.

_____. **Ilustração do livro infantil**. 2 ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos** - 5ª edição, corrigida pelo autor. Ouro Sobre Azul. Rio de Janeiro, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola/Teresa Colomer**. Trad.: Laura Sandroni – São Paulo: Global, 2007.
Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>

GOMES, Mitizi. **Lendo imagens: ilustrações das obras de Monteiro Lobato**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 6 - n. 2 - p. 215-226 - jul./dez. 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores/José Nicolau Gregorin Filho**. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KLEIMAN, Angela. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **A menina bonita do laço de fita**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio** (trad. Rubens Figueiredo, Rousara Eichenberg e Cláudia Strauch). São Paulo: Cia das Letras, 2001.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Editora 34, São Paulo, 2008.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças / Ninfa Parreiras**. – Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula / Hélder Pinheiro**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RAMOS, F. B y PANOZZO, N. S. P. **Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem**. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2004.

_____. **Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura**. 2010.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a15.pdf> - Acesso em 04/04/2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura / Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling** – 6.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SORRENTI, Neuza. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades** – 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: Narrativa infantil e Juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

A COERÊNCIA INTERSEMIÓTICA NAS ILUSTRAÇÕES DA FÁBULA A TARTARUGA E A LEBRE

*Madalena Regina Garcia Parreão*²³

*Angela Rita Christofolo de Mello*²⁴

A literatura infantil e a formação do leitor

A leitura da literatura infantil é um dos mais importantes recursos que pode ser adotado pelo professor que deseja propiciar ao educando, desde cedo, o contato com os livros. É a partir da vivência como os livros infantis que a criança pode ser despertada para o gosto literário, o que proporciona a ela diferentes experiências com a linguagem e com os sentidos, ou seja, possibilita o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Neste sentido:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]. (COELHO, 2000, p. 27).

Por meio das histórias infantis contadas pelos pais e/ou professores a criança tem acesso ao universo fantástico, onde tudo é possível, ao mesmo tempo em que desperta no leitor sentimentos como a emoção, o prazer e o deleite, levando-o a descobertas de valores que podem contribuir de maneira positiva para o desenvolvimento de seu senso crítico.

Deste modo, a leitura literária é uma fonte saudável que alimenta o imaginário infantil, pois ela diverte, estimula a imaginação e a criatividade, desenvolve o raciocínio e permite uma compreensão de mundo, ao mesmo tempo em que envolve, emociona e liberta. Por isso,

Trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas e conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 77/78).

A partir desta perspectiva, o processo de formação de estudantes por meio da literatura torna-se algo desafiador, em que se orienta ao professor apresentar a eles possibilidades de leitura que fuja da obrigatoriedade comum as aulas. Diante dessa recomendação, ao professor cabe o compromisso de apresentar o texto literário como algo transformador, capaz de humanizar e sensibilizar, e, assim, criar um elo significativo entre livro/leitor.

Para tanto, a atuação do professor como sujeito leitor que escolhe o livro adequado a cada fase, que permite o acesso dos estudantes às obras, que analisa as ilustrações, que conta e reconta as histórias, incentiva e desperta a curiosidade dos leitores torna-se imprescindível.

²³ Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino no município de São José do Rio Claro- MT. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: madajusc@gmail.com

²⁴ Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Juara, curso de Pedagogia e dos Programas do Pós-Graduação Stricto Sensu, PROFLETRAS Câmpus de Sinop e PPGEDU, Câmpus de Cáceres. E-mail: angela.mello@unemat.br

Essas orientações são justificadas, nas palavras de Colomer (2007, p.122/123), para quem “o ensino da literatura cumpre distintas funções educativas que confluem para a formação de um leitor cada vez mais competente”.

Quando o público alvo da leitura literária é a criança, a literatura infantil torna-se fundamental para a construção dela como ser crítico e contribui de forma importante para a formação da sua personalidade, aguça seus sentidos e favorece a busca por novas vivências e descobertas de mundo, além de incentivá-la ao interesse pelas informações visuais e ao gosto pela arte, aspectos estes embasados na possibilidade de, por meio da literatura, conviver com a riqueza das imagens que constituem tão fortemente este universo.

Diante disto, um caminho que se mostra profícuo à formação de leitores de imagens é a literatura infantil, universo no qual as ilustrações são abundantes e cumprem um papel protagonista, visto que demanda interpretação competente pelos leitores. Neste sentido, também o trabalho com a leitura das imagens é muito importante, uma vez que a ilustração condensa muitas possibilidades de diálogo entre o que está escrito e o que complementa a imagem visual, uma vez que essas carregam as leituras do texto verbal de significados ao narrar as ações com a adoção das metalinguagens visuais ou simplesmente anunciando seu início ou fim.

As ilustrações e a construção do sentido no texto literário

A leitura literária na infância, a partir da utilização de livros ilustrados promove o desenvolvimento de duas competências leitoras: a do código verbal e do código não-verbal. Deste modo, as ilustrações não devem ser vistas apenas como ornamento, uma vez que um sujeito capaz de ler imagens e relacioná-las ao texto escrito tende a se tornar mais crítico frente às propagandas e apelos do marketing, principalmente eletrônico que se utiliza de maneira intensa das imagens para vender produtos e serviços, e até mesmo disseminar ideologias, muitas vezes implícitas nos desenhos e/ou figuras aparentemente inofensivas. Com isso:

Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e torna-se agente de modificações na sociedade em que vive. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 51).

Atualmente as crianças tem acesso, desde o nascimento, às imagens, textos e informações midiáticas como propagandas que apresentam cores, movimentos, textos verbais e não verbais. Neste contexto multisemiótico, a ilustração deixou de ser um elemento complementar nos livros infantis e passou a ser um elemento necessário, pois se trata de um atrativo, muitas vezes apenas mercadológico. Porém, com o importante papel de atrair o leitor a adquirir o produto ofertado, surge o papel do ilustrador, que tem a importante tarefa de ilustrar o texto de forma coerente, mantendo seu significado e administrando de forma inteligente o enredo. Isso porque:

As linguagens presentes no objeto cultural se oferecem como portas de acesso ao sentido ali constituído e cuja escolha inicial do leitor recai na ilustração, sedutora, mas complexa em suas articulações ao dialogar com a palavra. Por

isso, é imprescindível retirar a ilustração de uma condição secundária ou de invisibilidade e compreendê-la como linguagem impregnada de manifestação de sentido textual (RAMOS e PANOZZO, 2004, p. 14).

Por essa razão, as ilustrações nos livros infantis funcionam como uma ferramenta capaz de atrair o público. Assim, a imagem tem ocupado cada vez mais espaço nos livros para criança, uma vez que os recursos tecnológicos de editoração vêm sendo aperfeiçoados em função dos leitores contemporâneos que vivem cada vez mais imersos num universo colorido e imagético que está em evidência nos meios de comunicação como a televisão e a internet. Nesse universo,

O domínio para a leitura de imagem é importante para o desenvolvimento cognitivo, artístico, imaginativo e cultural do leitor infantil, pois são fonte de organização de pensamento, acompanhada de texto verbal ou não. A imagem torna a visualização do livro agradável, ajudando a elaborar formas, cenários e personagens, colaborando, assim, para a construção do pensamento da criança (SOUZA E FEBA, 2011, p. 85).

Deste modo, as ilustrações, como partes integrantes dos livros devem compor o significado da história, porém em algumas obras a forma como as ilustrações são apresentadas incorre em desvios de significado e não converge para a história textual, o que pode provocar uma incoerência intersemiótica, ou seja, uma contradição do texto em relação as imagens a ele relacionadas. Tomando-se por base o que define Camargo (1995, p. 2) entende-se que entre texto verbal e visual deve “haver uma relação de coerência, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto.”

Todavia, não há como exigir que a ilustração traga tudo que é anunciado no texto, nem que haja uma tradução visual, uma vez que cada elemento guarda suas devidas características:

A ilustração na literatura para a infância aparece, portanto, como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor mirim a interagir com a palavra. As duas linguagens compartilham o mesmo suporte, e na ilustração, geralmente, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas. (RAMOS e PANOZZO, 2004, p. 02).

Com isso, o que se faz necessário por parte do leitor é atentar-se para o fato de que a ilustração não é apenas um elemento decorativo, mas se mostra carregada de sentidos e por essa razão, deve haver uma forte harmonia entre a linguagem verbal e imagética e que não se devem sobrepor uma à outra, mas dialogar a fim de favorecer ao leitor a completa compreensão do texto literário, de modo que permita a ele criar sentidos ao que é expresso. Neste processo, a figura do professor é essencial, pois cabe a ele conduzir o pequeno leitor pelo caminho da interpretação do código verbal e do código visual que compõem a história.

Para Camargo (1995, p. 01), as ilustrações têm diferentes funções no texto no qual estão inseridos, quais sejam: “representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, lúdica, conotativa, metalinguística, fática e pontuação”. Para ele, a significação global de uma imagem abrange significados denotativos e conotativos: o primeiro refere-se ao que a imagem

representa, enquanto o significado conotativo refere-se a associações sugeridas pela imagem. Desta forma, aponta que é preciso focalizar a relação entre o texto e a imagem, denominada coerência intersemiótica. Assim, pode-se entender a coerência intersemiótica como a relação de coerência, quer dizer, de convergência ou não contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração do texto.

Com essa mesma compreensão, Souza e Feba argumentam que “O texto imagético está envolto em uma série de particularidades e articulações que constituem as imagens nos livros infantis. Esse tipo de material propõe uma experiência de leitura que transcende os limites da oralidade e da escrita” (2011, p. 85).

Percebe-se então, o quanto as imagens ocupam importante função para a literatura infantil, pois elas vão além da capacidade visual e relacionam-se com outros sentidos, em um processo de atribuição de significados e de compreensão de mundo que ajudam a literatura a concretizar o seu objetivo, que é encantar as crianças para além das palavras. Contudo, vale ressaltar que:

Uma ilustração não é um enfeite, nem um acessório a mais no livro. Como o próprio nome diz, ela ilustra (dá lustre), dá brilho, dá uma forma diferente ao que está em palavras. Uma ilustração não deveria ser a sombra de um texto, mas poderia trazer um elemento a mais à história ou aos versos trazidos em outra linguagem: a dos desenhos (PARREIRA, 2009, p. 89/90).

Vive-se um momento em que a ilustração dos livros literários infantis e juvenis ganha cada vez mais espaço e reconhecimento como elemento narrativo, cuja relevância muitas vezes é a mesma do texto escrito, e em outros momentos assume importância maior do que o próprio texto; é o caso dos livros de imagens que dispensam o código verbal e se fazem entender apenas pela sequência das ilustrações. Esse tipo de publicação ocupa, cada vez mais, lugar de destaque nas editoras de todo o Brasil, pelo sucesso e aceitabilidade frente ao público e, principalmente, porque é pensada para crianças não alfabetizadas.

Neste contexto, Coelho (2000) define o livro de imagem como uma tendência ou linha da literatura infantil contemporânea. A autora apresenta essa produção como “livros que contam histórias através da linguagem visual, de imagens que falam”. Ainda segundo a autora, o livro de imagens é excelente estratégia para o reconhecimento do mundo que cerca a criança e complementa afirmando que se trata de um:

[...] processo lúdico de leitura que, na mente infantil, une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o mundo real-concreto à sua volta e o mundo da linguagem, no qual o real-concreto precisa ser nomeado para existir definitivamente e reconhecido por todos. (COELHO, 2000, p.161).

Deste modo, cabe ao ilustrador conhecer os processos mentais infantis para que ele possa além de tornar a ilustração atraente a seus leitores, também agir no desenvolvimento cognitivo e estético perceptivo dos mesmos. Assim, ele torna-se também escritor, uma vez que, para construir uma ilustração para uma história, principalmente literária, se utiliza das características narrativas evidenciadas por imagens que precede um bom livro literário. Neste processo, o ilustrador deve atentar-se para características visuais importantes, que envolvem desde o uso das cores, às formas e disposição das imagens nas páginas do livro.

De acordo com Camargo (1995, p. 33), seja no livro ilustrado, em que a visualidade dialoga com o texto, seja no livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, várias são as funções que ela assume no texto, ao descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar pela linguagem plástica.

Portanto, ao se tratar de ilustração, uma série de fatores deverá ser considerado de modo que palavra e imagem possam interagir de forma coerente, a fim de estabelecer um vínculo discursivo com o leitor, pois o primeiro contato que o público infantil situa com o livro é através de seu aspecto gráfico e plástico, que o convidará ou não para mergulhar na história. Este aspecto torna-se ainda mais relevante ao se analisar que as imagens não são apenas um simples ornamento agregado ao texto aleatoriamente, mas possui o importante papel de auxiliadora da compreensão do conteúdo a ser trabalhado, com vistas a incentivar também, a imaginação e o desenvolvimento perceptivo. Por isso,

Se entendemos que a ilustração é uma imagem que acompanha um texto e não seu substituto, e se entendemos que a relação entre ilustração e texto não é de paráfrase ou tradução, mas de coerência, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, convergência essa que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la. (CAMARGO, 1995, p. 04).

Diante dos conceitos abordados, compreende-se que não basta que o livro seja composto apenas de uma boa história ou de belas imagens e cores, torna-se necessário que a obra literária possua atributos que despertem o interesse do leitor de forma completa e que a cada página lida ou observada o envolvimento com a obra cresça e a leitura literária culmine em prazer e deleite:

A função estética permite à criança o gozo e o prazer de ler, a fruição do texto, e especialmente, a ampliação dos horizontes de expectativas a fim de enriquecer suas experiências de vida. A importância da literatura infantil é de alimentar e estimular a imaginação da criança, auxiliá-la a conhecer melhor a estrutura do seu eu, permitindo também, ampliar sua visão de mundo e alargar seus horizontes cognitivos e emocionais. (SOUZA, 2011, p. 81).

Como se observa, para a completude do texto literário faz-se necessário uma integração entre conteúdo escrito e visual, de modo que haja um diálogo entre texto e imagem e desta forma, a ilustração cumpra o importante papel de questionar, reformular, sintetizar e acrescentar novas informações ao que foi escrito, a fim de possibilitar ao leitor, uma leitura mais completa e rica.

Entre a imagem e a palavra: aspectos intersemióticos na obra *A Tartaruga e a lebre*

Com base nos conceitos descritos, realizou-se a análise da fábula **A Tartaruga e a lebre**, com o objetivo de comprovar que a relação estabelecida entre texto visual e verbal deve ser de “convergência e não de paráfrase ou de tradução”, como nos aponta Camargo (1995), bem como de demonstrar a correlação entre imagem escrita como fator de complementação de sentidos na construção e ilustração da obra.

Com isso, pretende-se também demonstrar que os livros infantis devem resultar em uma importante interação entre os planos visual e verbal, de modo que as duas leituras se complementem e dialoguem entre si, evitando a incoerência intersemiótica e resulte em uma leitura que contribua para a constituição subjetiva da criança.

A Tartaruga e a Lebre é uma das fábulas atribuídas a Esopo e datada de (620 - 560 a.C.) e que foi, posteriormente, recontada por La Fontaine, de 1668 a 1694, que narra a vitória de uma lenta tartaruga que ganha a corrida de uma esperta e ligeira lebre. Essa fábula, apesar de ser um clássico infantil muito antigo, ainda faz parte das leituras literárias realizadas nas escolas de todo o mundo, por trazer um conteúdo reflexivo e com um fundo moral que contribui com a formação do caráter da criança, além de abordar aspectos voltados aos relacionamentos pessoais em sociedade.

Na imagem abaixo, temos a capa com a ilustração inicial da figura da lebre ao lado da tartaruga.



A obra analisada foi publicada e editada no ano de 2014, pela Editora Ciranda Cultural e ilustrada por Jesús López; faz parte da coleção **Histórias Fantásticas**. Trata-se de um livro bem colorido que apresenta desenhos grandes com o fundo das páginas muito verdes, o que ilustra o ambiente em que se passa a história: a floresta.

À narrativa são acrescentadas informações relacionadas ao contexto contemporâneo social, em que as pessoas se preocupam com uma alimentação saudável e a prática de exercícios físicos para um bom desempenho do corpo, como mostra o texto presente na página 6: “como faltava alguns dias para a corrida, a pequena tartaruga tratou de se preparar comendo alimentos saudáveis e fazendo exercícios”. No entanto, não há ilustrações que retratem as ações descritas neste trecho, se tomarmos por base o que afirma Ramos e Panozzo (2004, p. 04), “Ela, [a ilustração] juntamente com a linguagem verbal, forma um texto, ou seja, o fenômeno apreendido pelo receptor constitui-se pelo enlace visual e verbal”. Desta forma o uso da ilustração tende a enriquecer o texto narrativo e dar mais vida às histórias e às personagens.



A LEBRE ADORAVA DESAFIOS E ACREDITAVA QUE AQUELE SERIA O MAIS FÁCIL DE TODA A SUA VIDA. SEM HESITAR, ELA ACEITOU:
- MEDO DE PERDER PARA UMA TARTARUGA? ATÉ PARECE! PODE MARCAR A CORRIDA PARA O FIM DE SEMANA. VOU CONVIDAR TODOS OS BICHOS PARA ASSISTIREM À VERGONHA QUE VOCÊ VAI PASSAR.
COMO FALTAVAM ALGUNS DIAS PARA A CORRIDA, A PEQUENA TARTARUGA TRATOU DE SE PREPARAR, COMENDO ALIMENTOS SAUDÁVEIS E FAZENDO EXERCÍCIOS.
JÁ A LEBRE, CHEIA DE CONFIANÇA, PASSOU OS DIAS DESCANSANDO SOB AS ÁRVORES, CONVERSANDO E CONVIDANDO OS OUTROS BICHOS PARA PRESENCIAREM SUA VITÓRIA.

A narrativa destaca, na página 10, que ao longo da corrida a lebre se distancia de maneira considerável da tartaruga, e por essa razão sobra-lhe tempo para um descanso. Segundo o texto, a lebre interrompe a corrida para conversar com a amiga zebra se alimentando de grama verdinha na beira da estrada. Esse é outro trecho em que a imagem ilustrada, que pode parecer tão atraente ao leitor, não acompanha a narrativa, contrariando o destaque que o texto dá a cena. Para Ramos e Panozzo (2004, p. 10), “a ilustração na obra, além de ajudar a criança na construção do sentido também é um elemento lúdico de interação física”, sendo assim a presença da imagem da zebra tornaria o texto mais coerente e proporcionaria uma maior interação entre texto verbal e visual, convergindo em um diálogo mais completo, visto que a formação do discurso visual da criança traz junto uma verbalização que tem um caráter narrativo indissociável da expressão gráfica.



ASSIM, O JUIZ DEU O SINAL E A LEBRE SAIU EM DISPARADA, DEIXANDO APENAS UMA NUVEM DE POEIRA ENCOBRINDO A TARTARUGA, QUE FICOU DE PATAS PARA O AR E COM O CASCO GRUDADO NO CHÃO APÓS A LARGADA VELOZ DE SUA CONCORRENTE.

OS BICHOS RIRAM DA PEQUENINA, MAS AOS POUCOS ELA CONSEGUIU SE VIRAR E COMEÇOU A CAMINHAR O MAIS RÁPIDO QUE SUAS MINÚSCULAS PATAS PERMITIAM.

MUITO À FRENTE, A LEBRE NÃO VIA NEM SINAL DA TARTARUGA. ENTÃO, ELA APROVEITOU PARA BATER PAPO COM A DONA ZEBRA, QUE ESTAVA ASSISTINDO À CORRIDA E SE ALIMENTANDO DA GRAMA VERDINHA QUE HAVIA NA ESTRADA.

– VÊ SE PODE, DONA ZEBRA, ESSA TARTARUGA ACHANDO QUE VAI GANHAR DE MIM – DISSSE A LEBRE.

– PARECE PIADA MESMO, MAS VOCÊ SABE QUE NÃO PODEMOS DUVIDAR DE NINGUÉM. A FORÇA DE VONTADE FAZ MILAGRES – ACONSELHOU A ZEBRA.

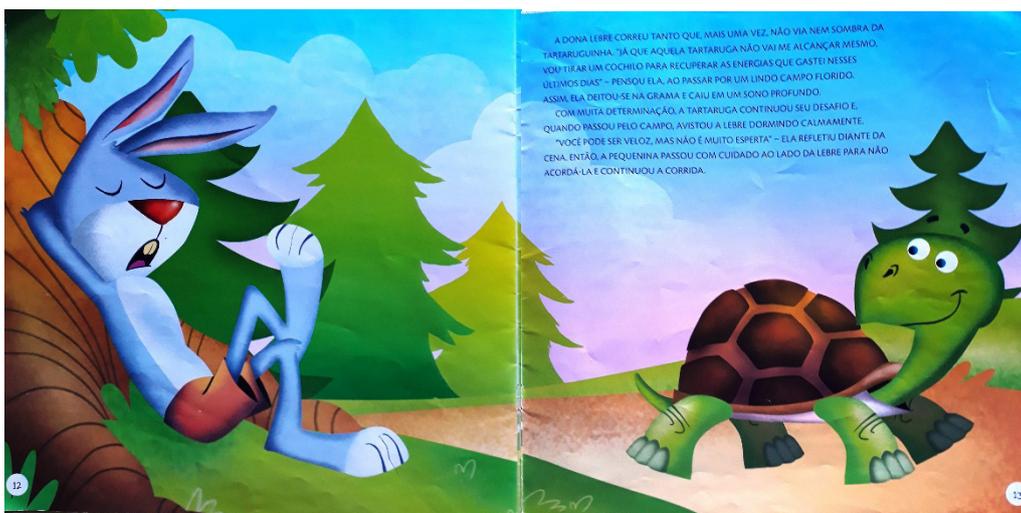
ENQUANTO CONVERSAVAM, A TARTARUGUINHA PASSOU CAMINHANDO LENTAMENTE POR ELAS, E A LEBRE GRITOU:

– VOU SER BOAZINHA E LHE DAR ALGUNS METROS DE VANTAGEM, PEQUENINA.

SEM DAR ATENÇÃO À PROVOCAÇÃO, A TARTARUGA CONTINUOU SEU PERCURSO, CONCENTRADA. A LEBRE, QUANDO VIU QUE A CONCORRENTE JÁ TINHA TOMADO CERTA DISTÂNCIA, DESPEDIU-SE DA ZEBRA E ACELEROU O PASSO, ULTRAPASSANDO A ADVERSÁRIA FACILMENTE.

Na sequência da história, páginas 12 e 13, a narrativa relata que a lebre, ao deparar-se com um lindo campo florido, deita-se e cai em sono profundo. Nesse trecho o texto verbal destaca o lindo e florido campo, mas a ilustração traz apenas arbustos e árvores verdes, o que incide em mais uma situação em que o texto ressalta detalhes da cena, para a qual o ilustrador não dá relevância. Todavia, sabemos que:

A prática comum de produção do livro de literatura infantil implica um produtor do texto verbal (escritor) e outro das imagens (ilustrador). Este também é um autor, que, na sequência de imagens, cria e recria a história. Os elementos figurativos são organizados e articulados em sua própria linguagem, traduzindo significados para a visualidade e ao mesmo tempo sendo um espaço de invenção. (RAMOS e PANOZZO, 2004, p. 03).



A DONA LEBRE CORREU TANTO QUE, MAIS UMA VEZ, NÃO VIA NEM SOMBRA DA TARTARUGUINHA. JÁ QUE AQUELA TARTARUGA NÃO VAI ME ALCANÇAR MESMO, VOU TIRAR UM COCHILÃO PARA RECUPERAR AS ENERGIAS QUE GASTEI Nesses ULTIMOS DIAS – PENSOU ELA, AO PASSAR POR UM LINDO CAMPO FLORIDO. ASSIM ELA DEITOU-SE NA GRAMA E CAIU EM UM SONO PROFUNDO. COM MUITA DETERMINAÇÃO, A TARTARUGA CONTINUOU SEU DESAFIO E, QUANDO PASSOU PELO CAMPO, AVISTOU A LEBRE DORMINDO CALAMAMENTE. “VOCÊ PODE SER VELOZ, MAS NÃO É MUITO ESPERTA” – ELA REFLETIU DIANTE DA CENA. ENTÃO, A PEQUENINA PASSOU COM CUIDADO AO LADO DA LEBRE PARA NÃO ACORDÁ-LA E CONTINUOU A CORRIDA.

Levando-se em conta que as imagens enriquecem a obra literária, detalhes como a ausência de elementos descritos com ênfase na narrativa fazem toda a diferença para que o

leitor, neste caso, crianças, faça associações da história com a realidade que o cerca e assim a linguagem visual e verbal se complete harmoniosamente. Coelho (2003) reforça essa ideia sobre a competência do ilustrador dizendo que “Quando elaborada com arte e inteligência [...], a imagem aprofunda o poder mágico da palavra literária e facilita ao pequeno leitor convívio com os diferentes universos que os livros lhe desvendam”.

Há, pois, na literatura infantil, uma ligação muito próxima entre a imagem e a leitura. O ilustrador, nessa relação, desempenha um papel significativo, auxiliando os pequenos a se apropriarem do literário e das possibilidades abertas por ele. Da importância de aprender a ler as imagens para tornar-se um melhor leitor dos livros e do mundo trataremos a seguir. (COELHO, 2003, 320/321).

Na página final da narrativa, momento em que a tartaruga vence a corrida, o texto destaca que a lebre ficou triste e inconformada com sua derrota, mas foi consolada pela tartaruga. Neste contexto, a ilustração mostra a tartaruga com o troféu de vencedora e a lebre muito sorridente junto dela, o que não condiz com o texto verbal que fala de um animal triste e inconformado. Desse modo, ressalta-se que:

As formas e as palavras transgridem suas categorias para brincar e saltar, levando o leitor ora para o universo da visualidade, ora para o universo da verbalização, ou mesclando tudo num jogo entre linguagens. Na estrutura do texto de literatura infantil percebe-se que, em determinados momentos, a imagem antecipa sentidos revelados pela palavra, em outros, mostra sentidos paralelamente, tratando de aspectos não explicitados pelo sistema escrito; por vezes, apenas confirma as palavras, por outras, orienta a leitura. (RAMOS; PANOZZO, 2004, p. 11).

De acordo com a afirmação das autoras, por mais que a narrativa complementa dizendo que a lebre foi confortada pela tartaruga e as duas tornaram-se amigas, o que se vê na ilustração pode levar a uma interpretação ambígua e pouco coerente com o texto, principalmente em se tratando de um livro indicado para leitores iniciantes e em fase de alfabetização, período em que as imagens atraem muito mais que as palavras, por sua expressividade, colorido e beleza.



Pondera-se que por ser a imagem parte tão importante da obra literária infantil deve haver uma sintonia entre o que está sendo narrado e o que a ilustração apresenta, pois detalhes da narrativa não apresentados na imagem, ou ilustrações que diferem do que o texto verbal apresenta, podem provocar na criança questionamentos e dúvidas com relação ao entendimento da história que ele está lendo/ouvindo, e isto pode culminar em incoerência entre texto e imagem o que poderá influenciar, de maneira decisiva, na interpretação da história pelo leitor.

As ilustrações presentes nas obras de literatura infantil concorrem para “alfabetizar” na linguagem visual, aquela que compreende o universo das imagens, e cuja leitura permite que se amplie o instante fugidio do prazer da admiração, para compreender o sentido de que se reveste o texto e que o leitor atribui. Esse é um processo que ocorre inicialmente pelo contato, a ver imagens, e pelo acesso, aprender a olhar criteriosamente, ir além do gostar ou não gostar, dialogar com o objeto visual e atribuir-lhe significado. (RAMOS e PANOZZO, 2004, p. 14)

Se, como afirmam as autoras, a ilustração também serve para alfabetizar leitores iniciantes, o cuidado com a escolha das imagens e a atenção dos ilustradores ao trabalhar com textos literários deve ser fundamental para que a literatura infantil cumpra seu papel de incentivar o imaginário e envolver os pequenos leitores em experiências divertidas e prazerosas de leitura de textos visuais e verbais.

De acordo com Faria (2004), ao abordar a questão de coerência intersemiótica na literatura infantil a discussão perpassa a noção de interligação entre as linguagens e assim de construção de diálogo. Neste sentido, a autora defende que:

Em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil. Quando o livro não tem claramente uma função pedagógica como auxiliar na alfabetização, o que justifica a repetição do enunciado escrito na imagem considera-se que a boa ilustração deve ser de complementaridade, ou seja, ‘um dos dois elementos pode ter a faculdade de dizer o outro, por causa da sua própria constituição, não poderia dizer. (FARIA, 2004, p. 14).

Neste sentido, a partir das imagens analisadas, retiradas do livro infantil *A tartaruga e a Lebre*, apreende-se que a linguagem visual que ele traz deveria compor de maneira mais coerente a história e apresentar-se de forma que o leitor pudesse, a partir da sequência de imagens, verbalizar internamente aquilo que é apresentado por meio das ilustrações, pois como aponta Graça Ramos (2013, p. 102) “nada em uma ilustração é gratuito. Isso significa que o leitor curioso poderá correlacionar as ilustrações com uma série de temas e outras expressões artísticas.”

Diante das discussões apresentadas acima se destaca a importância de texto e imagem se complementarem, mesmo porque, quando não há um diálogo harmônico entre o texto verbal e o imagético, toda a compreensão da narrativa pode ser comprometida, bem como o prazer do leitor pela leitura. Todavia, esse aspecto não pode ser observado ao longo da narrativa analisada, havendo pontos em que ilustração e texto verbal apresentaram-se de maneira desarmônica e conflitante.

Referências

BURLAMAQUE, F. V., MARTINS, K.C.C., ARAÚJO, M. S. **A leitura da Imagem na Formação do Leitor.** In SOUZA, R. J., FEBA, B. L.T.(org.), **Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Campinas, Mercado das Letras, 2011.

CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil.** Belo Horizonte: Lê, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria e análise, didática.** São Paulo. Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Livro em crise?: a pedagogia do texto x a pedagogia da imagem.** In: AMARILHA, Marly (Org.). Educação e leitura: trajetórias de sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB - PPGEd/UFRN, 2003. p. 317-324.

COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSTA, M. C. C. **A leitura de imagens.** In: ZILBERMAN, R., ROSING, T. M.K. Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

FARIA, M. Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** São Paulo: Ática, 1991.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

RAMOS, Flávia Brochetto, PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem,** 2004. https://webs.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AS METÁFORAS NA REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA NA OBRA A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA

*Cintia Barbara Zocolotto*²⁵

*Antonio Aparecido Mantovani*²⁶

Introdução

A Bolsa Amarela, romance da escritora de literatura infantil Lygia Bojunga, narra a história de Raquel, uma garotinha que tem de esconder seus desejos dentro de uma bolsa amarela, a fim de que seus pais e irmãos não os vejam, pois suas vontades não são compreendidas pela família. A narrativa mostra ao leitor como as crianças se veem menosprezadas pelos adultos, os quais não prestam atenção às necessidades básicas que os pequeninos possuem, como conversar, ser ouvido e ter suas decisões respeitadas. As personagens metafóricas, o Galo Rei ou Afonso, o Galo Terrível, a Guarda Chuva, a Linha Forte e o Alfinete de Fraldas auxiliam a menina em sua caminhada de autoconhecimento, pois possibilitam a ela que compare a sua vida com a dos colegas de história. Fato esse que faz com que Raquel transforme radicalmente sua maneira de pensar e agir.

Essa é uma obra que trata da relação criança e família, haja vista que muitas delas, assim como Raquel, sofrem com a castração de suas vontades por quem deveria estimulá-las, a família. Ao mesmo tempo em que questiona o papel dos progenitores enquanto responsáveis pela educação da prole, também serve de referência para que a criança possa emancipar-se, tornar-se mais crítica em relação à postura dos adultos, questionando a coerência de determinados valores impostos pela sociedade.

Segundo Bettelheim (2002), em *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, a literatura infantil age de modo inconsciente, fazendo as crianças refletirem e se posicionarem de uma maneira diversa da que estão acostumadas, ao se identificarem com as personagens mirins. O problema é que isso nem sempre acontece, uma vez que a literatura para os pequenos tornou-se um produto mercadológico. “A maioria da chamada ‘Literatura infantil’ tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles” (BETTELHEIM, 2002, p. 04).

Uma exceção a esses livros a que o autor se refere é a obra *A Bolsa Amarela*, pois nela as metáforas na representação da família e nas demais personagens com as quais a heroína infantil convive propiciam uma reflexão por parte dos pequenos leitores. Como a escritora vivenciou em um período de ditadura, teve de criar maneiras de transmitir uma mensagem que questionava o que era imposto pelo regime, e um caminho muito inteligente foi o uso de metáforas. Por meio delas, foi possível fazer com que o público infantil refletisse a respeito de questões até então discutidas apenas por adultos, como o modelo de família reproduzido pela sociedade capitalista, em que o pai trabalha para prover o sustento familiar, a mãe cuida dos afazeres domésticos, assim como é responsável pela educação dos filhos, e a estes cabe perpetuar essa ideologia.

25 Professora no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas, particulares e de idiomas. Mestra em Letras pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: cintiazocolotto12@yahoo.com.br

26 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Sinop; atua nos programas de mestrado PROFLETRAS e PPGLETRAS. E-mail: amantovani@unemat.br

Desse modo, na primeira parte da pesquisa, conceituam-se os três modelos de representação da família, embasando-se no que diz Regina Zilberman (2003), cujos estudos revelaram os seguintes arquétipos: eufórico, crítico e emancipatório, sendo o último o encontrado no romance em análise, no qual a personagem principal consegue emancipar-se enquanto sujeito.

A segunda seção, por sua vez, trata das personagens e suas metáforas, como é o exemplo da protagonista Raquel e suas vontades: crescer, tornar-se menino e escrever, cada uma com uma simbologia referente à visão da criança. Além disso, também serão abordadas as metáforas presentes nas demais personagens, o Galo Afonso ou Galo Rei, o Galo Terrível, a Guarda Chuva, o Alfinete de Fraudas e a família da tia Brunilda.

Optou-se por essa obra específica, por ser uma narrativa que já foi traduzida em vários idiomas e encenada em teatros do Brasil, da Bélgica e da Suécia; também recebeu o prêmio *O Melhor para a Criança*, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; foi incluída na *Lista de Honra do IBBY (International Board on Books for Young People)* e fez parte integrante da obra de Lygia que recebeu o prêmio *Hans Christian Andersen* e o prêmio *ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award)*.

A família de Raquel em A Bolsa Amarela

De acordo com Regina Zilberman (2003, p.209), em *A Literatura Infantil na Escola*, há três modelos de representação da família nos livros de literatura destinados ao público mirim. O primeiro descrito por ela é o eufórico, que em suas palavras “[...] é aquele que privilegia os valores da existência doméstica, encerrando nela as personagens infantis. Portanto, transparece aqui uma euforia com a vida administrada pela família, que lega a seus rebentos os principais padrões da sociedade.”

Conforme a autora, esse arquétipo de família presente nas obras evidencia que a casa dos genitores é o lugar mais seguro para se viver, o que faz com que os leitores, no caso as crianças, continuem a reproduzir o modo de vida burguesa, em que o pai é o provedor do lar, a mãe é a responsável pelos afazeres domésticos e pela educação dos filhos, e a estes cabe perpetuar esse estilo de vida nas gerações que se seguirão.

O segundo modelo é o crítico, que é definido como:

[...] a vertente mais engajada com uma representação verista do contexto social urbano [...] ao denunciar os desequilíbrios no interior da unidade doméstica que uma literatura mais tradicional sempre incensou. Todavia, são essas mesmas metas os limites do programa artístico: a denúncia toma a configuração de uma fotografia exterior do problema, de modo que não é filtrada pelas personagens, e muito menos pelos heróis crianças. Dessa maneira, como no caso do modelo eufórico, este modelo crítico ainda encerra seus heróis no círculo familiar, embora apareça incômodo e desajustado (ZILBERMAN, 2003, p. 214).

Fica evidente a partir do que diz a estudiosa que os escritores de literatura infantil que incorporaram o modelo crítico, mesmo que apresentem o ambiente doméstico de uma forma crítica, em que a criança, por ser dependente economicamente dos pais, não é vista como um ser que tem ideias, dores, problemas e a necessidade de ser ouvida assim como os adultos,

apenas trouxeram à tona a questão. Contudo, não se utilizaram das narrativas destinadas ao público infantil para propor soluções ao empasse. O leitor toma conhecimento de determinado problema que era visto até então como algo normal, pois estava convencionado pela sociedade, mas não sabe como resolver aquele dilema, posto que o enredo do livro infantil não oferece a ele o suporte necessário por meio de exemplos, ainda que sejam transmitidos de forma inconsciente.

Já o modelo emancipatório, diferentemente dos demais, abriga no interior das histórias, casos bem sucedidos de emancipação da criança. Assim, os livros que representam esse modelo “[...] buscam a emancipação da criança perante os condicionamentos que os adultos impõem a ela, [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 218). As obras que contemplam esse arquétipo de família trazem como personagens crianças que precisam abdicar da proteção dos progenitores para então se libertarem das amarras da tradição, na qual o herói mirim depende do adulto – pai e mãe – para se realizar como pessoa.

Zilberman (2003, p. 217) afirma que:

É nos relatos de Lygia Bojunga Nunes que se pode constatar a ficcionalização dessa alternativa emancipadora, já que os laços de parentesco ocorrem na maioria de seus textos. Não em *Os Colegas* [...] mas *Angélica* e *A bolsa amarela*, que colocam em questão o lugar da criança no interior do grupo familiar.

Segundo os exemplos citados, é possível verificar que Lygia Bojunga utiliza o modelo emancipatório com maestria, como em *A Bolsa Amarela*, em que devido ao fato de a protagonista, a menina Raquel, não aceitar o triste desfecho do amigo galo, inventa uma nova história para ele. Nessa nova narrativa, agora com a interferência direta da garotinha, ainda que os parentes do galo Terrível tenham decidido o seu futuro como um galo de briga, e ele tenha aceitado o seu triste destino, o galináceo, com a ajuda da Linha Forte consegue se libertar do pensamento amarrado e seguir a sua vida de forma independente.

Ao escrever a história do Terrível, Raquel percebe que os seus familiares estavam querendo amarrar o seu pensamento, assim como fez a família do amigo galo. Para soltar a linha que prende as suas vontades, a menina tem de fazer o que gosta, como escrever. Se os outros quiserem zombar dela, que zombem, o importante é ela se sentir plenamente feliz.

Raquel, por intermédio da escrita, consegue tornar-se livre do autoritarismo e do castramento dos familiares. Ela se projeta na personagem Terrível, cujo pensamento havia sido amarrado pelos seus donos, e, ao encontrar uma solução para o problema do amigo, acaba achando uma saída para si mesma, liberta-se daquilo que a aprisionava, a necessidade de agradar aos mais velhos. O ato de escrever possui a seguinte simbologia no *Dicionário de Imagens, Símbolos, Mitos e Conceitos Bachelardianos* (ALVAREZ, 2013, p. 66):

Quando o mundo oculto e contido do poeta transfigurado pelos sonhos e devaneios chega à consciência em forma de imagens, o sonhador deseja transportá-las para os textos numa linguagem simbólica, que só pode ser lida e decifrada por aquele que tem o dom de imaginar para mergulhar no espaço da escritura.

Ao escrever, a protagonista de *A Bolsa Amarela* transformava em texto as suas vontades, não precisando mais escondê-las dentro da bolsa, uma vez que a imaginação e a criatividade podiam ser exercitadas à vontade através da escrita. Dessa forma, Raquel se tornava independente dos genitores, emancipava-se como ser humano, sentia-se bem consigo mesma.

A Bolsa Amarela traz no decorrer de sua narrativa um processo de amadurecimento pelo qual a heroína mirim vai passando e finaliza com um ponto de vista distinto ao do início da história. A garotinha que protagoniza o romance evolui enquanto ser humano e passa a ver as coisas de uma maneira bem menos preconceituosa e castradora. E isso contribui assertivamente para que ela possa conviver de forma amistosa com seus familiares.

O mais interessante é que a personagem principal é quem se transforma, ela passa a ver o mundo sobre outra ótica e isso leva as crianças, inconscientemente, a perceberem que a mudança precisa acontecer primeiramente nelas, para então chegar ao outro. Para Petit (2006, p. 225/226) “Os textos que mais trabalham o leitor são aqueles em que algo passa de inconsciente a consciente.” Em *A Bolsa Amarela*, a mensagem é transmitida metaforicamente através da postura e das falas das personagens personificadas.

As personagens e suas metáforas

A leitura da obra *A Bolsa Amarela* leva-nos a reconhecer que as metáforas são utilizadas para simbolizar os conflitos vivenciados por Raquel, tais como os expressos de forma figurada por suas vontades.

Eu tenho que achar um lugar para esconder as minhas vontades. [...] Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever. (BOJUNGA, 2002, p. 7)

O primeiro capítulo principia apresentando a protagonista e suas três vontades: crescer, ser menino e escrever. Cada uma delas está diretamente ligada à representação da família na visão do público infantil.

A vontade de crescer trata da insatisfação das crianças em relação ao fato de nunca tomarem as próprias decisões, fazerem as próprias escolhas, serem vistas de igual para igual. Crescer em *A Bolsa Amarela* simboliza ter liberdade, não ter mais que se sujeitar às ordens opressoras da família, que não se importa com o que a menina está sentindo. É o que se pode observar nesta passagem do livro: “Prezado André Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria te contar a minha vida. Dá pé? Um abraço da Raquel” (BOJUNGA, 2016, p. 8). Nela, Raquel inventa um ser imaginário a fim de escrever cartas para ele, pois queria muito conversar, contudo todos em sua casa a ignoravam.

Nesse excerto, a menina deixa transparecer que os adultos nunca têm tempo para as crianças, visto que até mesmo a televisão é mais interessante do que a necessidade que ela tinha de conversar. Além disso, havia outros agravantes em ser pequena, ela sempre era a errada na história, “E de noite, quando o pessoal chegou (fui cedo pra cama porque vi logo

que ia dar galho) [...] Aí foi aquela coisa: o pessoal todo ficou contra mim. Fui dormir na maior foça de ser criança podendo ser gente grande” (BOJUNGA, 2002, p. 10).

Como se pode inferir, Raquel pensava que, se fosse gente grande, os outros integrantes da família a respeitariam, bem como teriam mais disponibilidade para ela, uma vez que os adultos costumam dialogar uns com os outros.

No segundo capítulo, a narrativa retoma a discussão acerca de a criança não ser vista como alguém que merece respeito e atenção, ficando apenas com as sobras. A garota não compreende por que tem de esperar todos os outros membros da família escolherem o que querem para então ficar com aquilo que ninguém deseja. A menina quer ser tratada da mesma maneira como os outros, com respeito.

Eu nunca fiquei com nada. Num instantinho sumiam com tudo, e usavam, usavam, usavam até pifar. Aí, no dia que a roupa pifava, a gente ajeitava daqui e dali, e a roupa ficava pra mim. Eu nunca dizia nada. Até que uma vez não resisti e perguntei: – Quer dizer que quando a roupa pifa, pifa também a cara de roupa de gente grande? E o pessoal falou que sim, que era assim mesmo. (BOJUNGA, 2002, p. 19-20)

A segunda vontade reflete a maneira de pensar da sociedade em geral, no caso específico de seus pais e irmãos, em que o homem pode tudo e à mulher cabe resignar-se. Em uma conversa com seu irmão mais velho, a garota confia a ele:

– E por que é que você inventou um amigo em vez de uma amiga? – Porque eu acho muito melhor ser homem do que mulher. Ele me olhou bem sério. De repente riu: – No duro? – É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. (BOJUNGA, 2002, p. 12)

Essa é uma visão bastante machista, típica de sociedades patriarcais como a brasileira. De acordo com Petit (2006, p. 12) “Nas sociedades tradicionais, para dizer em poucas palavras, os jovens reproduziam, na maior parte do tempo, a vida de seus pais.” Embora a fala de Raquel apresente um ponto de vista de quem considera o indivíduo do sexo masculino superior em direitos e qualidades ao do sexo feminino, a menina, no seu íntimo, não aceita ser tratada como alguém inferior, pois ela tem vontades iguais às dos meninos e não vê problema algum nisso.

A terceira vontade de Raquel é a que mais a incomoda, pois ela ama escrever, comportamento que é vigiado e questionado o tempo todo pelos irmãos, os quais na obra têm o papel de delatores da irmã mais jovem. Mais uma vez a família é a castradora da criança, que, em vez de incentivá-la, faz a garotinha desistir de praticar esse hábito de que ela tanto gosta.

– É o seguinte: eu resolvi que eu vou ser escritora, sabe? E escritora tem que viver inventando gente, endereço, telefone, casa, rua, um mundo de coisas. [...] Aí meu irmão fechou a cara e disse que não adiantava conversar comigo porque eu nunca dizia a verdade. Fiquei pra morrer: – Puxa vida, quando é que vocês vão acreditar em mim, hem? Se eu tô dizendo que eu quero ser escritora é porque eu quero mesmo. (BOJUNGA, 2002, p. 13)

Ao anunciar a sua vocação para ser escritora, esperava por um incentivo dos familiares, já que tal profissão é vista como de prestígio entre as demais, é conferida às pessoas letradas. No entanto, a reação foi exatamente oposta, como se a menina não pudesse ser criativa e usar a sua imaginação com o objetivo de escrever histórias de ficção.

Em outra passagem, todos os membros da família, inclusive o vizinho e a vizinha que, na ocasião estavam em sua casa, riem da narrativa escrita por Raquel. Ela se torna motivo de chacota, fato que a deixa revoltada, fazendo-a desistir de continuar a escrever.

Era domingo quando eu acabei a história. Me chamaram pro cinema. Saí às carreiras, larguei o romance no quarto. Minha irmã pegou e leu. (Quando eu cheguei em casa, ela perguntou: “Como é que você pode pensar tanta besteira, hem, Raquel?”) Achou gozado e deu pra minha mãe ler. E a minha mãe deu pro meu pai. E o meu pai deu pro meu irmão. E o meu irmão deu pra minha outra irmã. E ela deu pra vizinha. E a vizinha deu pro marido, que ainda por cima é síndico. Quando eu voltei do cinema encontrei todo o mundo rindo da minha história. (BOJUNGA, 2002, p.16)

Os pais da garotinha que deveriam instigá-la a exercitar a imaginação e à prática da escrita são os que a expõem ao ridículo diante de estranhos, os vizinhos, os quais também demonstram ignorância diante do ocorrido.

No penúltimo capítulo, evidencia-se uma menina que começa a pensar diferente, pois o que ela percebeu, enquanto escrevia uma nova história para o Terrível, é que ela também poderia escrever uma nova história para si mesma.

Enquanto eu escrevia a “História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte”, a vontade de escrever andou tão magrinha que já não pesava quase nada. Que alívio. Acabei até mudando de idéia: resolvi que se eu queria escrever qualquer coisa eu devia escrever e pronto. Carta, romancinho, telegrama, o que me dava na cabeça. Queria rir de mim? Paciência. Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela. (BOJUNGA, 2002, p. 77)

Agora ela já não se importa com a opressão da família, faz o que tem vontade de fazer. E isso culminou em uma relação mais amistosa com os pais e os irmãos. Nas palavras de Bettelheim (2002, p.04):

A criança à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor, com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

A personagem principal da narrativa, ao se desenvolver como ser humano, tornou-se mais madura e com isso passou a ter outra postura diante de sua família, uma vez que ela afastou-se daquilo que lhe incomodava e começou a valorizar o que realmente importa, as suas vontades. Segundo o mesmo autor (2002, p.03), “Se esperamos viver não só cada momento, mas ter uma verdadeira consciência de nossa existência, nossa maior necessidade e mais difícil realização será encontrar um significado em nossas vidas.”

Um exemplo disso é o último capítulo que fecha o romance com a redenção de Raquel, porque ela consegue se livrar de muitos preconceitos que estavam impregnados nela. “Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava muita coisa, meu pessoal não ficava tão contra mim. Comecei então a achar que ser menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto. E foi aí que as minhas vontades deram pra emagrecer” (BOJUNGA, 2002, p.94).

Ao término das aventuras imaginárias vividas pela heroína, Raquel entende que ser menina ou menino tem suas implicações e que uma coisa não exclui a outra, isto é, ela pode fazer as mesmas coisas que um menino faz, como soltar pipa, desde que ela encare aquilo como algo também passivo de ser feito por alguém do sexo feminino.

E por fim, a bolsa amarela de Raquel estava leve, uma vez que tal objeto, “[...] apresenta-se como um signo de ventura para o recém nascido. [...] essa bolsa (protetora) afirma a espiritualidade e coloca-a em segurança [...]” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2000, p. 46). Nela, eram colocadas as suas vontades mais íntimas, aquelas que precisavam estar seguras das demais pessoas com as quais ela convivia, a sua família. “Metaforicamente [...] a bolsa amarela possui uma ligação direta com o interior de Raquel uma vez que, é com o auxílio de sua bolsa que a personagem encontra forças para mudar, renovar-se e assim amadurecer” (MATOZO, 2014, p, 12).

Com o desenrolar da história, sentia-se livre em relação às suas vontades e encorajada a tomar as próprias decisões, mesmo que não agradassem aos progenitores. Por isso, estava com a consciência tranquila, conforme se observa em sua conversa com o Afonso: “– Você não vai mais esconder as vontades dentro da bolsa amarela? – Não. Elas viram que eu tava perdendo a vontade delas, então perguntaram se podiam ir embora. Eu falei que sim. Elas quiseram saber se podiam ir embora que nem pipa e eu disse: ‘claro, ué’” (BOJUNGA, 2002, p. 98-99). Apenas a vontade de escrever permaneceu, “– E a tua vontade de escrever? – Ah, essa eu não vou soltar. Mas sabe? Ela não pesa mais nada: agora eu escrevo tudo que eu quero, ela não tem tempo de engordar” (BOJUNGA, 2002, p. 99).

Ao longo da narrativa, Raquel se depara com personagens simbólicas e uma delas é o Alfinete de Fraldas, o qual pode ser interpretado como a metáfora da velhice. De acordo com o próprio objeto “Já não aguento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha; e cada vez que varrem a rua eu esfrio: ‘pronto! vão achar que eu não sirvo mais pra nada, vão me levar no caminhão do lixo’ [...]” (BOJUNGA, 2002, p.32). A partir de sua fala, pode-se concluir que ele representa as pessoas que já possuem uma idade mais avançada e, como não têm mais o mesmo vigor, são esquecidas e até descartadas na rua, assim como foi o Alfinete.

Mais uma vez a menina se porta como um ser humano que agrega, tendo em vista que Raquel apresenta-se como aqueles que sabem reconhecer o valor de todos, independentemente de seu tamanho, de sua idade, de seu gênero e de sua condição financeira. Mesmo o mais velho de todos os indivíduos tem o que contribuir para a sociedade.

O galo Terrível é a personagem escolhida para representar a metáfora das pessoas que têm o pensamento amarrado pelos familiares e são obrigadas a pensar aquilo que a família queria que pensassem, “Desde pequenininho que resolveram que ele ia ser galo de briga, sabe? [...] Botaram na cabeça dele que ele tinha que ganhar de todo o mundo. Sempre” (BOJUNGA, 2002, p. 41). Quantos filhos vivem frustrados com a escolha profissional porque cursaram a faculdade que o pai escolhera, e não a que tinham vocação.

Em contrapartida, Raquel figura como aquele filho que toma suas próprias decisões e escolhe o caminho a ser trilhado em sua vida. Quando ela decide criar um novo final para o Terrível, a garota diz não à opção dos adultos e escreve seu próprio destino. Diante disso, “[...] embora os determinismos sociais e familiares pesem muito, cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória e de suas lacunas, de acontecimentos, de encontros, de movimentos” (PETIT, 2006, p. 57-58). Foi o que aconteceu com a personagem principal de *A Bolsa Amarela*, ao se deparar com o Terrível, galo que vivia atormentado, pois sua família havia lhe amarrado os pensamentos, a pequena heroína se identificou e percebeu que poderia escrever um novo final não só para o galo, mas também para si mesma. Colomer, no livro *Andar entre livros* (2007, p. 62), constata que:

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo [...].

No caso de *A Bolsa Amarela*, a criança tem a possibilidade, mesmo que de forma inconsciente, de se comparar com o que é dito pelas personagens e tomar outro rumo em sua vida que está apenas no princípio.

Outra personagem metafórica é o galo, pois ele inicia a estória com o nome de Galo Rei, cuja função é dar ordens, mandar, ser o patrão, enquanto os demais pares trabalham. “Daqui pra frente você vai ser um tomador-de-conta-de-galinha como seu pai era, como o seu avô era [...]” (BOJUNGA, 2002, p. 27). Isso eram as expectativas que os mais velhos colocavam nos mais jovens. Estes têm de ser o que aqueles esperam deles, não aceitando que façam suas próprias escolhas.

A personagem *Galo Rei* ou *Afonso* apenas queria ter uma vida livre, em que pudesse ajudar os outros a encontrarem seu caminho, mas os seus superiores no galinheiro decidiram que ele seria um galo-tomador-de-conta-de-galinha. Exatamente o oposto do que ele se sentia vocacionado para fazer, e essa imposição o fez fugir do lugar onde vivia. É um exemplo “que (te) matiza as questões de busca por uma marca própria, a discussão de uma direção, a contestação dos papéis pré-estabelecidos, as injustiças cometidas contra os diferentes” (CRISTÓFANO, 2010, p. 05). Da mesma forma como o galo foi obrigado a fazer o que queriam que ele fizesse, muitos pais escolhem um destino para os filhos com o qual eles não se sentem realizados, afastando-os do seio familiar.

A temática do sexismo foi apresentada com a metáfora da guarda-chuva, pois, ao escolher que queria ser mulher “em uma sociedade patriarcal em que o contexto social reprime as mulheres” (MATOZO, 2014, p. 14), demonstra que, embora exista uma cultura machista latente no contexto brasileiro, é um privilégio pertencer à classe feminina, pois segundo o fabricante da guarda-chuva, “[...] mulher tinha que ter curva” (BOJUNGA, 2002, p. 36). Isso significa que ser mulher tem suas peculiaridades assim como ser homem. Dessa forma, a vontade de Raquel de ser homem desapareceu, pois percebeu que, se pudesse escolher, escolheria ser mulher.

À medida que a protagonista se afirmava como uma figura feminina, as suas falas deixavam transparecer a revolta com a forma como grande parte das famílias estavam organizadas. Na casa de Raquel, devido às condições financeiras, tanto o pai quanto a mãe da menina trabalhavam para poder suprir as necessidades dos quatro filhos. Esse não era o modelo tradicional, ao passo que a família da tia Brunilda foi usada como contraponto, retrata a parte da família que pode cometer todas as atrocidades do mundo, constranger a todos, entretanto, como ela é abastada financeiramente, não sofre nenhum tipo de sanção.

O marido da tia Brunilda, o tio Júlio, é a representação do homem provedor do lar que não compreende como algo normal o fato de a esposa trabalhar, e por isso barganha com ela, aceitando que a mulher compre tudo o que quiser.

Fiquei pensando no tio Júlio. Meu pai diz que ele dá um duro danado pra ganhar o dinheirão que ele ganha. Se eu fosse ele, eu ficava pra morrer de ver a tia Brunilda gastar o dinheiro numas coisas que ela enjoa logo. Mas ele não fica. Eu acho isso tão esquisito! Outra coisa um bocado esquisita é que se ele reclama, ela logo diz: “Vou arranjar um emprego.” Aí ele fala: “De jeito nenhum!” E dá mais dinheiro. Pra ela comprar mais. E pra continuar enjoando. Vou ver se um dia eu entendo essa jogada. (BOJUNGA, 2002, p. 19)

A menina não entende a postura do tio e da tia, “[...] Raquel resiste ao moto-contínuo da dominação masculina no âmbito social e familiar. A figura feminina em Bojunga, ganha características importantes ao enfrentar alguns tabus da sociedade” (MATOZO, 2014, p. 05). A personagem representada pela criança do sexo feminino funciona como uma crítica a essa visão de homem provedor do lar e esposa submissa porque é sustentada pelo marido.

Em outro momento do livro, a heroína expõe verbalmente toda a sua revolta com as atitudes da família, sobretudo com a tia Brunilda, que finge não ver a maneira opressora do filho Alberto em relação a ela. Por ele ser do sexo masculino e filho de pessoas com maior poder aquisitivo tem livre arbítrio para fazer o que bem quiser, inclusive humilhar a prima mais jovem, do sexo feminino e com poder econômico inferior ao dele.

Considerações

Em primeiro lugar, é preciso dizer que A Bolsa Amarela é uma obra bastante representativa do modelo emancipatório, tendo em vista que, ainda que pautada em figuras tradicionais como o pai provedor do lar e a mãe que educa os filhos, há uma protagonista criança que consegue, ao longo da narrativa, emancipar-se, tornar-se independente dos progenitores, podendo assim se ver como uma pessoa capaz de resolver seus próprios problemas.

Raquel aparece como alguém que questiona a postura e a conduta de seus pais, irmãos e parentes mais próximos. A heroína transforma seu modo de pensar a partir das suas narrativas fictícias, em que ela pode projetar a própria vida nas personagens das histórias que inventa, as quais a fazem refletir, ver as coisas por um ângulo diferente. Experiência essa que oportunizou à protagonista um amadurecimento pessoal, tornando a sua vivência com os outros membros da família mais harmoniosa e pacífica.

Ao contrário da maioria das narrativas, não foram os familiares de Raquel que se transformaram como pessoas, mas ela, auxiliada por suas personagens metafóricas, conseguiu

evoluir enquanto indivíduo. Assim, de acordo com o que acredita Bettelheim (2002), as metáforas agirão no subconsciente do leitor infantil, fazendo com que determinadas situações, já bastante naturalizadas pela sociedade, sejam revistas pela criança. Isso ficará guardado em uma parte importante do cérebro e influenciará em suas atitudes e decisões.

Além disso, é uma obra repleta não apenas de fantasia, mas também de realidade, uma vez que personagens como o Alfinete de Fraldas e a Guarda-chuva, embora sejam personificados, possuem relação direta com a vida real, a mulher que escolheu ser mulher, mesmo com todo o machismo existente em uma sociedade patriarcal, e o idoso, representado aqui pela ferrugem presente no alfinete, que sabe seu valor e que quer contribuir no que for necessário, principalmente com sua experiência.

Assim, a protagonista Raquel é de forma inconsciente um exemplo a ser seguido pelas crianças, estimulando os leitores do livro *A Bolsa Amarela* a quem sabe libertarem-se das amarras do preconceito, fazendo de forma inconsciente uma revolução no público leitor infantil. Pois, de acordo com Todorov (2009, p. 81), “Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo, muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas percebidas.”

Referências

ALVAREZ, Agripina E. F. **Dicionário de Imagens, Símbolos, Mitos e Conceitos Bachelardianos** [livro eletrônico]. Londrina. Eduel, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Paz e Terra, 2002.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 1ª ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 2002.

_____. **A bolsa amarela**. 35ª ed. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2016.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CRISTÓFANO, Sirlene. **Lygia Bojunga e a Literatura Infanto-juvenil: uma Crítica Lúdica e Abordagem à Realidade Social**. Linha D'Água, n.23, p.75-93, 4 set. 2010.

PETIT, Michèle. **Uma nova perspectiva: os jovens e a leitura**. São Paulo. Editora 34, 2006.

MATOZO, Drieli L. **Livro para crianças, assunto de gente grande: a condição da família em A Bolsa Amarela**. Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – Universidade da Fronteira do Sul, 2014.

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

SUSPENSE E ENCANTAMENTO NA LITERATURA JUVENIL uma proposta de leitura de *O Encanto da Lua Nova*

Devanil Lopes da Costa²⁷

Marta Helena Cocco²⁸

Introdução

O ensino de literatura em sala de aula tem um papel fundamental na formação de educandos como leitores sensíveis e críticos, uma vez que através das leituras de variados textos literários passam a desfrutar desse universo que lhes estimula a imaginação e proporciona as habilidades de ler, escrever, ouvir, falar e, principalmente, de estabelecer relações entre o texto que está sendo lido e as experiências sociais já vivenciadas. A esse processo gradativo de desenvolvimento de habilidades leitoras, denomina-se letramento literário, o qual pressupõe que quem aprende a ler e a escrever torna-se um sujeito diferente, que pode mudar o rumo da própria história.

Partindo dessa premissa, este artigo nasceu no contexto da disciplina de Literatura Infantil e Juvenil do Profletras – Mestrado Profissional em Letras – Unemat campus Sinop, por meio de um breve estudo teórico, tendo como objetivo estudar a importância das leituras de obras de literatura juvenil em sala de aula de forma prazerosa e com um plano de trabalho definido, para favorecer o letramento literário.

Dessa forma, o artigo foi estruturado primeiramente com um breve estudo bibliográfico acerca da necessidade do letramento literário em sala de aula, estimulando nos alunos o gosto pela leitura de obras de literatura juvenil nas aulas de Língua Portuguesa, assim como a importância do professor ter competências de mediador no processo. Apresenta também uma sinopse da obra *O Encanto da Lua Nova* de Alonso Alvarez (2005) e uma sugestão de sequência básica, a partir da leitura do livro. Para dar suporte às discussões serão utilizadas as teorias tratadas por Lajolo (2008); Candido (2011); Petit (2008); Cosson (2016), dentre outros.

O livro *O Encanto da Lua Nova* escrito por Alonso Alvarez, publicado pela Editora Ficções em 2005, é uma história ficcional para crianças e jovens, carregado de aventura e suspense com muita poesia, além de uma linda homenagem à literatura. Narra de forma leve e com muito humor a história de uma turma de moradores de um prédio em que o 11º andar inexistente. É uma aventura totalmente urbana protagonizada por uma turma de pré-adolescentes e um cachorro que moram num prédio aparentemente normal, cheio de regras, sem espaço para diversão e lazer, administrado por um síndico insolente e ranzinza. No entanto, nesse prédio, magicamente, uma infinita e labiríntica biblioteca ocupa todo o 10º andar, onde mora um velho cego, o Sr. Jorges, que adorava ler e acaba despertando muitas aventuras no grupo de meninos. A amizade com a feitiçeira Annabel mudou a rotina de todos eles, que também descobriram outros inquilinos no 11º andar, escritores e poetas como Edgar Allan Poe, Fernando Pessoa, Emily Dickinson, Arthur Rimbaud, Walt Whitman, sendo para eles encontros

27 Professora da rede municipal de ensino de Várzea Grande-MT. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: devanillopes@gmail.com

28 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Tangará da Serra; atua no programa de mestrado PROFLETRAS, campus de Sinop). E-mail: coccomartahelena@gmail.com

inesquecíveis. É uma trama recheada de humor, brincadeiras, brigas e questões típicas de meninos adolescentes. Faz o leitor encantar-se e rir com a capacidade das personagens de se reinventarem a cada nova aventura em que são submetidos, por suas trapalhadas, ao tentar descobrir o segredo do prédio.

Letramento literário: uma necessidade em sala de aula

Muito tem se discutido da importância de trabalhar a literatura na escola com a concepção interacionista de linguagem, na qual os sentidos do texto se constroem a partir da interação com o leitor. Entretanto, o aspecto que, muitas vezes, não está evidente é como desenvolver propostas adequadas de leitura literária pautadas nessa concepção, contribuindo para a formação de um leitor ativo, postura defendida pelo letramento literário a que Cosson (2016) faz referência ao afirmar:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2016, p.120).

É papel da escola ensinar o educando a ler e, dessa forma, desenvolver um ensino de literatura que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas com o letramento literário, mas, para que isso ocorra, é necessário que ela se atualize, dando espaço para práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas.

É necessário, portanto, refletirmos sobre quais leitores literários a escola está formando, quais práticas de letramentos literários têm-se priorizando em sala de aula, pois:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2016, p. 23).

Desse modo, no letramento literário não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha. É necessário e permissível que se possa ir além dos sentidos/significados estabelecidos pelo discurso do professor ou do livro didático para que se possam desenvolver capacidades leitoras proficientes, tanto para o ensino de literatura quanto para a prática da leitura literária.

Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizam que a literatura – e conseqüentemente o texto literário – não devem ser vistos como a cópia do real, nem como puro exercício de linguagem, muito menos como mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo. O texto literário deve ser compreendido como um texto construído/constituído em práticas sócio históricas e culturais. Todavia o documento alerta, no que diz respeito ao trabalho com texto literário, para possíveis inadequações conforme o trecho:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998. p. 26).

Lajolo (2008) defende que o uso do texto literário em sala de aula funda-se, ou deveria fundar-se em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas, isto é, em que a escola, por não saber exatamente como explorar o texto literário, acaba atribuindo a esse um lugar secundário, passando então a literatura a ser tratada como pretexto e estratégia para o estudo de outros objetos, o que constitui um equívoco entre os professores.

Michèle Petit (2008, p. 83) assevera que “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos”. Para a autora, a leitura contribui para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência, e permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra. A escola é sem dúvida a instituição com maior responsabilidade na formação do leitor, uma vez que é nela que a grande maioria dos leitores tem seu primeiro contato com a leitura, especialmente de textos literários. Para que haja a aproximação dos estudantes com a variedade de livros de literatura infanto-juvenil, faz-se necessário que a escola conte tanto com materiais e biblioteca para tal fim, como com professores qualificados e que sejam leitores para que, com metodologias e planejamento adequados, possa fazer da leitura uma atividade diária e prazerosa para os estudantes.

Sem dúvida, o professor é fundamental na formação de leitores, por isso, deve buscar articular os seus saberes profissionais, formação inicial e continuada, às suas experiências de leitura, a fim de promover com os educandos momentos significativos de prazer e fruição literária. Há casos em que a cidade do estudante ou a própria escola carece de boas bibliotecas, há casos em que o uso das mídias digitais com jogos e outras atividades de entretenimento ocupa grande parte do tempo livre das crianças e jovens, restando o espaço da sala de aula como o único em que se realiza a leitura literária.

Cabe à literatura infanto-juvenil, no ensino fundamental, um papel privilegiado e essencial na formação de leitores. Os livros de histórias são de vital importância durante a infância e adolescência, pois todas as crianças e jovens possuem necessidade de imaginar, criar histórias e entrar no mundo da fantasia. Como ressalta a professora Marisa Lajolo (2005, p. 14) “Para começar, a escola precisa de livros. Muitos e bons”, como também precisa incentivar o uso da biblioteca, criar salas de leitura, de forma que os alunos encontrem nos livros informação e entretenimento.

O trabalho com os livros literários no ambiente escolar, e em especial no ensino fundamental, deve ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades leitoras. Sendo o texto literário “[...] um texto em cuja órbita gravitam inúmeras leituras.” (LAJOLO, 2009, p. 95), ele possui um campo que gera grande liberdade para quem lê. Dessa forma, o contato com as histórias desperta emoções e propõe leituras diferentes por se apresentarem de modos variados aos leitores, pois o leitor é quem dá sentido à obra. É por esse motivo que a leitura literária é tão importante na formação de leitores.

A mediação do professor é muito importante nesse processo de apropriação do gosto literário pelos alunos, por isso deve estar atento às estratégias que comumente utiliza para desenvolver as propostas e intervenções de trabalho com a leitura e a literatura em sala de aula, atentando, principalmente, para a ideia de que se constroem leitores a cada dia, a cada escolha, a cada livro lido e estudado com os alunos.

Cosson (2009), ao discorrer sobre os critérios usados por um leitor quando seleciona um livro, afirma que essa escolha não ocorre de forma gratuita, mas que envolve “pelo menos três outras escolhas”, seria o que o autor nos aponta como os “três possíveis modos de leitura”.

O primeiro modo de leitura versa sobre a seleção do livro para entretenimento, deixando clara essa função. O autor menciona que a priori essa escolha baseia-se nos aspectos externos do livro: capa, título, tema. Esses critérios funcionam melhor com as obras ditas populares ou de literatura de massa e, por conta dessa classificação, esse modo de leitura, muitas vezes, é considerado inadequado na escola, mas deveria ser valorizada, segundo Cosson (2009), pois é a leitura que está favorecendo o processo de letramento, que poderá ser expandido para obras mais complexas posteriormente.

Escolher um livro para a leitura de entretenimento é parte da formação do leitor literário porque nesse modo de leitura o leitor se assume como agente, amplia suas referências culturais e aprende a ler intransitivamente, ou seja, ler para ler (COSSON, 2009, p. 40).

Os alunos, ao iniciarem suas práticas leitoras, apoiam-se no aspecto externo do livro, usando esse critério para sua escolha. Essa é uma prática bastante comum entre os leitores iniciantes que precisam aprender a diversidade e as funções que a leitura apresenta.

Outro modo de leitura relaciona-se à seleção do livro como objeto estético e cultural, que exige do leitor competências para sua realização. Esse tipo de texto pode ser marcado por sua complexidade, requerendo do seu leitor uma leitura lenta e analítica.

É uma leitura feita para conhecer e avaliar autores, obras e dados culturais significativos para uma comunidade de leitores. Por essa razão, seus critérios de seleção são fortemente determinados por valores culturais e dentro de um conjunto de obras mais ou menos limitado identificado como cânone, ou seja, o conjunto das obras que sintetizam as realizações estéticas, a herança cultural ou pelo menos a literatura representativa de um país. (idem, p. 41)

Sabe-se que os alunos, na sua grande maioria, vêm de famílias não leitoras assíduas por diversos motivos, tanto históricos quanto sociais, e esta carência cultural acaba refletindo nos gostos e escolhas literárias dos estudantes que tendem a ter como preferência leituras de obras da literatura de massa. Sem adotar uma posição contrária e radical contra essa literatura

que também forma leitores, a escola deve apresentar a esses alunos as obras canônicas, pois talvez essa seja, para os alunos, a única oportunidade e essas obras, conforme defende Cosson (2009), são dotadas de singularidades, exigem habilidades específicas, ao mesmo tempo em que requerem e promovem conhecimentos linguísticos e culturais.

O terceiro modo de leitura refere-se à “leitura como construção de sentidos, a ação do leitor como produtor de sentidos” Cosson (2009, p. 43). O pesquisador esclarece que esse modo de leitura está localizado entre os dois modos anteriores, de forma que mescla ao mesmo tempo o interesse da leitura de entretenimento com o conhecimento da leitura investigativa. Mostrando a mobilidade existente entre os diferentes modos de leitura e seus objetos, formando uma terceira via: “a leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra e dela se obtém a experiência literária.” (Idem).

Um dos principais aspectos dessa leitura é a relação íntima que o leitor estabelece com o texto, a forma que este interage e dialoga com o texto. Os questionamentos que se faz sobre e, a partir do texto, observando detalhes, compreendendo o contexto e possíveis conversas desse com outros textos (intertextualidade):

Por conta da formação do repertório literário, o modo de leitura da construção de sentidos acolhe como seus os critérios de seleção da história do leitor entendida como um processo temporal que envolve escolhas de obras em diferentes momentos e sob diferentes critérios. Nesse modo de ler, o gesto de selecionar é uma resposta às demandas do presente, assim como uma releitura do passado e uma projeção do futuro. (Cosson, p. 44).

A leitura e a escolha das leituras dão-se a partir das recordações de outras leituras, relacionando novos textos com textos já conhecidos. Relê-se um texto de maneira diferenciada, pois as escolhas se diferenciam de acordo com o que cada um vivencia. O fenômeno da intertextualidade assume bastante importância nesse sentido, pois o acúmulo de leituras e ampliação de repertório propicia maior riqueza e maior alcance de conexão entre os textos.

Dessa forma, mostrar aos alunos a beleza dos textos literários, a linguagem utilizada, para que se familiarizem com um repertório de livros de literatura infanto juvenil, com estilos diversos de escritas, indo além da simples leitura para chegar à importância da literatura e do livro, deve ser uma constante em toda a sala de aula, instigando os alunos a “ler intransitivamente, ou seja, ler para ler”, conforme postulado por Cosson (2009).

Para o autor (2016), a leitura literária na escola deve contribuir para a formação de um leitor competente:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque nos ajuda a ler melhor, ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (2016, p. 30).

Infelizmente, o livro sendo um bem material, objeto de consumo, não está disponível a todos, o que reflete e interfere na formação de leitores. Apesar disso, algumas pessoas se tornam leitoras, mesmo nesse cenário de restrição de livros, devido a um amigo, a um familiar, ou a um professor que desperta a paixão pela leitura, assim, cada um constrói sua história de leitura.

Por sua vez, o acesso aos livros não deve ser um privilégio de poucos, pelo contrário, deve ser um direito garantido a todas as pessoas.

Nessa perspectiva, Candido (2011, p. 174) explicita como fundamental o direito “[...] à alimentação, à moradia, ao vestuário, à instrução, à saúde, à liberdade individual, ao amparo da justiça pública, à resistência, à opressão” e fecha a sentença de forma louvável: “e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura”.

O autor destaca a necessidade da literatura, uma vez que ela faz parte do universo fabuloso e ninguém é capaz de passar um dia sequer sem momentos de entrega a esse universo, seja através do sonho, do devaneio, dos causos, das canções etc. Além disso, Candido (2011) discorre que a literatura é importante, já que é fator de humanização, sendo essa:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição ao próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 180).

Não há dúvida de que a leitura das obras literárias é um caminho muito importante para a informação e, principalmente, para a formação do educando. Nem sempre essa é uma das tarefas mais fáceis. Ela apresenta dificuldades e propõe muitos desafios, os quais exigem, especialmente dos educadores, reflexões acerca de velhas práticas descontextualizadas que não priorizam o letramento literário. É preciso muitas leituras, estudos para ajudar a mudar o rumo da história de cada educando, fazendo-o entender que quem lê transcende o tempo e se permite uma viagem de prazer indescritível, visto que a leitura é uma experiência pessoal, ímpar. Segundo Lajolo, “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 2008, p. 6).

Relato de experiência

Metodologia

A metodologia utilizada baseou-se na proposta de sequência básica difundida por Cosson (2014), a qual parte de um conjunto de atividades articuladas e planejadas sistematicamente a partir da leitura de um livro de literatura, objetivando ajudar o aluno a dominar melhor as habilidades de leitura e produção textual, atingindo, dessa forma, o letramento literário. A análise do corpus, portanto, consistiu na descrição e análise das etapas constituintes da sequência básica desenvolvida em sala de aula e foi formada basicamente pelas produções textuais e as atividades produzidas pelos alunos.

A sequência básica foi desenvolvida na escola pública EMEB Prof. Paulo Freire, em Várzea Grande, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, escola de periferia e teve como foco o livro *O Encanto da Lua Nova*, sendo executada em oito aulas e contando com a parceria dos professores titulares das disciplinas de Língua Portuguesa e Arte da turma.

Sequência básica

A partir da leitura do livro *O Encanto da Lua Nova*, desenvolveu-se um trabalho contínuo com atividades sistemáticas propondo uma sequência básica de trabalho: motivação, introdução, leitura e interpretação, de acordo com o modelo sugerido por Cosson (2014).

Como motivação para a leitura deste livro, utilizou-se como estratégia a apresentação de slides com várias imagens atrativas, cercadas do mistério da lua nova, instigando nos alunos as percepções acerca da leitura não verbal, assim como o conhecimento dos mesmos a respeito dessa fase da lua. Para tal intuito, a aula foi conduzida a partir de questionamentos, reflexões e da participação efetiva dos alunos. Nessa etapa, também, foi apresentado aos alunos o poema “Lua Nova” de Manuel Bandeira, seguido de uma leitura e apontamentos sobre o mesmo, tendo neste momento a participação plena dos alunos.

A etapa de motivação é a preparação dos alunos para o contato com o texto literário, feita por meio de dinâmicas psicomotoras relacionadas à temática e à estrutura do texto que será trabalhado, estabelecendo laços estreitos com o mesmo e “envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade” (COSSON, 2012, p. 57).

Na sequência, o trabalho de introdução tem a função de permitir uma recepção positiva da obra. Então foi feita a apresentação da obra e seu suporte físico, apresentou-se também a biografia do autor para que os alunos tomassem conhecimento de outras obras escritas por ele. Também foram feitos comentários sobre a obra, justificando o porquê da escolha, porém sem fazer a síntese da história. Explorou-se com a turma, com questionamentos orais, elementos como capa, contracapa, orelhas, ficha catalográfica e prefácio do livro.



Como se tratava de um livro extenso, com muitos capítulos e sem ilustrações, a leitura foi feita antecipadamente em casa, pelos alunos, conforme sugere Cosson (2014). Foram entregues os exemplares que havia no acervo da biblioteca e estabeleceram-se prazos para essa leitura, visto que foi feita uma escala de leitura para que todos pudessem fazê-la. Em sala de aula, fez-se uma retomada da leitura por capítulos, instigando a participação dos

alunos, auxiliando-os nas dificuldades apresentadas, ora relativas ao entendimento do texto, do vocabulário ou ao ritmo/fluência de leitura. Essa etapa precisou ser bem conduzida, uma vez que alguns alunos não leram o livro por razões diversas e, ainda, havia casos de alunos, na turma, que não dominavam a leitura de forma plena e ficariam desanimados para as atividades seguintes por falta de entendimento da história.

Por fim, realizou-se a interpretação “que parte do entretecimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção dos sentidos do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Idem, 2014, p. 64).

Após a leitura, conversou-se sobre a obra, de forma que os alunos puderam compartilhar suas interpretações e ampliar os sentidos que foram construídos com a leitura. Em conversa com os alunos, foi estimulada a fala sobre a obra: por que o prédio não possui o 11º andar? Quais as personagens centrais da história e suas contribuições para o desenrolar da história? Qual a personagem mais marcante para a constituição do mistério em torno do 11º andar? Qual a importância do Sr. Jorges, morador do 10º andar, para o entendimento de muitos dos mistérios envolvidos com o 11º andar? A biblioteca do Sr. Jorges tem alguma relação com o mistério do 11º andar? O final do livro deixou claro o mistério do 11º andar?

Neste momento de interpretação dirigida, todas as percepções do texto foram analisadas, observando os entendimentos da obra, apesar da leitura fragmentada.

Como produção literária, sugeriu-se a continuação da trama, ou seja, a criação do capítulo 39, uma vez que a história abre esta possibilidade, pois a feiticeira Annabel desaparece misteriosamente como se tivesse sido sugada pela noite. Esta observação foi feita pelos alunos na interpretação, visto que estavam acostumados com histórias com finais felizes e bem definidos. A proposta foi orientada para ser realizada em dupla, sendo acompanhadas as produções, orientando os alunos no encadeamento das ideias.

Produção textual

Agora é sua vez:

A história lida não teve um desfecho, o mistério em torno do 11º andar continua. Afinal, esse andar existe ou não? Então, você agora irá continuar esta aventura cercada de mistérios e aventuras, acabando ou não com o mistério do prédio, pode acrescentar novos personagens (um detetive, um bruxo poderoso, uma fada, um novo síndico especialista em tecnologia...) que aliado aos meninos e ao cachorro Lupicínio farão o prédio tremer e o leitor arrepiar...

Finalizadas as produções, foi proporcionado um dia para a apresentação das mesmas em sala de aula para que houvesse a socialização e valorização dos textos produzidos, sendo depois confeccionado um painel com as informações relevantes sobre a obra, autor, enredo e as produções dos capítulos para a apreciação de toda a comunidade escolar.

Após esse momento de socialização, foi solicitado aos alunos um registro sobre as impressões que tiveram do livro por escrito, opinando criticamente e assim realizando mais uma etapa do processo de letramento.

Considerações

Um trabalho pedagógico com a literatura juvenil no ensino fundamental deve ser priorizado por todos os professores preocupados em oferecer um ensino de qualidade, pois a formação dos alunos é decisiva para a continuidade da trajetória leitora ao longo da vida acadêmica e pessoal.

No entanto, infelizmente, muitos professores do ensino continuam ignorando a necessidade de fazer com que a leitura literária na escola se torne algo agradável, capaz de motivar o desejo do aluno a ter um maior contato com a prática da leitura para além do ambiente escolar. Isso ainda acontece porque muitos desses professores não dispõem de uma formação adequada para o ensino de língua portuguesa que possibilite criar outra concepção acerca do trabalho com leitura.

Diante disto, vale muito sensibilizar os professores quanto à importância de um trabalho bem articulado e pensado sobre a literatura juvenil nas aulas de língua portuguesa. Não há como pensar em ter futuros leitores se no presente não se realiza um trabalho em sala de aula com a literatura, ou quando se faz de forma simplista, ou seja, um trabalho com textos fragmentados e quase sempre ligados ao estudo de questões formais da nossa língua.

É possível, apesar de todas as dificuldades encontradas em sala de aula, um trabalho dinâmico a partir de um livro de literatura juvenil, desde que o professor seja também um leitor apaixonado e passe este encantamento aos alunos, para que viajem pela literatura e encontrem nela sementes para perspectivas de um mundo melhor com mais imaginação, criatividade, criticidade e humanização.

Referências

- ALVAREZ, Alonso. **O Encanto da Lua Nova**. 1ª ed. São Paulo: Manuela Editorial, 2005.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura. Vários Escritos** - 5ª edição, corrigida pelo autor. Ouro Sobre Azul. Rio de Janeiro, 2011.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**/Teresa Colomer. Trad.: Laura Sandroni – São Paulo: Global, 2007.
- Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. **“A seleção de textos literários em três modos de ler”**. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Et Al). *Escolhas (Literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.35 - 48.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**, 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço?** Campinas, SP: CEFIEL, 2005.
- _____. **Leitura e literatura na escola e na vida**. In: FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Cursos da Casa da Leitura*. Rio de Janeiro, 2009. p. 91-96
- PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Editora 34, São Paulo, 2008.
- BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

O PODER CONFERIDO À LITERATURA COMO FORMA DE CONSCIENTIZAÇÃO DO PAPEL DA MULHER NEGRA, POSSIBILITANDO UM OLHAR SOCIAL E CULTURAL

*Elisangela Renata Tomaz Denardin*²⁹

*Ângela Rita Christofolo de Mello*³⁰

O letramento literário e as práticas vigentes na escola

Inúmeras perguntas norteiam o trabalho com a literatura na escola. Com isso, em princípio é preciso compreender o termo letramento que, segundo Paulino e Cosson (2009, p. 63) “recobre um campo multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva a contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras”, portanto não há uma única definição, seu sentido muda com o passar do tempo.

O que está em voga hoje como definição de letramento literário pode ser concebido como uma das práticas sociais de escrita, aquela que se refere à literatura. Considerando a amplitude do termo letramento para multiletramentos, surge a necessidade de tornar o conceito mais claro, com a definição de: “letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Segundo os referidos autores, o letramento literário enfrenta dificuldade no âmbito escolar, devido ao uso inadequado do texto literário na aprendizagem da escrita ou no tratamento da literatura como mera herança cultural, e mesmo ao uso do livro didático como modelo que geralmente enfatiza a repetição e respostas prontas, o letramento funcional e básico. Diante dessa realidade:

Quando surgem textos e práticas que permitiriam uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos professores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar, de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização (PAULINO e COSSON, 2009, p. 71).

Assim, para concretizar o letramento literário na escola é preciso que algumas ações sejam efetivadas, tais como: trabalhar além do biografismo e historicismo da literatura, aproximar a literatura da vivência dos alunos, integrar o conhecimento da literatura, escrever textos literários, e desmitificar a ideia de que literatura é só para quem tem o “dom” de escrever, bem como conceber a literatura como prática social. Da forma como o trabalho vem sendo feito, os adolescentes afastam-se de um possível letramento literário, a literatura por falta de tempo na escola, acaba sendo uma tarefa de casa, como um fardo pesado a ser carregado, sem uma boa exploração da leitura, não surte efeito, pois a mediação tão necessária do professor não acontece, os objetivos da leitura não se concretizam, o texto lido acaba por virar um monte de informações desconectadas. Diante do exposto, é possível reportar-se a Paulino e Cosson (2009, p. 74), pois como afirmam “O contato direto e constante com o texto literário, é o sentido básico do letramento literário”.

29 Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino em Lucas do Rio Verde- MT. Mestre pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: eli.denardin@gmail.com

30 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Juara, curso de Pedagogia e dos Programas do Pós-Graduação Stricto Sensu, PROFLETRAS Câmpus de Sinop e PPGEDU, Câmpus de Cáceres. E-mail: angela.mello@unemat.br

A importância do trabalho realizado pelo professor no desenvolvimento pelo gosto literário no ensino fundamental

Neste item, ressalta-se a importância do trabalho realizado com a literatura pelo professor de língua portuguesa. Cosson (2012, p.19) relata que durante uma de suas aulas de metodologia do ensino de literatura no curso de pedagogia, um dos acadêmicos questionou a presença da disciplina de literatura no ensino médio, dizendo que os professores ensinavam características dos períodos literários, nomes de autores e obras, enfim uma gama de indagações que deixavam claro a equivocada relação da literatura e a escola.

Diante da realidade contextualizada por Cosson (2012), em relação ao trabalho realizado com a literatura no Ensino Médio, Lajolo (1993, p. 17) afirma que “A literatura Infanto-juvenil como disciplina a ser incluída no currículo de formação do professor é parte da questão da formação do professor de língua materna” (LAJOLO, 1993, p. 17). Com esta afirmação entra em discussão a formação do professor e língua materna e o seu papel na escola em relação ao que deve ensinar, bem como que competências linguísticas os alunos devem ter.

Isso porque, nos últimos anos, inúmeras discussões equivocadas circularam e circulam no ambiente escolar. Questões como: o professor não deve corrigir os textos dos alunos, o aluno deve escrever como fala, a escola deve respeitar o dialeto do aluno, entre outras prejudicaram o trabalho do professor com o ensino da Língua Portuguesa. Isso porque, como afirma Lajolo (1993, p. 18), “todas essas questões tomadas ao pé da letra e fora do contexto, fizeram com que os professores perdessem o rumo, e trabalhassem de forma inadequada” (1993, p.18).

No tocante ao trabalho com a literatura no Ensino Fundamental, (COSSON, 2012 p. 21) retrata as diferenças desse trabalho no ensino fundamental I e II. “No fundamental I a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente ficção ou poesia” os textos devem ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. A leitura literária está restrita cada vez mais as atividades extraclasse, sob o argumento de que sua linguagem não seria adequada ao ensino da escrita escolar, pois a literatura não serve como parâmetro para a língua padrão.

Cosson destaca que “No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, a história da literatura brasileira” (2012, p. 21). Utiliza-se de uma cronologia literária para trabalhar estilos, épocas, cânones e dados biográficos de autores. Quando se trabalha o texto literário, se faz de forma fragmentada, retórica e tradicional. Dificilmente o professor foge desse programa preestabelecido, ele se recusa a trabalhar com os textos canônicos, por achá-los pouco atraente e com linguagem e vocabulário que não chamariam a atenção do aluno. (COSSON, 2012, p. 21)

Desse modo, Cosson (2012, p. 22), destaca que “de acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição”. Os textos são trabalhados com interpretações prontas do livro, resumos e fichas de leitura, reconto da história, enfim, são aulas informativas, raras são as oportunidades de trabalhar com uma obra integral.

Diante destas situações o ensino da literatura pede socorro. Orienta-se que o professor se desprenda de programas curriculares conteudistas para ensinar uma literatura que humanize. As aulas de literatura devem ser organizadas com objetivos claros para a formação do aluno, textos completos e não fragmentados, enfim, trabalhar a literatura como uma prática social, que é a efetiva responsabilidade da escola.

Todavia, é importante ressaltar que os professores, muitas vezes, ou na maioria delas não trabalham dessa forma porque não aprenderam na graduação, sua formação também possui deficiências que perpetuam e perpassam pelos bancos escolares. Investir em uma formação continuada voltada para essas lacunas pode ser uma possibilidade de superá-las. Cosson destaca que: “Não basta apenas ler [...]. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, que esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado” (2012, p. 29-30). Trabalhar essas implicações é fundamental para os estudantes. Para tanto, é preciso propor atividades que vão além da leitura, atividades que efetive o letramento literário, bem como o hábito da leitura, de ser um instrumento articulador dentro da escola.

Neste processo, o trabalho adequado em sala de aula, com os gêneros literários, com a leitura, com a fluência, com a seleção de textos sem priorizar este ou aquele momento, mostrando todas as possibilidades reais aos alunos é dever do professor, pois “O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras” (COSSON, 2012, p. 29).

Alguns documentos que norteiam o trabalho com a literatura e a questão étnico racial

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil buscou efetivar a condição de um estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Contudo, ainda temos uma sociedade marcada pelo preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que historicamente enfrentam dificuldades ao acesso e permanência não só na escola, mas em todos os espaços da sociedade. (Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 1996)

Neste contexto, em março de 2003, o governo federal sancionou a lei nº 10.639/03-MEC que alterou atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, n. 9394/96) e estabeleceu obrigatoriamente o ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Apesar disso, o processo de construção da identidade negra no Brasil continua marcado por discriminação e desvalorização em todos os setores, como educação, trabalho, moradia, entre outros. Por isso, é preciso muita luta e engajamento dos movimentos negros que exigem que seus direitos sejam respeitados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 15/12/2017 assim se expressa em relação ao trabalho com a literatura:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição,

de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017).

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que possam ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2017)

Em relação à literatura afrodescendente produzida no Brasil, Debus (2013) argumenta que:

A presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistiu anteriormente à década de 1970, e quando tal fato acontece tem as marcas da submissão, do serviçalismo, ou do apiedamento. Maria Cristina Gouvêa (2000), ao analisar as representações sociais sobre o negro na literatura de recepção infantil no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, aponta uma suposta integração racial nessa produção que é marcada por uma visão etnocêntrica, na qual as personagens são identificadas pelo desejo de embranquecimento. O mesmo foi constatado por Luis Fernando França (2006), que verificou, por meio da leitura de títulos de Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Maria José Duprê e Viriato Correa, que, na primeira metade do século XX, a literatura infantil nacional conserva uma visão estereotipada em relação ao negro.

Ainda em relação à inexpressiva presença do negro ou da mulher negra na literatura brasileira, pesquisa realizada em 2008 por Debus e Vasques mapeou:

[...] os títulos de oito casas editoriais (Ática, Companhia das Letrinhas, DCL, Paulinas, Scipione, Mazza, Pallas e SM), tendo como referência os catálogos comerciais do ano de 2008/2009. Os catálogos editoriais somaram 2.416 títulos publicados. Destes foram selecionados 170 que trouxeram a presença do negro, sua cultura e africanidades. Sendo assim, o investimento em livros com a temática africana e afrobrasileira no corpus pesquisado corresponde a 7% do total de publicações (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 135).

Ainda assim vemos algumas publicações equivocadas que não contribuem em nada para a desconstrução de estereótipos já instaurados,

A educação vem trabalhando em prol do fortalecimento entre os negros, e a conscientização entre os brancos, também faz parte desse fortalecimento. Nesse sentido, o estado, a sociedade, a escola, negros e não negros, deveriam assumir a obrigação de trabalhar e compreender as questões relacionadas a este contexto. É preciso aprender a lidar positivamente com ele utilizar-se de estratégias eficazes, e reeducar toda a sociedade. Para tanto, na escola o trabalho com a literatura, geralmente encanta, sensibiliza, promove e propõe uma discussão pertinente e prazerosa para se trabalhar com este tema.

Uma breve apresentação do livro: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus

O cotidiano de uma favela já foi contado por diversos autores, e de diferentes maneiras, neste livro a história contada é a de quem vive todos os dramas de morar numa grande favela em São Paulo nos anos de 1960. Carolina de Jesus, uma migrante do estado de Minas Gerais, mãe solteira e catadora de papel, que estudou até o segundo ano do ensino fundamental, transformou sua vida ao cruzar o seu destino com um jornalista, que tinha sido incumbido de fazer uma reportagem sobre a favela do Canindé em São Paulo.

O livro relata a amarga realidade dos favelados, em especial a vida de Carolina, na década de 1950, na primeira grande favela de São Paulo, Canindé, posteriormente desocupada para a construção da Marginal Tietê. O tempo passou, mas a realidade de favelas em São Paulo continuou, o que torna a obra de Carolina atemporal. A obra foi traduzida para treze línguas e tornou-se um grande referencial para estudos culturais e sociais no Brasil e no exterior.

A história da favela que o jornalista procurava, encontrava-se em muitos cadernos encardidos que Carolina guardava em seu barraco. Após ler todos os capítulos, e editar alguns trechos, que dizia ser repetitivo e exaustivo, porque relatava a rotina da favela, foram feitos alguns cortes e selecionados trechos mais significativos.

Dentre as poucas mudanças feitas, podemos elencar algumas pontuações, grafia de algumas palavras que poderiam ser incompreendidas pelo leitor e a diminuição da expressão “Amarela” que foi dada pela autora para ilustrar a fome. O jornalista justifica-se quanto a este último, que sua intenção não foi diminuir a importância da tragédia de Carolina, mas por aparecer excessivamente nos textos originais.

O sucesso desse livro alavancou as rotinas de magras edições de poucos exemplares e os meios de comunicação do Brasil e do mundo abriram espaço para o livro, a vida de Carolina de Jesus. A negra semianalfabeta era exibida como uma excitante curiosidade que expressava sua importância, sua autenticidade e beleza.

Todo esse sucesso fez com que alguns duvidassem da autenticidade do texto de Carolina e considerassem obra de algum espertalhão, querendo se promover publicamente. Porém, o poeta Manuel Bandeira tratou logo de dizer num de seus artigos que ninguém poderia inventar tal linguagem, aquele dizer com tanta criatividade, com uma escrita típica de quem ficou no meio do caminho da instrução literária, exatamente como foi com Carolina.

A sequência de atividades do livro Quarto de despejo, trabalhada no 9º ano da Escola Municipal Eça de Queirós

Com uma frase de impacto, Zabala (1998) destaca que “A maneira de configurar as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa”. Ele as define como “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”, as sequências de atividade destacadas por Zabala referem-se a um trabalho estruturado para realização de intervenções educacionais, com objetivos claros, determinados, e que permitem um intervenção reflexiva, baseada nos pilares: planejamento, aplicação e avaliação. Uma intervenção pedagógica há que se analisar cada etapa realizada, esquematizando as variáveis metodológicas, suas características e como esta influência na aprendizagem do estudante. Zabala destaca:

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática[...] as sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que lhes devemos atribuir. (ZABALA, 1998, p. 20)

A sequência de atividades teve como objetivo, trabalhar de forma crítica o tema abordado no livro, refletindo acerca da situação real apresentada, a autora e o período literário, confrontando os estudantes com diferentes realidades e com contexto histórico. Dentre os objetivos específicos destacaram-se: ler e interpretar o livro O quarto de despejo, de autoria de Maria Carolina de Jesus, trabalhar através da leitura do livro a inserção da mulher negra na sociedade, opinar acerca do tema abordado no livro de forma crítica, trabalhar questões atuais pertinentes ao conteúdo temático do livro, relacionar o cotidiano da época com os dias atuais e mobilizar conhecimentos de mundo e experiências pessoais para entender criticamente outras realidades.

Toda a sequência teve a duração de dez aulas, divididas em duas aulas semanais. O primeiro módulo consistiu em fazer uma leitura antecipada do livro, que foi copiado pela coordenação da escola e distribuído aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, com duas semanas de antecedência. No segundo módulo, houve a discussão e explanação, em roda de conversa, acerca das primeiras impressões do livro, da época em que o mesmo foi retratado, das semelhanças e diferenças do contexto atual, da forma como a autora do livro foi descoberta, do sucesso do livro, da ortografia utilizada, da mudança do cenário em que foi escrito, para os dias atuais e muitas outras questões que os estudantes puderam levantar explicitando o gosto pela obra.

O trabalho com esta obra foi muito gratificante, porque todas as pessoas envolvidas com a sequência trabalhada de alguma forma leu, elogiou e comentou algo sobre a leitura. A coordenação que fez as cópias do material, disse que gostaria de ler a obra, o professor de língua portuguesa da sala, que gentilmente cedeu suas aulas, leu a obra para que pudesse também discutir com os alunos e ampliar o trabalho com os outros dois nonos anos da escola. A discussão em sala que iniciou tímida, foi ficando calorosa e prazerosa, evidenciando realmente a leitura prévia dos estudantes.

No terceiro módulo, a sala foi dividida em dois grupos para a confecção de dois murais diferentes. O primeiro deveria retratar a realidade dos anos sessenta em São Paulo, em relação à precariedade do transporte público, as condições de moradia nas regiões periféricas, composição racial, profissões exercidas nos anos de 1960, confrontando com a realidade de hoje e as mudanças significativas. Neste painel deveriam conter informações localizadas no livro de Carolina de Jesus e o contexto atual. Os murais foram confeccionados com recortes, desenhos feitos pelos alunos, montagens e pinturas e ficaram expostos em sala de aula. No quarto módulo, os alunos levaram como tarefa registrar por meio da fotografia Retratos do Cotidiano. Cada um deveria fotografar a sua realidade em relação a saúde pública, saneamento básico, moradia, serviços públicos, educação. Cada aluno deveria registrar a sua realidade e uma realidade distinta, de um bairro menos favorecido. As fotos foram enviadas para o WhatsApp que a turma possui com o professor regente. Estas foram selecionadas e compuseram uma pasta com arquivos que foram trabalhados em sala com discussões pertinentes à realidade fotografada.

As discussões foram feitas com o relato de cada estudante expondo a sua visão dos lugares fotografados, sempre fazendo referência ao livro literário **Quarto de Despejo**. O último módulo foi trabalhado com a confecção de uma peça de teatro que contemplava alguns capítulos da vida de Carolina, na favela de Canindé, e foram retratados muito bem por alguns alunos do nono ano.

O trabalho foi extremamente gratificante, exemplificando que o trabalho com o letramento literário pode e deve ser feito nas escolas, que é possível sair da ideia de trabalho engessado, com história e biografias de textos fragmentados muitas vezes trabalhados nos livros didáticos.

Considerações

O trabalho com a literatura, como fonte inegável e humanizadora, é imensurável. A literatura tem muito poder, e possibilita vivenciar práticas pedagógicas maravilhosas, ela possibilita ampliação da visão dos educandos a respeito de questões sociais e culturais, sem impor uma linguagem, uma receita de como portar-se, de respeito ao outro, ao seu semelhante. A literatura possibilita educar de forma conscientizadora, prazerosa, utilizando-se dos seus próprios conhecimentos e argumentos, pautados na leitura literária. Os relatos são tristes e reais. As frases curtas, impactantes, e a linguagem real e cheia de vida, traduzidos num diário, transformam a leitura de suas memórias em algo que identifica muitas realidades. É inevitável que o leitor não sinta o impacto daquele lugar e daquela favela, naquele lugar, as angústias da fome e a esperança.

O sucesso do livro de Carolina de Jesus se deu porque escancarou uma literatura que retrata o cotidiano de uma negra, favelada, com uma vida miserável, comovendo o leitor com o realismo de uma vida às margens da sociedade, e que hoje passados mais de cinquenta anos, tal contexto ainda pode ser retratado no mesmo meio, negros sendo discriminados e marginalizados, com profissões menos valorizadas, com salários menores, vivendo as margens da sociedade. Com essa literatura, é possível trazer à tona discussões e indagações voltadas às Carolinas de hoje, o que mudou no cenário atual, o que continua igual, quais as possibilidades de mudanças é possível sonhar e o que se pode fazer para mudar a história. Eis a função

humanizadora retratada no trabalho realizado com a sequência de atividades relatada, a de conscientizar, mostrar as realidades existentes e refletir acerca das possibilidades de transformá-las.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União Brasília**, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

1CANDIDO, Antonio et al. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2010.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

DEBUS, Eliane Santana Dias; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

DE JESÚS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**. Livraria Francisco Alves, 1963.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. p. 27894.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

USPBRAZ, Júlio Emílio. A temática da cultura Africana e afro-brasileira na literatura infantil de BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. **Tecendo literatura: entre vozes e leituras**. São Paulo, 2013. Júlio Emílio Braz. In: COELHO, Nelly Novaes Coelho; CUNHA, Maria Zilda da Cunha;

AS REPRESENTAÇÕES DO GÊNERO FEMININO NA OBRA *BISA BIA, BISA BEL, DE ANA MARIA MACHADO*

*Emília Dieterich de Araújo*³¹

*Neusa Inês Philippsen*³²

Introdução

O tema proposto para a realização deste artigo consiste em uma reflexão acerca da representação do gênero feminino nas personagens da obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado.

Esse livro, publicado em 1981, ao longo dos anos, recebeu muitos prêmios, entre eles o Major Issues Crefisul, Selo de Ouro e o prêmio Jabuti. Estima-se que tenha atingido cerca de 500 mil exemplares vendidos, sendo traduzido na França, Espanha, México, Alemanha e Suécia. Ana Maria Machado (2001) disse que quando o escreveu jamais imaginou que fosse ganhar tantos prêmios e tocar tanto os leitores. Segundo a autora, a obra foi escrita quando a mesma se encontrava com muita saudade de suas avós e, sendo mãe de dois filhos, sentia vontade de conversar com eles sobre elas, mas nem imaginava que futuramente teria uma filha que deixaria mais significativa essa linhagem feminina. Essa escritora carioca também não imaginava que esse livro seria tão prestigiado pelo seu público leitor e que a obra seria indicada como um dos dez livros infantis brasileiros essenciais. A consequência da publicação foi o carinho, prestígio e elogios que recebeu de seus leitores de várias faixas etárias e a identificação que muitos deles relataram sentir ao interagir com as personagens.

A história é contada pela própria protagonista Isabel (Bel), em primeira pessoa. Durante uma das arrumações de sua mãe, Bel entra em contato com o passado por meio de uma fotografia que as duas encontram em uma caixa de madeira, a fotografia de sua bisavó Beatriz. Ao tomar posse da fotografia com a autorização de sua mãe, a garota inicia um diálogo imaginário com sua bisa, a quem chama de *Bisa Bia*, que passa a acompanhá-la na escola, nas brincadeiras, sempre dando conselhos e opiniões, deixando-a muitas vezes em situações embaraçosas com os colegas.

Bisa Bia não apreciava as brincadeiras “de menino” de Isabel, que não eram coisa de mocinha bonita e bem-comportada. Por meio da aproximação com esse outro modelo de feminilidade, Isabel passa a ter contato com coisas de um tempo que já passou, a geração da avó, trocando informações sobre cultura, costumes, culinária e objetos nos diferentes tempos.

Contraopondo-se à *Bisa Bia*, surge a personagem da *Neta Beta*, outra voz, que começa a se intrometer nas conversas, apresentando um ponto de vista bastante diferente. A voz seria da futura bisneta de Bel. *Neta Beta* entra na história no momento em que Isabel brincava com Sérgio, um garoto de quem a menina gostava. *Bisa Bia* dava um de seus conselhos de como deveria se comportar frente a um rapaz. *Neta Beta* emite sua opinião, contrária à de *Bisa Bia* e mais compatível naquele momento com o que pensava Isabel. A partir do aparecimento de

31 Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas. Mestre pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: emiliasnp@gmail.com

32 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Sinop-MT; atua nos programas de mestrado PPGLetras e PROFLETRAS. E-mail: neusa.philippsen@unemat.br.

Neta Beta, que veio de um momento que ainda não chegou (futuro), estabelece-se um diálogo entre três diferentes gerações.

Nesse sentido, o presente artigo enfatiza o confronto entre presente, passado e futuro, vivenciado pelas personagens Bisa Bia, Isabel e Neta Beta, refletindo sobre as transformações do gênero feminino e seu papel na sociedade em diferentes épocas.

Bisa Bia, Bisa Bel e Neta Beta: três gerações

A literatura pode ser entendida como representação da sociedade, possuindo significados culturais da sociedade em que está inserida. No caso da Literatura infanto-juvenil (LIJ), não é diferente. Engana-se quem pensa que o teor das histórias é simples e superficial. Coelho (2006, p.31) afirma que “o livro infantil é entendido como uma ‘mensagem’ (comunicação) entre um autor-adulto (o que possui a experiência do real) e um leitor-criança (o que deve adquirir tal experiência).” Para a autora, o que vai definir se uma obra é considerada infanto-juvenil ou adulta é apenas o público receptor, ou seja, para quem tal obra é destinada. Coelho ainda afirma que em essência a natureza da literatura infanto-juvenil é a mesma que se destina aos adultos.

Diante desta concepção, entende-se que essas literaturas possuem conteúdos semelhantes, o que significa que, apesar da LIJ primar pelo uso de uma linguagem mais simples, não ocorre a redução artística. Para Cunha (2006, p.70), “a obra literária para crianças é essencialmente a mesma obra de arte para o adulto. Difere apenas na complexidade de concepção: a obra será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa”.

A produção literária, enquanto obra de arte, sempre está entrelaçada ao contexto histórico em que é produzida, pois a literatura e a realidade andam lado a lado, refletindo as grandes transformações sociais e culturais ao longo dos anos.

Por meio da leitura do texto literário, a criança entra em contato com situações que se aproximam da sua realidade. É por isso que a literatura tem função formadora e transformadora, pois instiga o leitor a pensar sobre a sociedade em que está inserido, reforçando valores sociais e contribuindo assim para a formação humana e ética da criança, desenvolvendo sua autonomia intelectual e pensamento crítico.

Nesta perspectiva, a obra literária Bisa Bia, Bisa Bel revela elementos que apontam para o modo com que a representação do gênero feminino foi produzida e estabelecida com o passar do tempo na sociedade. Conforme Strey (2000, p.181), “A construção cultural do gênero é evidente quando se verifica que ser homem ou ser mulher nem sempre supõe o mesmo em diferentes sociedades ou épocas.” Na obra, a relação do tempo (presente, passado e futuro), observada nas personagens Bisa Bia, Isabel e Neta Beta, representa as mudanças em três distintas gerações. Bisa Bia representa a mulher tradicional do século XIX, Isabel modela a mulher do fim do século XX, que vive um período de transição de mudanças, e Neta Beta, por sua vez, corresponde à mulher contemporânea do século XXI, mulher autônoma, que busca realização pessoal.

Logo no primeiro capítulo do livro, Bel espanta-se ao descobrir que sua bisa não gosta de ver menina usando calça comprida ou short:

Ela não gosta de ver menina usando calça comprida, short, todas essas roupas gostosas de brincar. Acha que isso é roupa de homem, já pensou? De vez em quando ela vem com umas dessas ideias assim esquisitas. Por ela menina só usava vestido, saia e avental e tudo daqueles bem bordados, e de babado. (MACHADO, 2001, p.11).

Este trecho revela o comportamento imposto ao gênero feminino em meados do século XIX. A personagem Bisa Bia remete ao modelo de comportamento feminino educada em uma sociedade extremamente patriarcal, em que a mulher desde pequena recebia recomendações para ser obediente, ter cuidado com sua conduta, que deveria ser moderada no jeito de falar, vestir e andar, como fica ainda mais evidente neste trecho:

Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem-comportada. (MACHADO, 2001, p.19).

Os ensinamentos recebidos por Bisa Bia limitavam a mulher ao espaço do lar, atribuindo-lhes funções estritamente domésticas, como cozinhar, costurar, cuidar dos filhos. Quando a personagem percebe as “brincadeiras de menino” da bisneta, imediatamente aconselha a menina: “(...) menina da sua idade deve é brincar de roda, fazer comidinha, pular amarelinha, costurar roupa de boneca (...)” (MACHADO, 2001, p.39). Brincar de “fazer comidinha” e “costurar” são papéis desempenhados no espaço do lar e remetidos à figura feminina pela sociedade do século XIX. Para Oliveira (2007, p.23), as brincadeiras de crianças são mais do que simples momentos de descontração, são também responsáveis pela aquisição de valores:

O ato de brincar não representa apenas um momento de ócio da criança, ele é normal durante a infância. Em meio a essa atividade tipicamente pueril, o infante também descobre os valores do mundo que o cerca e, assim, constrói-se como indivíduo pertencente a um grupo social. Dessa forma, pode-se conceber a brincadeira como um dos elementos responsáveis pelo enraizamento de valores culturais.

Neste sentido, entende-se o porquê as brincadeiras de Isabel eram tão diferentes de sua bisa. As brincadeiras inovadoras deixavam transparecer a liberdade e autonomia que o sexo feminino estava conquistando em sua época, deixando para trás os comportamentos e as atitudes da mulher tradicional do século XIX.

Ainda no mesmo diálogo, Bisa Bia revela à Bel que em seu tempo as meninas “casavam com quem os pais resolviam” (p.39). O casamento arranjado representava a mulher do século XIX, submissa ao homem, quando criança resignada ao pai e após o casamento, ao seu marido. Saffioti (1984, p.34) afirma que a ideologia machista da época considerava o homem um ser superior à mulher que era sempre “associada a valores considerados negativos, tais como emoção, fragilidade, resignação”.

A “valorização” da mulher desta geração limitava-se aos méritos nas funções de mãe, esposa e dona do lar, sendo vista apenas como reprodutora da espécie humana. “A mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão,

afeição ao lar, inocência de ambição, estaria violando a ordem natural das coisas (...)” (ZOLIN, 2009, p.220).

Por sua vez, os ensinamentos adquiridos pela menina Bel não foram os mesmos adquiridos por sua bisavó, percebemos, assim, uma ruptura acompanhada de mudanças através da mãe da garota, que já representa outro modelo feminino de mulher, a profissional, que não se detém somente ao âmbito familiar, mas também possui uma função externa e social, que não se atém com tantos detalhes às questões domésticas:

Minha mãe é arquiteta e anda metida no concurso de um projeto para o hospital novo. Passa o tempo todo na prancheta com dois colegas, desenhando, passando a limpo, calculando, às voltas com aquela imensa régua T (régua de arquiteto, sabe?, não é monograma de ninguém), e um papel transparente que se chama papel vegetal, mas não nasce em árvore nem dá flor. Só sei que, enquanto não acabar esse tal projeto para esse tal concurso, essa tal minha mãe anda muito sem tempo para tudo (MACHADO, 2001, p. 48).

Nesta perspectiva, Isabel, mesmo que ainda menina, apresenta características, comportamentos e atitudes contrárias aos de Bisa Bia. Percebe-se que a personagem busca encontrar sua posição em uma sociedade que transita em meio às transformações. Por um lado, diverge dos conselhos de Bisa Bia, explicando que mudanças foram necessárias, como no momento que explica que não é mais os pais que escolhem os maridos para as filhas: “(...) na hora de casar, não são mais os pais que resolvem. É a gente mesma. Estamos inventando um jeito novo para essas coisas, sabe?” (MACHADO, 2001, p.40).

Por outro lado, demonstra claramente que vive um momento de transição, buscando um ponto de equilíbrio entre as experiências do passado e as do futuro, processo esse que gera algumas incertezas: “Impossível saber sempre qual o palpite melhor. Mesmo quando eu acho que minha bisneta é que está certa, às vezes meu coração ainda quer-porque-quer fazer as coisas que minha bisavó palpita (...)” (MACHADO, 2001, p. 53). Nesta outra passagem revela que dentro de si possui sentimentos confusos: “Vou descobrindo que dentro de mim é uma verdadeira salada” (MACHADO, 2001, p.54).

É notável o entendimento de Bel de romper com as tradições, mesmo sabendo que tais mudanças exigem enfrentamento e que os resultados na sociedade costumam demorar a serem percebidos pelo todo, entretanto não se pode desistir de procurar superar a situação de opressão e subestimação:

(...) tem horas em que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos de Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar tão contentes com o meu comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta, lutar com o mundo, mesmo sabendo que ainda vão se passar muitas décadas até alguém me entender. (MACHADO, 2001, p. 53).

Isabel representa a mulher que busca romper com a alienação e submissão do passado, procurando estabelecer novos parâmetros, novas perspectivas, mostrar sua voz para o mundo, que tem desejos, anseios tais quais o sexo oposto. Isso fica bem evidenciado através de sua revolta ao descobrir que perderia seu sobrenome caso se casasse e, de acordo com

historiadores, essa busca não foi de forma alguma fácil. Segundo Silva (1981), não passava pela cabeça de ninguém, até o século XIX, a ideia de que a mulher pudesse sair das linhas pré-traçadas e seguir rumos por ela escolhidos, fora dos ditames e destinos biológicos e culturais. Saffioti corrobora com este pensamento e afirma que:

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz. (SAFFIOTI, 1984, p.09).

Por sua vez, Neta Beta surge na narrativa simbolizando a mulher contemporânea do século XXI com a imagem da mulher decidida e firme, que sabe exatamente o que quer e que rompe definitivamente com a imagem da mulher estritamente familiar da sociedade patriarcal. Em certo momento, contrapõe Bisa Bia, afirmando que Bel não precisa fingir para o garoto Sérgio, colega da escola de quem gosta, demonstrando autoconfiança e determinação:

_Bisa Bia, a senhora me desculpe, mas não é nada disso. Bel não precisa fingir para ele. Aliás, ninguém tem nada que fingir para ninguém. Se ela estiver com vontade de falar com alguém, vai lá, ou telefona, e fala. Pronto. É tudo tão simples, para que complicar? (MACHADO, 2001, p.49).

Os conselhos amorosos de Neta Beta são diferentes e contrapõem-se totalmente aos de Bisa Bia por conta das diferenças nas concepções de relacionamento das gerações. As mulheres do século XIX eram criadas unicamente para o matrimônio, sendo que, quando não conseguiam encontrar um cônjuge, eram inferiorizadas. Ademais, Del Priore (2012) explica que a separação era o maior medo das esposas, em virtude de questões afetivas, financeiras e sociais, pois a sociedade estigmatizava as mulheres separadas, considerando-as como má influência.

Esse modelo, no entendimento de Del Priore (2014), começou a passar por modificações no fim do século XX. Nesse período, o número de casamentos formais diminuiu por causa da coabitação e os casos de divórcios aumentaram, entre outros motivos, devido ao fato de que as mulheres passaram a não aceitar viverem em um casamento caracterizado pelo sofrimento, preferindo terminar a união e buscar a felicidade pessoal.

Neste sentido, a bisneta de Isabel a incentiva a não agir de acordo com o que é esperado pela sociedade patriarcal, que possuía sua identidade baseada no ideal estereotipado de seus papéis familiares de esposa e mãe, ao contrário disso, Neta Beta é a mulher que busca suas próprias realizações, que coloca suas vontades em primeiro plano, provando que é capaz de realizar também funções que antes eram somente atribuídas ao sexo oposto: “Neta Beta ainda disse: _ Grande coisa! Eu também sei consertar mil coisas, tenho banca de carpinteiro, adoro mecânica...” (MACHADO, 2001, p.56).

Dessa forma, diferente da mulher dominada pela sociedade patriarcal, a mulher contemporânea toma consciência que também pode ter uma carreira profissional e desempenhar funções de destaque na sociedade. Basanella menciona com clareza as características desta mulher do século XXI:

As mudanças advindas da sociedade como: movimento feminista, as revoluções políticas e econômicas contribuíram para que o papel desempenhado pela mulher na sociedade fosse totalmente modificado. Antes se via a mulher apenas como dona de casa, cuidando dos filhos, a verdadeira mulher Amélia submissa a tudo e a todos, esquecendo-se da sua própria felicidade. Hoje em dia a mulher é oposta a tudo isso. Galga uma carreira qualificada. A mulher moderna exige o seu reconhecimento e valorização. Tornou-se mais ousada e autoconfiante em busca da sua própria felicidade. (BASANELLA, 2012, p.05).

A mulher moderna ganha independência e coloca o casamento em segundo plano, sua identidade é construída mediante a realização pessoal, seus desejos e anseios são levados em conta, valorizando e priorizando a vida profissional. Nesse sentido, Fiorin, Patias e Dias (2011, p.4) afirmam que “atualmente, a mulher pode optar por casar ou não casar, casar-se e separar-se, ter um filho sozinha ou mesmo não ter filhos, entre outras possibilidades antes impensáveis”.

Diante de todo o exposto, é importante dizer que tanto *Bisa Bia*, quanto *Bel e Neta Beta* absorveram e compartilharam os padrões de comportamento e crenças próprios de suas épocas e lugares. Como complemento, Alda Britto de Motta (1999, p.191) menciona a importância de se considerar a “geração” nos estudos sobre gêneros: “Gênero e geração, como dimensões fundamentais da vida social, correspondem a categorias básicas - e mutuamente articuladas – de análise das relações sociais.”

Desta forma, como bem explorado nas personagens analisadas, cada pessoa tem sempre a tendência de possuir comportamentos e atitudes referentes à sua época, à sua cultura e a seu grupo social, procurando adequar-se às mudanças das gerações, já que a história e a cultura são elementos que mudam e se transformam devido às relações humanas.

Considerações finais

A narrativa de *Bisa Bia*, *Bisa Bel* suscita uma crítica aos valores tradicionais imputados ao gênero feminino. As personagens femininas da obra representam as mudanças ocorridas ao longo dos tempos, desde o processo de rompimento da imagem marcada pela submissão ao sexo oposto até a conquista da autonomia e liberdade para escolher seu próprio destino.

As transformações do gênero feminino ocorreram por meio de um processo paulatino de mudanças de geração em geração. As três personagens analisadas representam três épocas da história que se sequenciam, passando por um período de transição que oscila entre os aprendizados da anterior e as novas possibilidades surgidas. Assim, é possível compreender que uma geração carrega resquícios de comportamentos, atitudes e culturas da geração anterior e, ao mesmo tempo, dialoga com a posterior, pois o rompimento de tradições nunca se dá de forma repentina, é um processo lento e nada fácil.

As personagens *Bisa Bia*, *Isabel* e *Neta Beta* representam perfeitamente as mudanças e transformações da sociedade no que se refere à imagem feminina. Percebe-se que, de uma geração para outra, a concepção da mulher submissa ao homem, criada unicamente para casar-se e desempenhar tarefas domésticas, foi se dissolvendo. A mulher foi ganhando mais autonomia e liberdade que a possibilitou escolher seu cônjuge ou simplesmente optar por não casar, além de colocar seus desejos e vontades em prioridade e sair para o mundo profissional, ocupando cargos antes exclusivamente masculinos.

Por fim, esta obra de Ana Maria Machado destaca-se por dialogar com os aspectos políticos e culturais da sociedade no que tange às representações da imagem feminina em diferentes épocas, provando assim que a literatura infanto-juvenil é capaz de levar a criança ao pensamento crítico e promover reflexões importantes que levam ao despertamento e à mudança de opiniões e atitudes, ajudando, assim, a formar cidadãos conscientes.

Referências

BASANELLA, A. A. **A identidade da mulher do século XXI**. Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa identidade da Escola Superior de Teologia (Faculdades EST). São Leopoldo, RS, v. 17, n.2, 2012.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

DEL PRIORE, M. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Histórias e conversas de mulher: Amor, sexo, casamento e trabalho em mais de 200 anos de história**. São Paulo: Planeta, 2014.

FIORIN, P. C, PATIAS, N. D., DIAS, A. C. G. **Reflexões sobre a mulher contemporânea e a educação dos filhos**. Sociais e Humanas, Santa Maria.V. 24, n. 02, jul/dez 2011.

MOTTA, A. B. **Não tá morto quem peleia: a pedagogia inesperada nos grupos de idosos**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1999.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 1984.

SILVA, C. da. Apresentação. In: BARDWICK, J.M. **Mulher, sociedade, transição: como o feminismo, a liberação sexual e a procura da auto-realização alteraram nossas vidas**. São Paulo: DIFEL, 1981.

STREY, M. N. **Psicologia Social**. In: Gênero. Petrópolis: Vozes, 2000.

MACHADO, A. M. **Bisa Bia, Bisa Bel**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2001.

OLIVEIRA, C. M. **Brincando de ser adulto**. Revista eletrônica do Instituto de humanidades. Volume: XII. Número: XXI, 2007.

ZOLIN, L. O. **Crítica feminista**. In: BONNICI, T. & ZOLIN, L. O. (org). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CLÁSSICOS LITERÁRIOS EM QUADRINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Sunair Pereira Fonseca Batista³³

Marta Helena Cocco³⁴

Introdução

Despertar no aluno a consciência da necessidade de ser um leitor assíduo e incentivá-lo a ler sem a inculcada obrigatoriedade tem sido um grande desafio. O objetivo dos professores é que os alunos entendam o hábito ou a prática da leitura como algo prazeroso e necessário para sua formação, para o desenvolvimento das competências cognitivas e linguísticas, para o aprimoramento da sensibilidade e humanização, requisitos essenciais para a vida em sociedade, e não apenas como requisito obrigatório para adquirir média nas aulas de língua portuguesa. Esses benefícios proporcionados pela leitura podem ser alcançados por meio de uma junção de esforços e de aulas mais dinâmicas, com uso da diversidade de gêneros textuais, sem deixar em segundo plano os literários, pela sua especificidade estética e formativa.

Uma boa sugestão para incentivar os alunos adolescentes a ler como deleite e também para aquisição de conhecimentos é levar a adaptação dos clássicos literários em histórias em quadrinhos para as aulas de leitura e desenvolver um trabalho relacionando às duas formas de arte: desenho e literatura.

Assim, apresentamos uma dessas adaptações como sugestão de atividade de leitura. Trata-se do clássico literário *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida, adaptado para os quadrinhos por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf. O aporte teórico que norteou este trabalho tem base nos estudos de pesquisadores como Valdomiro Vergueiro, Paulo Ramos e Angela Rama; Djota Carvalho; Natanael dos Santos Gomes e Marlon Leal Rodrigues; Sônia M. Bibe-Luyten, além das orientações contidas nos PCN. Julgamos pertinente, antes de apresentar a obra adaptada, fazer uma síntese acerca do surgimento das Histórias em Quadrinhos nos Estados Unidos e de sua chegada ao Brasil.

Um pouco da trajetória das histórias em quadrinhos: dos primórdios ao Brasil

O homem sempre necessitou de elementos de comunicação para expressar sua realidade, suas ideias, angústias e necessidades. A imagem gráfica, por exemplo, foi utilizada no início da história da humanidade pelos homens primitivos, quando faziam desenhos nas paredes das cavernas. Rama e Vergueiro (2014) dizem que os quadrinhos, ao contarem uma história por meio de sucessivas imagens, retomam essa prática primitiva.

De certa forma, o homem da caverna ilustrava sua vida através de desenhos sucessivos que já se aproximavam das histórias em quadrinhos, doravante, HQs. Com a gradativa civilização da humanidade, a capacidade comunicativa do humano foi ampliando-se, modificando-

33 Professora no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e particulares. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: sunairfonseca3@gmail.com.br

34 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Tangará da Serra,; atua no programa de mestrado PROFLETRAS, campus de Sinop). E-mail: coccomartahelena@gmail.com

se, mas a imagem gráfica continua sendo um importante elemento de comunicação e de representação da vida humana, como pontuam Rama e Vergueiro:

À medida em que as comunidades se tornavam nômades, a escrita simbólica, grafada em materiais mais leves, como o couro ou o pergaminho, passou a funcionar como elemento básico de comunicação. Ainda assim, a formulação dos primeiros alfabetos guardou estreita relação com a imagem daquilo que se pretendia representar, constituindo o que se conhece como escrita ideográfica. É o caso dos hieróglifos e da escrita japonesa, por exemplo (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p.9).

O processo de civilização da humanidade continua e com ele a escrita se aprimora. Crescem as técnicas de impressão, permitindo sua maior difusão, principalmente com o surgimento da imprensa. Entre os séculos XVIII e XIX surgem as primeiras produções em quadrinhos, no mundo. De acordo com Gomes e Rodrigues (2012), as histórias em quadrinhos, tal como as conhecemos hoje nos gibis, têm sua origem no século XVIII, com o inglês Thomas Rowlandson (1798) criador do personagem Dr. Syntaxe e no ano 1827, o suíço Rudolph Toppfler criou *Monsieur Vieux-Bois*. Em 1861, Henrique Fleiuss cria o personagem *Dr. Semana* e em 1865 Wilhelm Busch cria os *garotos travessos Max e Moritz* – publicados na língua portuguesa por Olavo Bilac como *Juca e Chico*. Em 1892, o *Jornal San Francisco Examiner* publica a primeira história em quadrinhos americana *Little Bears and Tykes*, desenhada por James Swinneston. No Brasil, o início das HQ deu-se com a publicação de *As aventuras de Nhô Quim* (1869), criada pelo ítalo-brasileiro Ângelo Agostini, veiculada na Revista carioca *Vida Fluminense*.

Com todas as produções dos séculos XVIII e XIX, as histórias em quadrinhos, conforme Gomes e Rodrigues (2012), ganharam destaque em 1896 com a criação do personagem *Yellow Kid (O moleque Amarelo)*, pelo norte-americano Richard F. Outcault para o *Jornal New York World*. Na época, o personagem era uma grande atração, tornando-se o primeiro herói dos quadrinhos.

É relevante destacar que as histórias em quadrinhos com o Yellow Kid não foram as primeiras a surgirem, muitas outras, já citadas, haviam sido produzidas por diferentes autores em diversos países. Segundo Bibe-Luyten (1987), o sucesso do personagem considerado como primeiro herói e a criação dos balões é que tornaram a produção do autor considerada por muitos estudiosos, como o marco inicial das HQS.

O personagem Yellow Kid aparecia no suplemento dominical em cores que, na época, era a principal atração do jornal. Outcault, no entanto, não inventou a história em quadrinhos. O mérito de Outcault está no fato de ter sido ele quem primeiro realizou essa síntese de modo criativo e introduziu o balão, que é, sem dúvida, o elemento que define a história em quadrinhos como tal. Com o aparecimento do balão, os personagens passam a falar e a narrativa ganha um novo dinamismo, libertando-se, ao mesmo tempo, da figura do narrador e do texto de rodapé que acompanhava cada imagem. Os personagens passam a expressar-se com suas próprias palavras, e surgem as onomatopeias acrescentando sonoridade às imagens. (BIBE LUYTEN, 1987, p. 18,19).

Depois disso, os quadrinhos passaram a chamar cada vez mais a atenção do público leitor, fazendo com que a vendagem dos jornais aumentasse cada vez mais.

Conforme Gomes e Rodrigues, (2012, p. 257), “em 1905, é lançada no Brasil a revista infantil *Tico-Tico* que trazia quadrinhos com o personagem *Chiquinho*, uma adaptação do personagem Buster Brown, de Outcalt, para o cenário brasileiro”.

Já foi dito que no início das primeiras publicações dos quadrinhos, o veículo de divulgação eram os jornais, depois as revistas. Com o passar do tempo, por alcançarem um grande público leitor independentemente do gênero ou da idade (mulheres e homens, jovens, adultos e crianças), as HQS começaram a ser publicadas e veiculadas em revistas exclusivamente de quadrinhos, conhecidas por muitos hoje como *gibis*.

No início dos anos 30, na América aparece um desenho animado que passou depois para as revistas em quadrinhos, e ficaram famosíssimos tanto o criador como a criação. Estou falando do Mickey Mouse, o ratinho que deu origem ao império Disney e a inúmeros outros personagens como o Pato Donald, Tio Patinhas, Margarida, Zé Carioca, Minie, João Bafodeonça e assim por diante. Os quadrinhos de Walt Disney, nos velhos tempos, exploraram ao máximo o tema aventura tendo Tio Patinhas como herói principal que não poupava nada e a ninguém para descobrir uma nova mina de ouro em algum lugar do planeta. (BIBE-LUYTEN, 1987, p. 28).

Segundo Bibe Luyten (1987) são desta época também Popeye, o marinheiro que salvava Olívia das garras do Brutus; o mágico Mandrake, entre outros. A autora ressalta ainda que os anos 30 foram para os quadrinhos o mesmo que Hollywood para o cinema: foi a época da aventura e da invenção, o misto de realidade e fantasia. No final da década, em 1939, surgem outros heróis das HQS: o Super-homem, Batman, Capitão Marvel, Homem de Ferro, Hulk, Thor, mulher Maravilha, Capitão América e outros. Essas histórias traziam, muitas vezes, uma carga ideológica em seus conteúdos retratando o período da Segunda Guerra Mundial.

Ainda conforme Bibe Luyten (1987, p. 33), “quando os EUA entraram na guerra com soldados e armas, os quadrinhos já estavam lutando pelos balões, divulgando suas mensagens de propaganda ideológica”. É em meio ao turbilhão da Guerra que os quadrinhos entram em crise. “Começou-se uma campanha contra as HQS. Muitos artigos e livros apregoavam que os quadrinhos eram maléficis para as crianças e que eram os culpados pela delinquência juvenil” (BIBE LUYTEN, p. 36).

Assim, durante e após o período da Segunda Guerra, as HQs foram consideradas como vilãs que atrapalhavam a aprendizagem e corrompiam as mentes das crianças e adolescentes. Estas barreiras pedagógicas perduraram por muito tempo. Pais, mães, professores, escritores, religiosos e outros segmentos da sociedade levantaram-se de maneira veemente contra as histórias em quadrinhos. É óbvio que em todo tipo de leitura e não somente nas leituras em quadrinhos pode haver conteúdos inapropriados principalmente para crianças e adolescentes, sendo natural a necessidade de seleção. E é óbvio que qualquer tipo de produção escrita pode ser utilizada para veiculação ideológica. Sobre as HQs, no entanto, de acordo com pesquisas de estudiosos, o que houve foi uma generalização de que eram maléficis à sociedade leitora.

Na época da Segunda Guerra Mundial, a má fama das HQs ainda não havia chegado ao Brasil e os brasileiros puderam conhecer a primeira revista nacional:

No Brasil, em 1939, o jornalista Adolfo Eizen foi o responsável pela primeira revista em quadrinhos: O Mirim, e Roberto Marinho lança O Gibi, cujo sucesso foi tanto que, ainda hoje, o nome da publicação é sinônimo de história em quadrinhos (originalmente, a palavra “gibi” significa “moleque” e refere-se ao menino negro símbolo da revista). (CARVALHO, 2006, p. 26).

No começo da década de 50, as conversas sobre moralidade começam a chegar ao Brasil e, embora as produções agradassem à população leitora, as HQs foram fortemente criticadas. Mesmo assim, os alunos escondiam os gibis entre os livros para lê-los.

Apesar das oposições, no período pós-guerra, ainda nos anos 50, a autora Bibe Luyten, (1987) diz que Charles Schulz, nos Estados Unidos, conseguiu revolucionar os quadrinhos com uma história aparentemente inocente: a Turma de Charlie Brown, seu cãozinho Snoopy e Lucy, a menina mandona, que debate sobre um mundo melhor, diferente do mundo dos conflitos das pessoas adultas. Alguns anos mais tarde, na Argentina, surgem Mafalda, Manolito e Suzanita de Quino. Todos eles refletem a vida em sociedade fazendo muita gente abalada e marcada pela guerra reacreditar na humanidade, por meio das mensagens contidas nos balões, expressando as vozes das personagens.

Enquanto isso no Brasil, entre 1945 e 1950, segundo Carvalho (2006, p. 26):

Adolfo Eizen criaria a Editora Brasil-América Latina (Ebal), responsável por estabilizar a publicação de HQs no Brasil e a primeira a trazer para cá revistas de personagens como Super-Homem e o Príncipe Valente, entre outros. Em 1949, surgiu a Abril, cujos quadrinhos centralizaram-se desde o início nas publicações Disney.

Um tempo após o período de guerra, já nos anos 60, Bibe-Luyten (1987) afirma que alguns intelectuais franceses e italianos devolveram o bom conceito aos quadrinhos que passaram a ser utilizados como um dos melhores meios de informação e formação de conceitos. Foi feita uma reavaliação crítica e construtiva de tudo que se tinha produzido até aqui. Muitos heróis desapareceram das tiras e das revistas. Outros ficaram e muitos novos surgiram.

No Brasil, Maurício de Sousa desponta em 1960 criando seus principais personagens:

Bidu e Franjinha (1969), Cebolinha e Piteco (1962) e Cascão (1963). Mônica, que viraria marca registrada desse paulista de Santa Isabel, foi criada em 1964 e, em 1970, ganhou sua própria revista em quadrinhos. Na época, Maurício publicava em parceria com a Abril. Atualmente, a Maurício de Sousa Produções é parceira da Editora Globo. (Carvalho, 2006, p. 28).

Atualmente ainda existem alguns resquícios de rejeição aos quadrinhos, mas, em vista de sua trajetória, pode-se considerar que as HQs romperam com a estranheza com que eram vistas pela sociedade, inclusive por professores, evidenciando seus benefícios para o ensino, lazer, informação e formação humana. Cresceu o número de editoras e de vendas de gibis no mundo e no Brasil. Segundo Carvalho (2006), no início dos anos 2000, Maurício de Sousa vendia 2,5 milhões de exemplares por mês.

A inclusão das HQs na educação brasileira

Como já foi visto no percurso histórico, as histórias em quadrinhos em alguns momentos foram motivo de preconceito na sociedade, na família, nas áreas pedagógicas e acadêmicas, consideradas apenas como leitura inadequada ou superficial própria para o entretenimento e com conteúdo desnecessário para a aprendizagem do aluno. Com o passar do tempo, no entanto, a sociedade tem mudado a visão sobre essa forma de manifestação artística e, paulatinamente, ela foi sendo inserida nas escolas como recurso didático de aprendizagem. Em 1997, os quadrinhos foram oficialmente incluídos na educação brasileira, por meio dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento de referência nacional comum ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Conforme orientações contidas nos PCN, é necessário ao aluno:

Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc. (1998, p. 67).

A partir dos PCN, as histórias em quadrinhos se tornaram um recurso didático reconhecido como necessário e importante nas aulas de língua portuguesa, literatura e arte, especialmente. De acordo com o documento, as situações de aprendizagem devem ser organizadas a partir da diversidade textual.

Em 2006, os quadrinhos foram inseridos no PNBE (Plano Nacional da Biblioteca Escolar) pela primeira vez. Entre 2006 e 2008, o governo também incluiu no PNBE, a adaptação de obras clássicas da literatura, em quadrinhos. A partir daí, muitas editoras passaram a publicar obras literárias no formato quadrinhos, provavelmente visando à comercialização com o referido programa do governo. Segundo Ramos e Vergueiro (2015), nesse período houve três adaptações do conto *A cartomante* e uma de *O alienista*, de Machado de Assis.

Dessa forma, a inclusão dos quadrinhos, como política governamental na educação brasileira, trouxe um novo olhar sobre as HQs, antes analisadas como leitura superficial e aquém das demais possibilidades de uso em sala de aula.

Estrutura das Histórias em Quadrinhos

Definir ou conceituar histórias em quadrinhos não tem sido uma tarefa consensual. De acordo com Gomes e Rodrigues (2012), as HQs são:

A arte de narrar uma história através de sequências de imagens, desenhos ou figuras impressas, colocando-se os diálogos e os pensamentos dos personagens e a própria narração dentro de espaços irregulares delimitados no formato de figuras geométricas popularmente chamadas de balões. (GOMES e RODRIGUES, p. 256).

Rama e Vergueiro (2014, p. 31) também afirmam que as HQs “constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal”. Ainda ressaltam que “os quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o

são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão”. Diante das conceituações surge a polêmica pergunta: Histórias em quadrinhos são literatura? Ramos e Vergueiro (2015) respondem:

Histórias em quadrinhos não são literatura. Assim como o cinema, a dança, a música e as artes plásticas também não são, ou seja, nada é literatura, a não ser a própria literatura. Perceba-se que não há nenhum juízo depreciativo nessa constatação. A ideia é que todos os tipos de arte – ou cada meio – têm suas especificidades e características e isso não os torna melhores ou piores, apenas diferentes entre si. Portanto, por mais que as histórias em quadrinhos lidem com palavras e seja possível aplicar teorias literárias para análise de sua estrutura narrativa, elas não são literatura. São histórias em quadrinhos. (RAMOS e VERGUEIRO, 2015, p.132).

Verificamos, nessa citação, que os autores consideram as Histórias em Quadrinhos uma forma de arte ao par do cinema e da literatura, por exemplo, e não partem do parâmetro de gênero textual para responder à questão. Nesse aspecto, divergimos dos autores e consideramos que as HQs podem ser tomadas como um gênero de texto, que inclui o verbal e o não verbal. O conceito de literatura não pode ser parametrizado com o de gênero, pois é mais amplo, estaria mais próximo do que Marchuschi (2003) define como esfera discursiva. Assim, a literatura é um conjunto que reúne vários gêneros como o romance, a fábula, o conto, o poema. E nesse conjunto, poderíamos perfeitamente colocar as HQs, cuja tipologia predominante é a narrativa.

Diante do exposto, compreende-se que as histórias em quadrinhos, diferentemente de outros gêneros da esfera artística e literária, têm uma estrutura própria. Em um romance ou conto, por exemplo, não apareceria a fala dos personagens dentro dos balões, porque seria uma característica própria da linguagem quadrinística. Para representar a fala dos personagens em uma obra literária, em prosa, seriam usados os verbos dicendi, discurso direto com travessões, dois pontos etc e, mais recentemente, na literatura contemporânea até essas marcas têm desaparecido, ficando por conta do leitor identificar as vozes por conta da sequência narrativa.

A sequência em quadros, os desenhos, os balões, os formatos das letras, as legendas e as onomatopeias são elementos importantes na estruturação das HQs. Segundo Rama e Vergueiro (2014) há ainda algumas questões ligadas à linguagem icônica: planos e ângulos de visão que são imagens mais próximas ou mais distantes, meio corpo, corpo inteiro, como exemplo o close-up ou close que é o enquadramento ampliando e destacando apenas uma parte da imagem; linhas cinéticas em forma de risquinhos para indicar movimento; metáforas visuais que são desenhos para indicar sentimento ou acontecimento; linguagem verbal escrita para representar a fala, etc. Há também a trama e a forma de enunciar o enredo. A compreensão de cada um desses elementos estruturais ajuda a fazer uma leitura mais eficiente das histórias em quadrinhos no ensino.

Adaptação de obras literárias para os quadrinhos e seu uso nas aulas de leitura

Adaptação é a produção de uma obra a partir de outra já existente, é uma releitura, porém sempre aberta a novas releituras, novas adaptações.

Adaptação é uma obra que pretende representar de alguma forma outra obra, mesmo que essa adaptação seja em um meio diferente, com mais ou menos personagens, em outra língua, em espaço diferente, em outro tempo. O que se pretende, entretanto, é uma obra que tenha alguma ligação internacional e explícita com aquela na qual se baseia. (RAMOS e VERGUEIRO, 2015, p.131).

É possível, portanto, por meio da adaptação, produzir uma outra obra, com uma linguagem própria, no caso deste estudo, a quadrinística, sem a intenção de ser superior e nem demonstrar-se inferior, mas de apresentar uma outra possibilidade de interpretação.

A adaptação de obras literárias não é um procedimento muito antigo, mas também não é recente. Os autores Valdomiro Vergueiro e Paulo Ramos citam o escritor Benton afirmando que:

Pode-se dizer que a adaptação de obras literárias para a linguagem dos quadrinhos constitui uma tradição na indústria editorial. Ela começou no final da primeira metade do século passado, com a coleção *Classics Illustrated*, título de revista norte-americana voltada para a publicação de clássico da literatura mundial em quadrinhos. Inicialmente chamada de *Classics Comics*, a revista surgiu em 1941 e durou até 1971, tornando-se cultuada na área e abrindo espaço para a quadrinização de romances como *Moby Dick*, de Herman Melville, *O conde de Monte Cristo* e *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, *Os miseráveis* de Victor Hugo, *Anna Karenina*, de Leon Tolstoi, entre outros. O sucesso da revista fez com que rapidamente outras editoras lançassem títulos semelhantes, nenhum deles, no entanto, alcançando o mesmo prestígio da original. (RAMOS e VERGUEIRO, 2015, p.128).

No Brasil, as primeiras publicações de obras literárias adaptadas foram pela Ebal (Editora Brasil América Ltda, RJ), nos anos 50. As primeiras obras adaptadas foram de autores como José de Alencar, Manuel Antonio de Almeida, José Lins do Rego, Jorge Amado e outros.

Atualmente, muitos clássicos da literatura já foram adaptados por diversos autores, para a linguagem dos quadrinhos: *O triste fim de Policarpo Quaresma*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O cortiço*, *O Ateneu*, *Dom Casmurro*, *Memórias de um Sargento de Milícias* e dezenas de outros.

Trabalhar com adaptação da literatura clássica para os quadrinhos na sala de aula é uma forma de chamar a atenção dos adolescentes e jovens leitores, provocando-os a ler de uma forma mais divertida e dinâmica por meio de dois códigos: verbal e iconográfico. Diante da falta de interesse da maioria dos alunos em ler obras literárias, usar a quadrinização pode ser um meio para motivá-los devido à dinamicidade produzida pelos balões, imagens, onomatopéias e demais recursos que caracterizam as HQS.

Reconhecendo que capturar a atenção de jovens leitores é um componente essencial das práticas de ensino eficazes, muitos professores estão se voltando para os quadrinhos como uma ferramenta para alcançar seus alunos. De uma maneira geral, ainda hoje, a reação inicial ao uso desse gênero é a de que os educadores estão simplesmente baixando seus padrões de ensino e reforçando hábitos de leitura preguiçosa. No entanto, torna-se fácil ver por que os quadrinhos têm o potencial para ajudar os alunos e essa nova abordagem, comprovadamente, está transformando alunos leitores, proporcionando-lhes mais fluência. (GOMES e RODRIGUES, 2012, p.253).

De acordo com Rama e Vergueiro (2014), o uso das HQs na sala de aula pode, além da ampliação de conhecimentos, desenvolver habilidades dos alunos. Existe um alto nível de informação nos quadrinhos por versarem sobre os mais diferentes temas e possibilitar, ao aluno, uma reflexão sobre os acontecimentos na sociedade onde vive e no mundo, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar, imaginar e inferir a cada novo quadro; os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer modalidade escolar, com alunos de todas as faixas etárias.

Há várias maneiras de utilizar a adaptação dos clássicos literários para os quadrinhos nas aulas de leitura, dependendo do objetivo do professor. É possível, que pela leitura da adaptação, o aluno se sinta estimulado a ler o original.

Um dos propósitos do professor ao trabalhar com adaptações poderá ser o de conduzir os alunos a analisar duas obras relacionadas entre si. Ramos e Vergueiro (2015) chamam essa função de didática, cujo objetivo não é comparar as duas obras para analisar a fidedignidade entre a original e a adaptada, isso não seria necessário, mas fazer uma comparação no sentido de observar como uma mesma narrativa pode ser apresentada com diferentes estruturas e suportes. Para que o objetivo seja alcançado, no entanto, é necessário que as duas obras sejam lidas. Uma vez que a nova obra já recebe o nome de adaptação, é incontestável que os principais elementos da narrativa original sejam preservados, caso contrário seria outra obra e não adaptada. Dessa forma, as obras serão analisadas separadamente, a obra literária a partir da estrutura da literatura e a adaptação a partir da estrutura das HQs.

Através da função didática, o aluno poderá ampliar sua capacidade leitora e seu conhecimento e perceber como duas obras, com o mesmo conteúdo narrativo, podem se relacionar por meio da arte da escrita e da arte do desenho. Os alunos aprenderão mais sobre os elementos da narrativa, tanto na literatura quanto nos quadrinhos; poderão observar que a trama, os personagens e os espaços são muito semelhantes, porém, com um outro jeito de enunciar o enredo. É importante ressaltar que, para alcançar os objetivos, o professor deverá ler a obra original e a adaptada. É necessário também que ele tenha um razoável conhecimento sobre as histórias em quadrinhos e os elementos que as compõem. Além de incentivar a leitura da obra original e comparar as formas de cada uma das artes, o professor deve incentivar o aluno a atribuir sentidos à obra.

O clássico *Memórias de um Sargento de Milícias* adaptado aos quadrinhos

Há uma adaptação do clássico *Memórias de um Sargento de Milícias* realizada pelos autores Rodrigo Rosa e Ivan Jaf, publicada pela editora Novo Continente, em 2009 e distribuído nas escolas públicas, pelo Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), no ano 2011. A obra narra as peripécias de Leonardo, o protagonista da história, que com suas malandragens consegue chegar ao posto de sargento de milícias e de uma maneira cômica reproduz e critica os hábitos da sociedade do Rio de Janeiro, na época de Dom João VI, século XIX.

Caso o professor queira trabalhar com este clássico adaptado na sala de aula, ainda há muito que explorar. Neste artigo, apresentamos alguns apontamentos sobre a linguagem, o espaço, os personagens, o foco narrativo e o espaço, para que sirvam de apoio nas discussões acerca da obra em sala.

A Linguagem verbal é simples e de fácil entendimento, embora conserve alguns traços do português contido na obra original, como por exemplo, a colocação pronominal de acordo com as normas da gramática, o que raramente ocorre na fala espontânea nos dias atuais. A trama da narrativa é a mesma da obra original, porém a forma de enunciação do enredo é mais cômica, o que pode tornar a leitura mais fluente e prazerosa para os estudantes. Já na linguagem visual, as imagens desenhadas na adaptação são caricaturizadas, o que realça as características físicas dos personagens, evidenciando os traços que contribuem para o efeito de humor irônico contido na obra original. Foram utilizados vários formatos de balões, com onomatopeias, recordatários, linhas cinéticas e metáforas visuais, proporcionando uma leitura dinâmica, cheia de movimentos, sonoridade e cores, conforme os exemplos, abaixo destacados.



Figura 1 – Memórias do Sargento de Milícias (JAF e ROSA, 2009, p. 1).



Figura 2 – Personagens caricaturizados e balões de fala (JAF e ROSA, 2009, p 32).



Figura 3 – Balão pensamento (JAF e ROSA, 2009, p. 52)



Figura 4 - Balão uníssono (JAF e ROSA, 2009, p. 18)



Figura 5 – Onomatopeia e linhas cinéticas (JAF e ROSA, 2009, p. 23).



Figura 6 – Metáfora virtual (JAF e ROSA, 2009, p. 6).



Figura 7 – Recordatório ou legenda (JAF e ROSA, 2009, p.65)

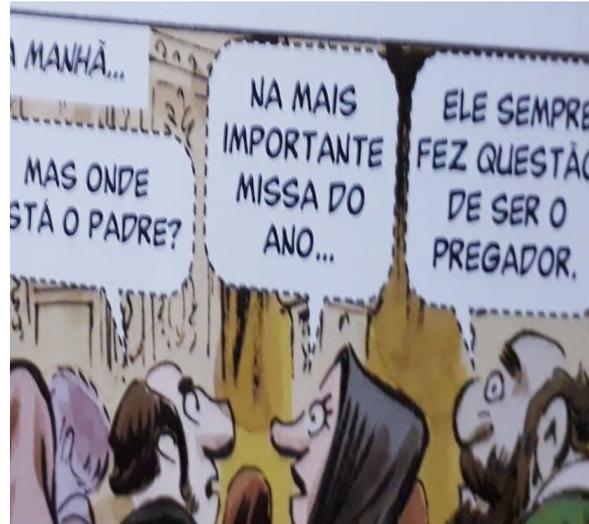


Figura 8 – Balão cochicho (JAF e ROSA, 2009, p.20)

Quanto ao foco narrativo, por meio dos recordatórios ou legendas, o narrador, em terceira pessoa, retoma os fatos e conduz o leitor a entender a trama da narrativa, como no exemplo:



Figura 9 – Recordatório ou legenda (JAF e ROSA, 2009, p.30).

O tratamento das personagens, algumas delas transformadas em imagem caricata, permite que o aluno visualize suas características físicas mais marcantes, trazendo humor aos quadrinhos e provocando o leitor ao riso.

O espaço da trama é composto por lugares físicos como navio, rua, escola, casa, cadeia, igreja e outros. Na obra original esses espaços são mostrados ao leitor através da descrição verbal. Na obra adaptada, são representados pela imagem gráfica, como no exemplo abaixo:



Figura 10 – Representação do espaço (JAF e ROSA, 2009, p. 25).

Enfim, devido ao uso de acentuadas caricaturas, ao intenso movimento por meio das linhas cinéticas, às cores e à expressiva sonoridade proporcionada pelas onomatopeias, este clássico em quadrinhos chama a atenção dos adolescentes, sendo mais apropriado para este público infanto-juvenil, o que não impede de instigar também o adulto a desfrutar de uma leitura divertida e, ao mesmo tempo, interessante, por se tratar de uma adaptação de uma obra canônica na literatura brasileira. *Memórias de um Sargento de Milícias* tem sido destacado pela crítica por ser considerado o primeiro folhetim no gênero picaresco, por ter sido uma nota destoante da literatura romântica da época e por abordar o tipo malando. A trama é um retrato da sociedade carioca, em um período da história do Brasil, ocorrido no século XIX, na época em que a família real havia se mudado para cá. As relações entre as classes mais baixas e a elite, entre a ordem e a desordem e como o protagonista Leonardo flutua nesses espaços são bem explorados. Sendo assim, a leitura desse clássico adaptado pode possibilitar uma reflexão sobre os problemas daquele tempo que perduram na sociedade atual.

Considerações

Este artigo foi escrito visando à valorização do uso das histórias em quadrinhos nas aulas de leitura, como uma forma prazerosa de atrair leitores jovens para alguns clássicos da literatura brasileira que, pela distância no tempo e pelas diferenças de linguagem, podem não ser tão palatáveis. Sendo uma forma de arte autônoma, como defendem uns autores, ou como um gênero da esfera literária que associa linguagem verbal e não verbal, as HQs tratam sobre diferentes temas e possibilitam planejamentos de aula dinâmicos com resultados satisfatórios.

O exemplo que apresentamos referenda a ideia de que as HQs podem ser excelentes aliadas no processo de letramento, pois mobilizam muitas habilidades do leitor, desenvolvendo-as. Além disso, sendo a obra adaptação ou não, sempre é um veículo de ideias que suscitam debates e reflexões sobre temas da sociedade e da vida, participando, assim, da formação humana de cada leitor. Sugerimos aos professores que ainda não usaram este recurso em sala, que experimentem e avaliem os resultados.

Referências

CARVALHO, Djota. **A educação está no gibi**. São Paulo: Editora Papyrus, 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GOMES, Nataniel dos Santos. RODRIGUES, Marlon Leal. **Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula**. Curitiba: Editora Appris Ltda, 2012.

JAF, Ivan; ROSA, Rodrigo. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Editora Novo Continente, 2009.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. RJ: Lucerna, 2003. (p. 19-36)

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Editora contexto, 2015.

A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA POESIA INFANTIL NO LIVRO DIDÁTICO

*Patrícia Dauhali Clemente Guimarães Pereira*³⁵

*Rosana Rodrigues da Silva*³⁶

Introdução

Neste trabalho analisamos o tratamento metodológico que o livro didático de Língua Portuguesa Para viver juntos, dos autores Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, apresenta com relação ao gênero poético. Essa obra didática faz parte do acervo disponibilizado pelo MEC, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para os anos de 2017 a 2019, e foi escolhida pelos profissionais da educação da Escola Estadual Cleufa Hubner, localizada na área central do município de Sinop/MT, para atender as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Salientamos que a escolha realizada, segundo informações da equipe gestora, ocorreu através de reuniões entre os professores da disciplina de Língua Portuguesa que, após analisar as obras disponíveis, escolheram o livro que mais consideraram de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

O ensino de língua portuguesa no Brasil é marcado por uma forte tradição que tem raízes históricas profundas. Extremamente tradicional, apresenta uma prática baseada, principalmente, na correção linguística e traz prejuízos para a literatura, ao reduzi-la a um conteúdo de análise gramatical.

O livro didático, responsável em grande parte pelo desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos sujeitos na escola, é um instrumento importante para o trabalho do professor, pois há os que têm nele seu único material de trabalho, por isso é necessário uma avaliação significativa para que possamos analisar se realmente esse material está cumprindo seu papel de auxiliar professores na formação leitora dos alunos.

Na maioria das escolas brasileiras, o livro didático é o elemento central responsável pela difusão do conhecimento. Lajolo define esse modelo de livro como aquele que será utilizado em aulas e cursos e que, provavelmente, foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista a utilização escolar sistemática. Para a autora, a importância do livro didático aumenta em países como o Brasil, “onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina” (1996, p. 4).

Também entendemos que o livro didático é um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem no nosso país, mas ressaltamos que deve haver um olhar crítico do professor, privilegiando também o trabalho com o texto literário. Considerando a necessidade de pesquisas que investiguem como o livro didático desenvolve atividades de leitura de poesia, pretendemos verificar dois aspectos no livro selecionado: a incidência ou não de poemas e a formulação metodológica utilizada para se trabalhar com esse gênero nos anos finais do ensino fundamental.

35 Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Mato Grosso. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: dauhali@yahoo.com.br

36 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Sinop; atua nos programas de mestrado PROFLETRAS e PPGLETRAS. E-mail: rosana.silva@unemat

Descrevendo o material didático

O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) foi criado em 1985 pelo governo federal e realiza a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de todo o país. Sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), o programa é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores.

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação, através de comissões técnicas específicas, integradas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Segundo informações do site do FNDE, as obras são inscritas no programa pelos detentores dos direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e são avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para cada etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, além das obras didáticas e literárias incluiu outros materiais de apoio à prática educativa, tais como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Em 2016, as escolas públicas do país puderam escolher os livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental dentre as obras fornecidas pela guia digital do PNLD, priorizando as obras que melhor correspondiam aos projetos políticos pedagógicos de cada unidade escolar, a fim de serem utilizadas nos anos de 2017 a 2019.

Atualmente, existe um discurso formado sobre a necessidade de se trabalhar em sala de aula com vários gêneros textuais. Prática defendida por Marcuschi (2008) que acrescenta ainda que é preciso conceituar os distintos gêneros textuais de acordo com sua função social e histórica. O teórico ressalta a importância de deixar claro para o aluno a diferença entre gênero textual e tipo textual. Isso porque, segundo o autor, os livros didáticos tendem a solicitar que os alunos elaborem um determinado tipo de texto em detrimento dos gêneros textuais, deixando de esclarecer que as diferentes tipologias textuais podem estar presentes em diversos gêneros textuais.

Observamos que todos os livros da coleção **Para viver Juntos**, da editora SM, publicado em 2015, estão organizados em nove capítulos que levam o nome do gênero a ser trabalhado, com exceção do último que é destinado à revisão. O PNLD aponta que seus pontos fortes são as diversificadas atividades de leitura, o tratamento reflexivo dos conteúdos linguísticos e as atividades de produção de texto.

Os volumes desta coleção se organizam por gêneros textuais, em oito capítulos. Além desses, há ainda o capítulo Revisão, cujo objetivo é retomar conhecimentos linguísticos e características dos gêneros estudados. [...] A coletânea apresenta diversidade de gêneros, com temas variados que abordam a realidade brasileira [...] (PNLD, 2011, p. 89).

Com referência aos gêneros textuais, esses exemplares estão de acordo com a proposta de Marcuschi (2008), apresentando nos livros didáticos vários gêneros e não apenas tipologias textuais. Os gêneros apresentados nos exemplares possuem grande relevância no que se refere ao processo ensino/aprendizagem, possibilitando oportunizar ao aluno o conhecimento dos diversos gêneros textuais existentes.

É possível verificar também que existe consistência da coleção ao sugerir os gêneros de acordo com cada ano escolar. Ao final de cada capítulo, há sugestão ao educando para a produção do gênero que tematiza a unidade, o que tende a ampliar ainda mais o conhecimento dos alunos sobre os diferentes gêneros textuais e os capacita a interpretá-los e produzi-los.

Entretanto, observa-se que os textos apresentados nos livros didáticos são trabalhados, na maioria das vezes, com atividades de gramática e com a decodificação de informações, que nada mais são do que o entendimento do texto, propondo apenas a leitura superficial, não havendo de fato proposição para uma leitura crítica e analítica.

Essa leitura deve tornar-se ainda mais cuidadosa quando nos referimos ao gênero poético no livro didático. O poema não pode receber o mesmo tratamento de um texto informativo ou de um texto em prosa. Há especificidades da estrutura do texto poético que impõem um olhar diferenciado, voltado ao ritmo, à construção da imagem e aos sentidos plurais que cada palavra poética pode assumir. Conforme reflete Gregorin:

Importante é refletir que há livros de apoio pedagógico para o estudo de vários conteúdos e temas; quando se oferece um texto literário, o contato com a arte da palavra escrita e a educação do olhar para a arte devem ser o ponto mais importante, nos objetivos e na avaliação a ser feita pelo professor de língua portuguesa (GREGORIN FILHO, 2009, p. 96-97).

Nos quatro volumes analisados (do 6º ao 9º ano), o gênero poético aparece apenas em um único capítulo dos livros. Todos os capítulos, independente do gênero textual que será trabalhado, possuem a mesma estrutura: estudo do texto; produção de texto; reflexão linguística; questões da escrita. As leituras tomadas para análise se encontram nos capítulos que tratam do poema, do Manual de Ensino da Língua Portuguesa, da coleção **Para Viver Juntos** do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

No capítulo 6, intitulado **Poema**, do livro didático do 6º ano, aparece a leitura de um quadro de Keith Haring. O primeiro exercício é de observação, seguido de questionamentos, sobre as formas e cores utilizadas na imagem; já no segundo exercício, o livro traz uma pequena estrofe de um poema de Vinícius de Moraes, **A Porta**, seguida de exercícios que pedem a atenção do aluno para os sons do poema e para as atitudes da porta que foram nele representadas, considerando que a mesma tivesse sido humanizada. Já no terceiro e último exercício, introdutório ao capítulo, a atividade proposta pede que o aluno estabeleça uma relação entre o poema e o quadro.

Ambas atividades não abordaram questões sobre os autores das obras analisadas, apenas possuem uma legenda que informa que toda obra de arte é uma criação humana que busca representar o real ou o imaginário e conceitua o poema como sendo uma manifestação artística.

O poema escolhido para iniciar as atividades do capítulo é **O menino que carregava água na peneira**, de Manoel de Barros, poeta mato-grossense. Inicialmente, o livro traz uma breve biografia para a apresentação do autor, na sequência vem posto o poema e a proposta de atividades.

A primeira atividade, intitulada “para entender o texto”, inicia com a primeira pergunta voltada para questão gramatical, que pede para o aluno encontrar adjetivos que caracterizem o menino, seguindo de questões cujo objetivo é diferenciar linguagem literal de figurada. Logo abaixo dessa pergunta, aparece um quadro em cor destacada que traz a diferenciação dessas duas linguagens.

As outras questões que seguem são voltadas unicamente para o entendimento do texto, trazendo uma explicação sobre a diferença do narrador e do eu lírico e, logo após, apresentando o poema Copos-de-leite, de Lúcia Pimentel, com o propósito de que o aluno possa identificar quem é o eu lírico do poema. Não há, portanto, na proposta para o poema de Pimentel, preocupação com a análise do poema que possa oportunizar ao aluno a descoberta do sentido ou a interação com o texto.

Posteriormente, encontramos outro quadro explicativo sobre a diferença de poesia e poema que traz a seguinte diferenciação: “poesia é o nome geral para a arte de criar imagens e inventar outros sentidos para os fatos do mundo e poema é o texto poético organizado em versos metrificados ou livres”.

Questões referentes à sonoridade e ao ritmo são exemplificadas no poema de Almir Correia e Guilherme de Almeida. Há a conceituação de rimas como sendo palavras que apresentam sons semelhantes ou iguais e há a diferenciação do texto em prosa como sendo aqueles escritos em parágrafos e o texto poético organizado em versos. Os exercícios seguem solicitando a quantidade de versos e estrofes presentes nos poemas e a identificação das palavras que rimam.

Na sequência das atividades, em livro do 6º ano, os autores abordam a versificação e propõem atividade para os alunos copiarem os últimos versos do poema de Manoel de Barros, a fim exclusivamente de realizar a metrificação.

O capítulo segue com atividades voltadas para a gramática, propondo exercícios sobre o tempo verbal, a pontuação, e a comparação. O livro apresenta propostas de estudo que tratam da leitura na perspectiva de decodificação de informações, apresentando características do poema enquanto gênero textual e com questões gramaticais. Não são realizadas atividades que trazem o leitor para participação criativa, crítica e comparativa, que o faça interagir com o texto. Os autores finalizam o capítulo solicitando ao aluno a produção de um poema sobre seus sonhos para o futuro, mas sem a sugestão de um debate que anteceda a produção.

No livro do 7º ano, o gênero poema também aparece no capítulo 6, intitulado **Poema e cordel**. O capítulo traz a tela de Vincent Van Gogh, intitulada **A noite estrelada sobre o Ródano**, e o poema **O fazedor do amanhecer**, de Manoel de Barros. Não há nenhuma referência aos artistas ou contexto histórico das obras, o que é solicitado para o aluno de imediato é que seja feita a associação de palavras e elementos da imagem que indiquem oposição claro/escuro,

logo após é solicitada a classe gramatical de uma palavra. O livro finaliza questionando o aluno sobre a ilustração do poema de Manoel de Barros.

Na sequência é apresentado o poema **Convite**, de José Paulo Paes, e **Lagoa**, de Carlos Drummond de Andrade. Dessa vez, os poemas apresentam notas explicativas, mas sem a biografia, apenas com um breve comentário acerca das principais características das obras dos autores citados.

Na unidade **Para entender o texto**, são realizadas perguntas basicamente objetivando a trabalhar a habilidade do aluno para localizar informações explícitas no texto. As questões limitam-se a interrogar sobre o número de versos e estrofes, fazendo referência ao eu lírico do poema.

Ao trazer o texto poético de Ferreira Gullar, **Poema Brasileiro**, com uma breve nota biográfica na página, o livro propõe exercícios relacionados ao efeito de sentido, principalmente, com relação à presença repetitiva dos versos no poema, finalizando com um quadro explicativo sobre o recurso paralelístico.

As questões de interpretação, ritmo, rima e linguagem são retomadas no poema **Aspiração**, de Alberto de Oliveira, fazendo uma única referência ao contexto histórico, ao afirmar que havia sido publicado no final do século XIX. O estudo desse poema é finalizado com a introdução do conceito de verso livre, em nota explicativa.

A proposta de produção textual solicita que o aluno escolha uma ilustração sobre a qual deverá escrever um poema. Posteriormente, na unidade **Reflexão linguística**, o livro irá trabalhar os tipos de sujeitos. Inicialmente, são apresentados os poemas **Happy end**, de Cacaso, e **Os poemas**, de Mário Quintana. Há notas explicativas breves sobre a biografia dos dois poetas e algumas questões interpretativas e introdutórias da temática gramatical proposta, com o objetivo de explicar os diferentes tipos de sujeitos.

A abordagem gramatical se estende ao texto da música, **Inútil**, de Roger Rocha Moreira, que foi citada com o objetivo de se trabalhar concordância do verbal, como na seguinte proposta de atividade: “Explique a concordância na oração: ‘A gente somos inútil’” (2015, p. 197).

Na seção **Leitura 2**, intitulada **Cordel**, os autores iniciam o trabalho apresentando uma foto e uma breve citação biográfica sobre Patativa do Assaré. Em um quadro explicativo são apresentadas as principais características do cordel, conforme anunciam: “agora você vai conhecer um jeito bem brasileiro de escrever poesia: a literatura de cordel” (2015, p. 198).

O cordel **O boi zebu e as formigas**, presente no livro, é seguido de notas explicativas, privilegiando os aspectos sonoros, como a pronúncia, a rima. Também é contemplado o estudo das características de um poema narrativo, como a presença de personagens, o conflito e o desfecho. Questões interpretativas e questões sobre a estrutura do cordel, incluindo o estudo do verso, da estrofe e da rima e da oralidade completam as atividades. É solicitado que o aluno identifique no cordel três características da variedade regional do português falado no Brasil e também que o aluno reescreva a última estrofe, recorrendo a uma variedade linguística diferente daquela usada no texto citado. Como proposta de produção textual, é proposto que, baseados no capítulo 2, onde foi trabalhado as lendas e mitos, os alunos criem uma versão em forma de cordel para uma história conhecida por eles. Novamente, não é indicado um debate com o professor e a turma, a fim de possibilitar a discussão de ideias que possam orientar a produção. Na reflexão linguística, o livro apresenta o poema **Um cordel sobre xilogravura**, de Cesar Obeid, e dá continuidade aos exercícios sobre tipos de sujeitos iniciados anteriormente.

No trabalho com o poema **Tempestade**, de Henrique Lisboa, e com a canção Primeiros erros, de Kiko Zambianchi, são postos conceitos de subjetividade e exercícios que tratam da linguagem poética e da expressão da subjetividade. Contudo, o capítulo é finalizado com explicações acerca do emprego correto das letras c, ç, s e ss, mas sem a exigência da resolução de exercícios.

No livro do 8º ano, novamente no capítulo 6, temos a imagem de uma tela de Wassily Kandinsky, intitulada **No azul**, sem nenhuma referência explicativa sobre o pintor, porém, diferentemente dos outros livros dos anos anteriores, dessa vez não temos um poema para complementar; temos apenas questões de interpretação subjetiva sobre a pintura: “por que você acha que foi dado este título à tela? Qual outro título você daria? Quais sensações você tem ao apreciar essa obra de arte? (2015, p. 174). Na apresentação do poema posterior, o livro traz uma breve biografia de Vinícius de Moraes, ao lado do poema **A rosa de Hiroxima**, com um pequeno glossário.

Verificamos a presença de glossário em quase todos os poemas. Contudo, a leitura das palavras indicadas reduz a capacidade de apreensão do mundo e de reflexão do aluno, pois geralmente a abordagem da significação do texto se faz apenas pela identificação do sentido exato, ou seja, do sentido literal da palavra no texto poético. As palavras destacadas pelos autores do livro didático para estudo pelos alunos são aqueles vocábulos que os autores julgam que as crianças não conhecem e acabam antecipando a reação dos leitores. São elaboradas listagens de palavras consideradas de difícil entendimento que são inseridas ao lado do texto proposto para leitura, como se fosse possível realizar uma leitura significativa da poesia, mediante a utilização desse instrumento didático de tradução de uma palavra por outra.

Nas atividades referentes ao poema, são postas questões referentes à interpretação subjetiva e à localização de informações explícitas no texto. Também nessas atividades, temos o estudo das figuras de linguagem comparação, metáfora e metonímia, com notas explicativas sobre a etimologia da metáfora e sobre o poema proposto. Para exemplificar as figuras, o livro apresenta o fragmento de **Marília de Dirceu**, de Tomás Antônio Gonzaga, a fim de propor exercícios sobre a metáfora. Como proposta de produção textual, são apresentadas duas fotografias, a fim de que o aluno escolha uma para servir de inspiração para produzir um poema com a presença das figuras de linguagem estudadas.

A proposta de um estudo comparativo foi feita a partir da leitura de um trecho do texto **Depois da Guerra**, de Vinícius de Moraes, e do texto **A rosa de Hiroxima**, considerando o contexto de produção. Ainda baseado no poema, o livro traz uma nota explicativa sobre rima toante e questiona os alunos a respeito das rimas e métrica empregada.

Na seção **Reflexão linguística**, é proposta a leitura do poema **Dois vocativos**, de Adélia Prado, seguida de duas questões de interpretação do poema e do estudo do aposto e do adjunto adnominal, com quadros explicativos. Ainda nessa seção temos duas tirinhas, uma do Hagar e outra do Calvin, e uma propaganda, com vários exercícios, na sua grande maioria, voltados aos tipos e efeitos de sentidos do aposto.

Na Leitura 2, o livro didático traz uma breve biografia de Aníbal Machado e a apresentação do poema visual **Desastre no poema**, com notas explicativas sobre poemas visuais, linguagem poética e com a definição de aliteração. Essas informações são retomadas nos exercícios propostos.

Na sequência, é apresentado o poema visual de Augusto de Campos, seguido de exercícios de interpretação subjetiva e com a explicação da figura de linguagem paranomásia observada no poema. Uma das notas explicativas presentes traz o primeiro poema visual, **O ovo**, de Símiás de Rodes, com uma breve contextualização histórica.

Posteriormente, são propostos exercícios de interpretação e de comparações entre os poemas em verso e os poemas visuais, para iniciar essa seção são apresentados **Poeminhas Cinéticos**, de Millôr Fernandes. Como produção textual, é proposta a criação de um poema visual baseado no tema exclusão social ou desmatamento e meio ambiente.

Na seção de reflexão linguística, temos o estudo do vocativo e do uso da vírgula. Através de duas tirinhas, de um trecho do conto de Domingos Pellegrini, chamado **O herói**, e de um trecho do poema **Noturno citadino**, de Mário Quintana, são propostas questões de codificação e decodificação de informações explícitas nos textos e fixação do termo sintático estudado. Os exercícios apresentados são exemplos extremamente tradicionais no ensino da gramática, tais como: “Identifique os vocativos nas frases e pontue adequadamente”; “Pontue adequadamente os apostos” (2015, p. 197); dentre outros.

No livro didático proposto para o 9º ano, não há nenhuma referência ao gênero poema, nota-se a prevalência dos gêneros discursivos ao longo de todo o trabalho proposto para essa etapa escolar.

Analisando o material didático

Observou-se, em todos os volumes do livro analisado, que o gênero poema só aparece contemplado em um único capítulo, com exceção do volume destinado ao 9º ano, o qual não apresenta esse gênero para ser trabalhado. A significativa ausência no trabalho com o texto poético comprova como o gênero é desconsiderado em seu poder emancipatório e criativo.

Conforme análise Pinheiro (2007), os alunos que não tem acesso à leitura de poesia são privados de uma experiência singular:

(...) pensarmos na sequela que resulta o não acesso de milhares de alunos a poemas significativos de nossa tradição literária. A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável dentre modelos esquemáticos. Trata-se de uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor (PINHEIRO, 2007, p. 23).

As unidades que compõem o livro didático descrito e analisado seguem sempre a mesma sequência no trabalho com o poema. Os textos são postos como objeto de leitura, mas não explorados considerando seu valor estético e as características próprias do gênero. Os poemas presentes são modelos autênticos de poesia, de autores consagrados na Literatura Brasileira, no entanto, não recebem tratamento adequado; são, antes, tratados como textos informativos, haja vista a apresentação do glossário ao lado de quase todos os poemas, como se ler poesia fosse um exercício mecânico de tradução simplista de termos literais.

Como afirma Candido (1996, p.69): “no poema, as palavras se comportam de modo variável, não apenas se adaptando às necessidades do ritmo, mas adquirindo significados diversos conforme o tratamento que lhes dá o poeta”. Portanto, o estudo do poema não pode

se restringir a uma abordagem do semantismo das palavras, ao mero estudo do vocábulo ou ainda à exemplificação de conceitos em notas explicativas.

As atividades propostas evidenciam que há no livro a compreensão da definição de poema, de sua acepção estrutural, da forma como são organizados em versos e estrofes. Contudo, as explicações sobre as especificidades do poema não correspondem ao tipo de abordagem metodológica presente no livro didático. Não é realizada uma leitura completa e coerente do conteúdo e da linguagem poética, restringindo as atividades à leitura superficial do poema. Desse modo, não é desenvolvida a interação necessária com o texto poético, a sensibilização que pode formar o leitor de poesia. Conforme observa Lígia Morrone Averbuck:

a responsabilidade da escola não é de fazer poetas, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo (PINHEIRO, 2007, p.118)

Para que seja despertado para a emoção resultante da leitura poética, são necessárias práticas que sensibilizem o leitor, que o levem além do texto escrito na página para a imaginação que o poema possibilita. No livro examinado, os autores propõem questões de interpretação que trabalham com as informações literais contidas no texto. São perguntas que exigem como respostas cópias de trechos do texto. Os exercícios de leitura que exploram o nível linguístico-semântico predominam nas unidades do livro, em detrimento do estudo da linguagem poética e das possibilidades de leituras que emanam do texto.

Os aspectos ideológicos, sócio-pragmáticos, os códigos estéticos são definidores da natureza de qualquer texto. Desse modo, as questões de interpretação devem propiciar uma reflexão sobre a leitura feita nas entrelinhas e sobre o próprio espaço social de construção do poema. Questões que propiciam uma reflexão sobre o autoconhecimento e sobre a natureza da arte deveriam orientar as propostas de interpretação de poemas. Ao contrário dessa orientação, a atividade de interpretação é redutora; pois estimula a compreensão das relações linguísticas firmadas entre as palavras, mas não instiga à compreensão profunda do que fica subtendido nas entrelinhas do texto poético. O livro didático, nesse sentido, exemplifica um modelo defasado de ensino de poesia.

Os modelos que se tem são os livros didáticos que, em sua maioria, ficam na tradicional e questionável 'interpretação de texto', sem falar na qualidade discutível de inúmeros 'poemas' compilados nessas obras (PINHEIRO, 2007, p. 18, 19).

Além da equivocada forma de interpretação dos poemas, o livro traz, de modo predominante, o trabalho com gramática e ortografia; são essas atividades que mais evidenciam a fragmentação e a descontextualização do trabalho com o texto poético. Nas atividades gramaticais e ortográficas são raras as alusões ao texto de leitura, objeto central da unidade de estudo. A cada referência a um modelo textual, trechos do poema são citados com o pretexto de exemplificar conceitos gramaticais.

Também é predominante a preferência pelos textos em prosa em detrimento do texto poético. Essa atitude reflete o que muitos teóricos já vêm apontando sobre o papel secundário atribuído ao gênero nas escolas.

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. Os problemas relativos à aplicação da poesia são inúmeros e diversos. (...) Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano (PINHEIRO, 2007, p. 17).

O pouco espaço destinado à literatura no livro didático é dividido com o texto literário em prosa. O poema não é o único gênero literário trabalhado, tampouco o melhor trabalhado. De todas as propostas equivocadas, a redução da análise do poema a um estudo gramatical é a que mais se distancia da metodologia apropriada ao estudo do gênero. A maior parte das atividades propostas apresenta maior quantidade de exercícios de identificação, seguidos pelos exercícios de reflexão, aplicação e classificação. O predomínio dessas atividades de identificação ocorre, frequentemente, com o objetivo de aproximar o aluno do objeto de estudo. Contudo, não ocorre a superação desse momento de identificação para uma abordagem que considere o texto poético em todo seu potencial. Já nos tópicos de análise linguística, temos menor índice de atividades de classificação e alta presença dos exercícios de reflexão, o que comprova que foram pensadas metodologias mais significativas para a aprendizagem da língua, porém não foi dispensado o mesmo tratamento metodológico ao estudo do gênero poético.

Considerações

O livro didático analisado atende, segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a demanda escolar, porém a abordagem metodológica, no que concerne ao estudo do gênero poético, não alcança o objetivo proposto do trabalho com o literário. Ainda que, aparentemente, satisfaça aos quesitos relacionados; as atividades contempladas não propiciam ao leitor pensar na linguagem poética como uma linguagem diferenciada, plena de recursos sonoros e imagéticos, que provoca a reflexão e a emoção como partes da leitura. O aluno leitor, seguidor do livro didático, esbarra nas unidades descritas, nos limites impostos pelo direcionamento das atividades que não lhe permitem a fruição estética do poema. As atividades propostas ao estudo da gramática se estendem ao texto poético. Desse modo, é frequente encontrarmos questões de análise morfológica ou sintática sendo aplicadas ao estudo do poema.

Apesar de ter sido escolhido pela escola e ser coerente com cada ano escolar, a seleção não observou os critérios de trabalho com o gênero poema. Os livros da coleção **Para viver Juntos** (2015) estão organizados em capítulos, com atividades diversificadas de leitura, mas o gênero poético aparece apenas em um único capítulo. O tratamento reflexivo dos conteúdos linguísticos ganham mais espaço e relevância, no que se refere ao processo ensino/aprendizagem, oportunizando ao aluno o conhecimento dos diversos gêneros textuais.

A seleção dos poemas dessa coleção prestigia diferentes escolas literárias, mesclando textos da literatura infantil e juvenil com textos contemporâneos, exemplos de cordel e canção, como também com textos canônicos da literatura nacional. Os textos recorridos para um estudo comparativo também são diversificados e incluem o texto visual, como a ilustração da poesia de Manoel de Barros, e a imagem de uma tela de Wassily Kandinsky.

Atividades de gramática ou de decodificação de informações são propostas nas sequências dos poemas citados nos capítulos. As citações de estrofes, em vez do poema completo; a presença de glossários; a ausência da contextualização do poema e da apresentação de seus autores são algumas das formas de abordagem do gênero poético que comprometem a interação do aluno com o texto e a interpretação da poesia, respeitando suas especificidades.

O trabalho com questões referentes à sonoridade e ao ritmo é realizado, mas sem relacionar os diferentes níveis de interpretação com o semantismo do poema. É feita, por exemplo, a conceituação e exemplificação de rimas e de metrificção de versos, mas as questões propostas se limitam a perguntar a quantidade de versos e de estrofes presentes nos poemas e a identificar as palavras que rimam. Não são sugeridos exercícios que possam levar à reflexão semântica da palavra rimada ou a despertar no leitor a capacidade de imaginar outras rimas, de se envolver afetivamente com o poema.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Guia de livros didáticos: 5a a 8a séries – PNLD 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 3.ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Batista. **Para viver juntos**. Vol. 6, 7, 8 e 9. São Paulo: SM, 2015.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, Marisa. **O livro didático em questão**. Brasília: MEC, 1996.

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

PINHEIRO, Hélder. **A poesia na sala de aula**. 3.ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

A LEITURA DO CONTO *CHAPEUZINHO VERMELHO* perspectivas para a formação de crianças leitoras

*Maristela Czapela*³⁷

*Genivaldo Rodrigues Sobrinho*³⁸

Introdução

Os contos de fadas são histórias cheias de magia que surgiram da tradição oral e permanecem vivas até hoje. Essas histórias foram recontadas em diversos períodos e retratam fatos diversos, com a função de educar e moralizar. Inicialmente narradas por e para adultos, com o passar do tempo foram sendo adaptadas para as crianças. São textos em que os personagens partem de uma situação real e no decorrer da história enfrentam os mais diversos conflitos, mas o leitor sabe que a história sempre termina com tudo resolvido.

Nesses textos, encontramos uma válvula de escape, pois por mais difícil que seja uma situação sempre haverá uma saída, há a esperança de um final feliz. Desse modo, os contos de fadas tornaram-se importantes, visto que falam de problemas reais pelos quais muitas vezes a criança passa. A leitura dessas histórias apresenta para a criança a possibilidade de um final feliz. Por mais difícil que uma situação se apresente sempre há uma saída. Temos como objetivo neste artigo realizar um estudo bibliográfico, bem como analisar um questionário aplicado aos alunos do 8º ano B do ensino fundamental na Escola Municipal Jane Pereira Lopes, situada na zona urbana do município de Matupá-MT, para que possamos refletir acerca da importância dos contos de fadas na vida das pessoas e suas possibilidades de uso.

Os contos de fadas, de acordo com Schneider & Torossian (2009), já são utilizados em tratamentos de crianças com doenças graves. Refletimos aqui sobre a importância de conhecermos melhor o potencial dessas histórias, para que sejam utilizadas nas escolas na formação de leitores competentes.

Os contos de fadas da origem aos nossos dias

Contar ou ler histórias infantis sempre foi algo que encantou crianças e adultos e isso na verdade é o início da caminhada para alguém se tornar leitor. Nas palavras de Cavalcanti (2002), ser leitor é a possibilidade para experimentar ou vivenciar novas experiências, conhecer novos modos de vida, enfim desenvolver a imaginação. Para Petit (2009, p. 61), “a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, poder modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social”. Uma leitura nunca é ingênua; está sempre propondo um desafio ao leitor, acreditamos, desse modo, que o ato em que a criança descobre a leitura deve ser algo muito bem pensado e prazeroso para que esta aprenda a amar a leitura. As histórias maravilhosas podem despertar nos leitores iniciantes o prazer pelo saber. Conforme Cavalcanti (2002, p. 55), “no conto de fadas, não é a mentira que é proposta em questão, mas a possibilidade de conduzir o leitor/ouvinte a experimentar outras existências”.

37 Professora da rede municipal e estadual de ensino em Matupá-MT. Mestre em Letras. E-mail: maristela_czapela@hotmail.com

38 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Sinop; atua nos programas de mestrados PPGLETRAS e PROFLETRAS. E-mail: genivaldosobrinho@unemat.br

O fundo maravilhoso, a fantasia, a imaginação e o encantamento são heranças deixadas pelos celtas à humanidade. “Uma história fantástica de maneira alguma nos interessaria se não nos ensinasse algo sobre a vida dos povos e dos seres, reunindo, assim nossas preocupações e nossos problemas” (HELD, 1980, p. 30).

Acredita-se que nas novelas de cavalaria, as fadas teriam surgido como personagens para representar forças psíquicas ou metafísicas e com o passar dos tempos, as fadas difundiram-se e também se transformaram, conservando atualmente apenas o poder mágico. Apesar de longas pesquisas realizadas por estudiosos da área, não foi possível precisar qual foi a primeira vez em que os contos surgiram na imaginação dos homens. Para Coelho (2002, p. 178),

Faz parte do maravilhoso, a maneira instantânea, o “passe de mágica” que soluciona os problemas mais difíceis ou satisfaz os desejos mais impossíveis. Tais soluções atendem, sem dúvida, a uma aspiração profunda da alma humana: resolver, de maneira mágica ou por um golpe de sorte, os problemas insuportáveis ou conquistar algo aparentemente inalcançável.

De acordo com a tradição, a palavra fada vem de *fatum*, destino. São seres imaginários que auxiliam os homens nas situações de maior dificuldade; assim com a ajuda desses seres sobrenaturais, os humanos vencem barreiras que para eles seriam intransponíveis. A este respeito Abramovich (1997, p. 120) sublinha que: “os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu”. Essas histórias estão repletas de elementos mágicos como: fadas, gênios, bruxas, sereias, varinhas mágicas, um lobo falante que não assusta Chapeuzinho, a “Bela Adormecida” num bosque, são os mistérios. O maravilhoso que surge de maneira natural na história, não é a transformação do personagem, é algo divino que ocorre para que a história se resolva. Para a pesquisadora Held (1980, p. 25), “o fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável, o que não é visto aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito”.

Geralmente, as fadas são seres que possuem poderes sobrenaturais, dotadas de virtudes positivas, beleza, bondade, delicadeza e quando passam a ter comportamento negativo transformam-se em bruxas. Nessas histórias, há sempre a presença de um conflito entre o bem e o mal, há aqueles que lutam por um ideal e também aqueles que perseguem o herói. Sosa (1978, p. 113) traz uma pequena definição para conto;

O conto vulgar primitivo é uma espécie de resumo da história profana e religiosa e da poesia épica dos povos, que se transmitia oralmente e que, mais tarde, foi recolhida não por seus narradores, a massa anônima, mas pelos poetas que obtiveram sua síntese.

As histórias eram transmitidas oralmente pelos narradores para a população, com o tempo esses contos foram recolhidos da oralidade por poetas e passaram a ser publicados. As obras publicadas que atendiam o público datam de 1697, pelo francês Charles Perrault, intituladas de **Os contos da mamãe gansa**, cujo título original era **Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidade**.

As histórias maravilhosas possibilitam à criança viver emoções reais, conflitos diversos e por meio do imaginário e de seres sobrenaturais (fadas, bruxas, animais falantes), ir resolvendo seus conflitos interiores, atingindo o amadurecimento. Segundo Bettelheim (1980, p. 11), “hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida”. Essas histórias partem de um problema real, desenvolvem-se no plano da fantasia e buscam soluções por meio da ajuda de elementos mágicos (fadas, bruxas, gigantes).

São histórias que falam de amor, medo, da dificuldade em ser criança ou jovem, falam de carências, de descobertas ou de perdas e buscas, falam da vida, da morte, dos ciclos que se iniciam e se fecham, por isso são encantadores, maravilham crianças e adultos de lugares diferentes e de épocas também diferentes. São universais, uma vez que possuem sentido em qualquer época em que forem lidos, buscam a felicidade das pessoas e, desta feita, a felicidade é o que nós almejamos crianças, jovens ou adultos. Também procuram educar os leitores sobre os perigos que os cercam.

Mesmo estando na era da tecnologia, dos computadores, dos meios de comunicação sofisticados, as emoções proporcionadas pelas histórias só são importantes se forem vividas pelos ouvintes/leitores. Durante a história embarcamos numa viagem imaginária, sofremos, enfrentamos perigos e, finalmente, aterrissamos em solo firme. Isso tudo, tecnologia nenhuma é capaz de representar; pois são viagens para dentro de nós mesmos, proporcionadas pelas histórias infantis conhecidas como maravilhosas e; por isso, elas atravessam gerações e estão presentes em nossos dias, maravilhando crianças de todas as partes do mundo. A tecnologia não substitui a necessidade de criar e imaginar mundos diversos, visto que como já foi dito, “a fantasia nos resgata do todo desencantado que nos propõe a civilização moderna” (CAVALCANTI, 2002, p. 52).

Numa época em que as pessoas pensam somente em si, em que o lucro é o mais importante, guerras tiram a vida de muitas crianças e jovens, é necessário fantasiar, ter esperança para não cair em desespero, enlouquecer e como ressalta Cavalcanti (2002), as crianças precisam ser estimuladas para o mundo da fantasia para aos poucos aprender a conviver com o seu mundo interior onde guarda seus anseios e desejos.

Voltando os olhos para o começo de tudo, pode-se dizer que o ser humano é mesmo fantástico, pois iniciou a educação de filhos e netos por meio de belas histórias que falam de fatos essenciais para ele e que ao mesmo tempo tanto almeja. Cavalcanti (2002, p. 37) lembra que “o ser humano é em essência pleno de faltas, isso faz parte da sua complexa natureza, mas também é isso que o impulsiona para construir”. Somos seres em construção, cheios de faltas e estamos sempre buscando a plenitude e assim vencer as lacunas do que nos parece incompleto. Os seres humanos vivem em busca de um sentido para o viver, querem saber de onde viemos e para onde vamos. Essas questões nos acompanham desde os primeiros momentos do despertar da consciência. A resposta pode vir de diversas maneiras, o sentido da vida pode ser traçado desde os primeiros sopros de vida, por meio da linguagem do afeto. Importante destacar que os contos de fadas são histórias que possuem um contrato de comunicação com o leitor, porque ao escolher esse gênero textual, o leitor já sabe que tipo de história está presente nesses livros. Portanto, ressaltamos aqui o contrato de comunicação proposto por Oliveira (2005, p. 48):

Um contrato de comunicação é um conjunto de direitos e deveres de quem produz e de quem interpreta um texto, embora normalmente isso não esteja escrito num documento nem registrado em cartório. Os contratos de comunicação são consensuais. Temos deles um conhecimento intuitivo, mas eficaz, tanto que se alguém os infringe sofre no mínimo a punição do ridículo. Às vezes outras piores!

Os contos de fadas são histórias infantis que possuem um contrato de comunicação muito claro e quando nos deparamos com esses textos já sabemos que ali reinam histórias maravilhosas que encantam crianças e jovens de todas as épocas. De acordo com Oliveira (2005, p. 57), “por conta do contrato da literatura infantil, pode-se afirmar que não é função dela ensinar, e sim educar”. Devemos, portanto, conduzir as crianças para que adquiram conhecimentos, não as limitando a padrões de comportamento, mas sim respeitando a inteligência da qual são dotadas. Segundo Oliveira (2005, p. 56):

A regra geral, para quem produz um texto, é que ele se enquadre nas convenções dos contratos de comunicação vigentes, o que não tem nada que ver com mediocridade. No caso da literatura, é possível – dentro das restrições contratuais de cada gênero – levar prazer estético ao leitor.

Salientamos que, segundo a autora o papel mais importante da literatura deve ser o de proporcionar prazer respeitando sempre o contrato de comunicação da literatura infantil. Percebemos também, que parece ser inútil desejar que a literatura funcione como os manuais de virtude e boa conduta. Porque, segundo Candido (2002), a literatura atua na formação humana e as pessoas escolhem o lhes parece adequado ao momento e aos seus fins, ainda conforme Candido (2002, p. 85) “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Os estudantes e os contos de fadas: um mistério a decifrar

Para investigar o que os alunos pensam sobre os contos de fadas aplicamos um questionário, no qual tínhamos como objetivo resgatar lembranças sobre essas narrativas tão importantes no desenvolvimento infantil. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Jane Pereira Lopes no município de Matupá - MT, a escola localiza-se na Avenida B Oeste. Nesta instituição de ensino são atendidas crianças na educação infantil e alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Responderam o questionário 23 estudantes do 8º ano do ensino fundamental. Lembrando que temos como objetivo neste artigo mostrar a importância dos contos de fadas, tendo como base o questionário aplicado aos alunos do 8º ano do ensino fundamental, para que possamos refletir acerca da importância dos contos de fadas na vida das pessoas. Veja a seguir as respostas mais recorrentes.

1) Qual é seu conto de fadas preferido?	O gato de botas, Cinderela, A bela adormecida, A bela e a fera, Chapeuzinho vermelho, Rapunzel, Peter Pan, A galinha dos ovos de ouro, Alice no país das maravilhas, os três porquinhos.
2) Que tipo de leitura você aprecia?	Livros de aventura, contos, romances de terror, bíblia e livros religiosos, fábulas, poesias, canções, ficção científica, livros de ação, livros de terror e suspense.
3) Você sabe o que são contos de fadas? Comente!	Um conto não real envolve magia e coisas que não acontecem na vida real. Algo que foi inventado pelas pessoas, são contos de coisas inacreditáveis com um final feliz, são contos infantis, envolvem muita magia e coisas que não seriam possíveis acontecerem na vida real, histórias com fadas magias, princesas, bruxas, vilão etc... São histórias que não são reais.
4) Em que momento da sua vida você leu essas Histórias? Elas foram importantes pra você?	Quando tinha 6 anos e foram importantes, com 7 ou 8 anos não foram importantes, no 3º ano, 3º e 4º ano porque precisamos ter imaginação, quando era bem pequeno, na infância.
5) Essas histórias encantam crianças do mundo todo. Por que em sua opinião essas histórias despertam a curiosidade das crianças e adolescentes atualmente?	Porque a gente quer saber sobre coisas antigas. Porque ela tem um jeito diferente de ensinar as coisas da vida. Porque conta histórias que são legais. Porque ela é fantástica, porque tem mistérios e aventura, porque fica aquela curiosidade o que vai acontecer, pois falam sobre coisas que são impossíveis de existir mais com a leitura desperta a imaginação.
6) Você acredita em fadas, duendes, em seres Fantásticos? Comente!	Não porque se existissem o mundo seria melhor. Não acredito. Não, talvez.
7) Por que temos tanta necessidade de ler contos de fadas?	Para se divertir. Eu não tenho. Para termos imaginação, para saber diferenciar o bem do mal, me distrair leva a gente pro outro caminho.

8) Como você caracteriza um conto de fadas?	Legal, passa o tempo, Princesas e bruxas, príncipes, procura ter uma fada com poderes,
9) Em sua opinião, o que representa o conto de fadas Chapeuzinho vermelho?	Que se deve ir por onde sua mãe falou mesmo sendo mais longe o caminho. Temos que ter muito cuidado. Por que tem pessoas más e não sabemos o que vai fazer com a gente. Não podemos confiar em todos, uma menina que vai levar coisas pra sua avó que tanto ama. Temos que ter cuidado porque existem pessoas que não sabemos o que faz com nós, que você sempre tem que obedecer ao seu responsável e ir pelo caminho mais seguro, o quanto não deve ouvir o que os outros falam e a mal companhia de algumas pessoas, inocente, que não podemos acreditar em pessoas estranhas.
10) Dos contos de fadas listados quais você já leu? Chapeuzinho Vermelho, João e o Pé de Feijão, O gato de botas, Pinóquio, Peter Pan, A pequena sereia, os três porquinhos, João e Maria, A bela adormecida, O patinho feio, Cinderela, Rapunzel, Branca de neve, A bela e a fera, O mágico de Oz, Aladim e a lâmpada maravilhosa, Ali Babá e os quarenta ladrões, Soldadinho de chumbo, Alice no País das Maravilhas, A galinha dos ovos de ouro, Pequeno polegar, Barba azul.	Chapeuzinho vermelho, João e o pé de feijão, O gato de botas, Pinóquio, Peter Pan, A pequena sereia, Os três porquinhos, João e Maria, A bela adormecida, Rapunzel, Cinderela, Branca de neve, A bela e a fera, O patinho feio, O mágico de Oz, Aladim e a lâmpada maravilhosa, Ali Babá e os quarenta ladrões, Soldadinho de chumbo, (dos alunos pesquisados, a maioria já leu contos de fadas diversos).

Ao transcrevermos as repostas dos questionários, constatamos que os estudantes reconhecem a importância da leitura e também gostam de ler. Reconhecem que os contos de fadas são histórias em que os personagens são fadas, bruxas, príncipes e princesas, que esses textos estão envolvidos por muita magia, “histórias que não são reais”, na opinião dos estudantes. Geralmente, esses textos foram lidos na infância ou no 3º e 4º anos do ensino fundamental. Para os estudantes pesquisados, esses contos possuem “um jeito diferente de ensinar as coisas da vida”. Os contos de fadas preferidos dos estudantes são: **O gato de botas, Cinderela, A bela adormecida, A bela e a fera, Chapeuzinho vermelho, Rapunzel, Peter Pan, A galinha dos ovos de ouro, Alice no país das maravilhas e os três porquinhos.**

Em relação à questão se acreditam em fadas, duendes, seres fantásticos, os estudantes responderam que não acreditam na existência desses seres. Acreditam que lemos contos de fadas para desenvolver a imaginação, mas não mencionaram que o homem necessita de

fantasia e esperança para superar diariamente os obstáculos da vida, pois em alguns momentos, as dificuldades parecem ser insuperáveis e para não enlouquecer nos agarramos à fantasia.

Para a questão, o que representa o conto de fadas **Chapeuzinho vermelho**? Os alunos responderam que: ‘não devemos confiar nas pessoas porque há pessoas más e que não sabemos o que elas podem fazer conosco’. Também não se aprofundaram na interpretação deste conto, não surgiu nenhuma resposta em que se mencionasse a sexualidade. Apenas reconhecem que “devemos obedecer às pessoas responsáveis e ir sempre pelo caminho mais seguro”. Da lista que apresentamos aos estudantes quase todos os contos clássicos famosos foram lidos pelos estudantes. A partir deste questionário, reconhecemos que a maturidade leitora e intelectual dos estudantes ocorre durante o seu desenvolvimento físico e mental; e as histórias contribuem muito para com o crescimento intelectual.

Os contos de fadas são leitura obrigatória na infância e no decorrer do desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, visto que são obras abertas que admitem interpretações diversas. Queremos nos reportar ao questionário e observar que os alunos tiveram contato com essas narrativas há algum tempo e nem por isso esqueceram. Nas palavras deles, “são contos de coisas inacreditáveis com um final feliz”, “são contos infantis, envolvem muita magia e coisas que não seriam possíveis de acontecerem na vida real”, “histórias com fadas magias, princesas, bruxas, vilão etc..”.

Importante também destacar que os contos de fadas encantam, uma vez que, segundo os alunos são histórias em que “a gente quer saber sobre coisas antigas”, “tem um jeito diferente de ensinar as coisas da vida”, “conta histórias que são legais”, “porque ela é fantástica, porque tem mistérios e aventura”, “porque fica aquela curiosidade o que vai acontecer, pois falam sobre coisas que são impossíveis de existir mais com a leitura desperta a imaginação”. Destacamos apenas estas duas questões, porque julgamos que respondem às indagações do leitor a respeito de nossa pesquisa.

A partir dessas reflexões percebemos as muitas possibilidades de uso dos contos de fadas pelos homens nas diferentes fases da vida. Acreditamos que essas narrativas continuarão por todos os tempos, despertando crianças e adultos para a fantasia e o bom viver. “Assim, é preciso que a escola incorpore a literatura e que o professor utilize livros em suas aulas, já que muitas crianças não têm contato com livros e com a literatura fora desse ambiente” (ALVES, & ESPINDOLA, & MASSUÍA, 2011, p. 110), pois ler também é uma forma de aprender as coisas da vida.

Os contos de fadas e suas possibilidades de uso

Após pesquisas e leituras, refletimos sobre as possibilidades que essas histórias despertam, sejam como meras leituras ou tratamentos psicológicos, contra doenças graves e também contra violência. São textos universais que continuarão despertando as pessoas para os mais diversos sentimentos e possibilidades de uso dessas narrativas ampliam-se rapidamente. Nesse sentido, Petit (2009, p. 74) salienta que

Na adolescência ou na juventude – e durante toda a vida – os livros também são companheiros que consolam e às vezes neles encontramos palavras que nos permitem expressar o que temos de mais secreto, de mais íntimo. Pois a

dificuldade para encontrar um lugar neste mundo não é somente econômica, mas também afetiva, social, sexual e existencial. Há sempre o mito da aldeia ou do bairro acolhedor, mas podemos sentir-nos sozinhos tanto em um meio rural como nas periferias das grandes cidades.

A companhia de um bom livro e do hábito de ler com certeza torna as pessoas mais felizes e também menos tristes. Boas histórias enriquecem a alma e aquecem o coração. Encontrar soluções para seus problemas mais íntimos por meio de belas histórias literárias deixa a vida mais leve e assim encontramos nosso espaço no mundo. Num mundo tão moderno e tecnológico, a vida para alguns seres humanos parece não ser importante. Nesse contexto, segundo Schneider & Torossian (2009), temos os contos de fadas que estão sendo estudados e utilizados em tratamento psicológicos e também são importantes companheiros para crianças com de doenças graves. Os contos de fadas surgem como forma de resolver os problemas psicológicos de crescimento da criança. A este respeito, Bettelheim (1980, p. 16) assevera que

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente.

Para superar seus conflitos interiores, a criança precisa de uma válvula de escape e os contos de fadas podem ajudar a transpor barreiras que por não possuir estruturas psicológicas necessárias, sem a ajuda do fantástico, do mágico, do maravilhoso ela não conseguiria suportar, por exemplo, a pressão que os problemas do diários lhe causam. “A psicanálise foi criada para capacitar o homem a aceitar a natureza problemática da vida sem ser derrotado por ela, ou levado ao escapismo” (BETTELHEIM, 1980, p. 17). Por meio do crescimento psicológico, a criança atinge a compreensão necessária para seus problemas e, através de devaneios prolongados, ela sente-se capaz de lidar com seus conflitos cotidianos.

O conto de fadas fornece à criança dimensões da imaginação, algo que ela não descobriria por si só. “O significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida” (BETTELHEIM, 1980, p. 20-21). A estrutura dos contos de fadas proporciona à criança uma melhor direção a sua vida. Ao colocarmos a criança em contato com os contos de fadas, estamos preparando-a melhor para a vida real, uma vez que sabemos que os homens não só são bons e nem a vida é só agradável, há os fatos que nos desequilibram, tornando a vida muitas vezes insuportável para alguns seres humanos, que apelam ao suicídio para superarem dores que a alma não suporta mais. Acabar com a dor da alma é visto pelo ser humano como a única saída. Muitas vezes não somos educados para as frustrações e a dor se torna insuportável, então, a saída encontrada atualmente por jovens e adultos tem sido o suicídio. A depressão atinge a população muito mais do que se imagina. Para Michelli (2012, p. 35),

De certa forma, não há por que – provavelmente nem como – preservar a criança de temas que falam à alma humana por abordarem situações difíceis que, por isso mesmo, precisam ser enfrentadas para que haja o amadurecimento. Os contos contemporâneos e da tradição – permitem a vivência de histórias que versam sobre a morte, o abandono, a rejeição, a dor,

a necessidade de ultrapassar obstáculos etc., ajudando a criança a vencer o medo e enfrentar as dificuldades da vida. Disfarçar esse conteúdo com histórias pueris é atitude hipócrita, uma vez que as crianças experimentam sentimentos e circunstâncias de diferentes matizes.

As crianças sabem que não são sempre boas e, assim, privá-las de histórias que perturbam suas fantasias, ansiedades pode provocar uma visão unilateral da vida na criança, pois a vida real não é tão agradável. Sem contar que há em nós seres humanos uma propensão natural para descobertas não tão boas ou apreciáveis. A vida em si surge com situações difíceis e reconhecemos que esses fatos citados por Michelli (2012) devem ser levados em consideração ao se produzir um texto na linguagem da criança, visto que em muitos casos a criança vivência em sua família algum tipo de violência. Segundo Abramovich (1997, p. 137), as histórias infantis:

Falam de tristezas, de desconfortos, de revelações, de sexualidade... Nos falamos da vida e da morte, de ciclos que se iniciam e se fecham... Nos falamos da dificuldade de ser criança ou jovem, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante, de como temos que nos afirmar como pessoa – o que só acontecerá quando nossa própria identidade tiver sido alcançada, após um longo período de buscas, de sofrimentos, de rejeições. [...] E de como todas essas turbulências internas – que fazem parte da condição humana – também podem ser compreendidas ou resolvidas através de encantamento, de magia, da presença do maravilhoso... Falamos de pessoas e de suas buscas de felicidade.

A psicanálise vem ajudar o homem a superar seus problemas e não ser derrotado por eles. Segundo Bettelheim (1980), é lutando corajosamente que o homem obtém um sentido para sua existência. Por meio dos contos de fadas, as crianças têm a liberdade de escolher com quem querem parecer, podem fazer a escolha entre o bem e o mal. Os contos de fadas são histórias que tratam dos conflitos internos da criança e ajudam-na a compreender em seu nível de compreensão, que cada problema terá uma solução.

Os contos em si trazem certas regras de conduta moral e foram com o tempo adquirindo determinadas particularidades, com a intervenção do maravilhoso e de personagens abstratos que deram fisionomia a determinadas expressões, o que os caracterizou como infantis; ou seja, de domínio das crianças, essas histórias serviram, além do prazer que proporcionavam para transmitir conhecimentos e lições de vida, pois era necessário educar. Conforme Michelli (2012 apud COLASANTI, 1992, p. 38), “Conto de fada verdadeiro é aquele que serve para qualquer idade, em qualquer tempo. O que comove. E que não morre. Contos de fadas são raros e preciosos”. Reconhecemos, portanto, que os bons contos de fadas realmente superam o tempo e comovem em qualquer época. Bettelheim (1980, p. 65) nos lembra que

Muitos jovens que hoje em dia subitamente buscam fuga em sonhos induzidos por drogas, ou aderindo a algum guru, acreditando em astrologia, engajando-se na prática da “magia-negra”, ou que de alguma outra maneira buscam escapar da realidade em devaneios sobre experiências mágicas que deverão mudar suas vidas para melhor, foram prematuramente pressionados a encarar a realidade de uma forma adulta.

Jovens que foram empurrados muito rapidamente para uma forma de vida adulta, de acordo com Bettelheim (1980), nos mostram que é preciso respeitar as fases de crescimento para que não surjam traumas no futuro. Uma característica marcante nos contos de fadas é a presença do maravilhoso, do fantástico, o caráter imaginativo, o não-realismo, não-verismo, o desprezo da possível realidade é o que caracteriza o verdadeiro conto de fadas. A presença do maravilhoso é fundamental nos contos de fadas, pois na infância da humanidade os fenômenos naturais eram inexplicáveis pela lógica. Então, o pensamento mágico dominava e foi assim que surgiram as fadas, de origem grega, a forma da representação, “do destino do homem”, elas nasceram na Pérsia e obedeceram aos encantos e invocações dos magos, representavam as forças secretas da natureza. Coelho (2000, p. 172) nos ajuda a definir o conto maravilhoso da seguinte forma:

No início dos tempos, o maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do bem e do mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc.

Os contos maravilhosos são histórias difundidas pelos árabes e a coletânea. A história narrada em **As mil e uma noites** surge como o modelo mais completo deste gênero. Narrativas de aventuras de natureza social/material/sensorial visam à satisfação do corpo, à conquista do poder ou à busca por riquezas. Como exemplos de contos maravilhosos temos: Aladim e a lâmpada maravilhosa, os músicos de Bremen, o gato de botas etc. O conto de fadas é de natureza espiritual/ética/existencial. Originou-se entre os celtas, com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam à realização interior do ser humano (COELHO, 2000). Essas narrativas estão repletas de aventuras, fadas e a possível realização de sonhos ou ideais próprios da condição humana.

Lajolo e Zilberman realizaram um estudo ao longo de quase um século sobre a literatura infantil brasileira e propõem distinção entre literatura infantil e não infantil. “Salta aos olhos a marginalidade da literatura infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 10). As adaptações dos contos de fadas na Europa marcam o início da literatura infantil. Os primeiros livros para crianças surgem na metade do século XVIII, antes disso existiam apenas as fábulas de La Fontaine, literatura apropriada para crianças editada entre 1668 e 1694. Fénelon teve sua obra lançada postumamente as aventuras de Telêmaco, em 1717. Em 1697 foram publicados por Perrault Os contos da mãe gansa, que atribui a autoria da obra a seu filho mais moço e dedica-a ao Delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente.

No século XIX, mais propriamente em 1812, os irmãos Grimm editam os contos de fadas que se tornam sinônimo de literatura para crianças. Definem-se, então, os tipos de livros que mais agradam às crianças. Com a industrialização, surgem os objetos para criança, brinquedos, livros e também as ciências destinadas aos pequenos (psicologia infantil, pedagogia, pediatria), mantem-se o estereótipo familiar. A literatura retrata o cotidiano da

cidade, possui cunho social, educar, ensinar e caráter mercadológico. A intenção é vender produtos para criança. No Brasil, a literatura infantil surgiu muito tempo depois, quase no século XX, com a implantação da imprensa régia, começa-se a publicar livros para crianças e também a traduzir obras estrangeiras.

Durante a infância (até os nove ou dez anos), período de amadurecimento interior na criança, a Literatura Infantil, e, principalmente, os contos de fadas atuam na formação moral ou intelectual da criança. E a nosso ver não prejudicam a formação da consciência das crianças como muitos temem, visto que é por meio dos contos de fadas que a criança incorpora valores que regem a vida humana há muito tempo (bom, mau, certo, errado, forte, fraco, belo, feio...) e assim aprende que na vida há obstáculos que devemos superar. Acerca da origem dos contos de fadas no Brasil, Schneider & Torossian (2013, p. 137-138) assim se manifestam:

No Brasil e em Portugal, os contos de fadas como são conhecidos hoje surgiram no final do século XIX sob o nome de Contos da Carochinha. Somando, aproximadamente, 61 contos populares, passaram a ser denominados contos de fadas somente no final do século XX. Radino (2003) aponta para o fato de o termo carochinha significar carocha ou bruxa, concedendo-lhes, dessa forma, uma conotação nociva de mentira. Como destaque brasileiro na produção de contos de fadas, podemos citar as sofisticadas histórias de Monteiro Lobato, nas quais bonecas falam e sabugos de milho se transformam em geniais cientistas. (...) Radino (2003) enfatiza que, para Monteiro Lobato, o livro, a história ou mesmo o conto de fadas são vividos e experimentados pelas crianças como um agente transformador, auxiliando-as na construção de sua crítica, de sua criatividade e, sobretudo, de sua liberdade, pois, neles, elas aprendem brincando.

De acordo com as pesquisadoras, os contos de fadas surgiram no Brasil no final do século XIX e nosso representante neste gênero foi Monteiro Lobato que soube escrever histórias maravilhosamente e utilizou-se do maravilhoso e de personagens encantadores como a boneca Emília, que até hoje encanta as crianças, para despertar crianças e adultos para a literatura.

A criança busca segurança e proteção lembra a psicanálise e isso fará com que ela se identifique com um ou outro personagem, pois enxerga seus próprios problemas no herói e inconscientemente vai resolvendo suas dificuldades, superando o medo, vencendo perigos, aos poucos alcança o equilíbrio. Por meio dos contos de fadas, a criança aprende que na vida real, é necessário estarmos preparados para enfrentar grandes dificuldades. Ajudar a criança a encontrar significado na vida é o maior desafio de pais e professores e, nessa atividade, a literatura pode fazer essa ponte entre a criança e o conhecimento.

As narrativas fantasiosas exerceram e continuam exercendo grande fascínio sobre crianças e jovens por tratarem de temas do universo humano. Entendemos que a vida é um processo contínuo, uma grande aventura e cada qual a vive de acordo com seus princípios, cada conquista corresponde a um fim e a um novo recomeço. São essas particularidades que tornam a Literatura um sucesso. Segundo Cavalcanti (2002, p. 54-55),

Ainda que o homem brinque de Deus, jamais será plenitude. A falta nos constitui. O lugar da ausência é em nós a permanência. Portanto, em nós existe um infinito a ser percorrido e desvelado. E, então, o leitor pode estar

se perguntando: O que tem tudo isso que ver com os contos de fadas? E respondemos que, absolutamente, tudo. Na realidade, nunca se buscou tanto as narrativas maravilhosas. Por toda parte estudiosos e contadores de contos de fadas se multiplicam. Congressos e seminários abordam o assunto. Centros de formação para contadores de histórias recebem incentivo de várias instituições. Anunciantes vendem bem seus produtos quando associados às personagens dos contos, as narrativas do cinema e da televisão estão repletas de referências ao imaginário fantástico tão simplesmente abordado nos contos infantis.

De acordo com Cavalcanti (2002), a retomada dos contos de fadas se deve ao fato de que o homem moderno está afastado das suas origens e necessita desenvolver seu lado fantasioso. E também a redução deste tipo de narrativa nas décadas de 1970 e 1980 tem levado os seres humanos ao sentimento do perdido. As histórias da carochinha possuem muito mais importância do que se pensa. Ressaltamos a importância de definirmos também em literatura o fantástico, o estranho e o maravilhoso. Segundo Todorov (1980, p. 24),

O fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma, entretanto, uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. O fantástico tem, pois, uma vida cheia de perigos, e pode desvanecer-se em qualquer momento. Mais que ser um gênero autônomo parece situar-se no limite de dois gêneros: o maravilhoso e o estranho.

A literatura, para Todorov, se cria a partir da literatura e não da realidade, o escritor se utiliza de suas leituras para escrever novos textos que apresentam certa dose de mistério, do inadmissível, do inexplicável, que são introduzidos no cotidiano, na vida real. “O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1980, p. 16). No mundo da ficção, estão presentes acontecimentos que podem ser naturais ou não isso depende do gênero literário e da inspiração do escritor.

Vivendo conflitos com Chapeuzinho vermelho

A história de Chapeuzinho Vermelho nos faz refletir sobre as tentações mundanas e sobre nossa capacidade de resistir a essas tentações ou sobre o desafio de viver esses conflitos, já que estamos propensos a apreciar o lobo mau que existe em nós. Sabemos que nem todos possuem boas intenções e que, portanto, ao confiar em alguém podemos estar nos colocando em perigo. Para Bettelheim (1980, p. 208-209),

Chapeuzinho Vermelho é amada universalmente porque, embora virtuosa, sofre a tentação; e porque sua sorte nos diz que confiar nas boas intenções de todos, que nos parecem tão bons, na realidade deixa-nos sujeitos a armadilhas. Se não houvesse algo em nós que aprecia o lobo mau, ele não teria poder sobre nós.

Conforme Bettelheim (1980), **Chapeuzinho Vermelho** nos faz refletir acerca do desejo de fazermos as coisas corretamente e o anseio de quebrarmos as recomendações da mamãe e seguirmos por outros caminhos. Aprendemos também que não devemos confiar naqueles que nos parecem tão bons, pois nem sempre o são. Na realidade, há coisas na vida que não aprendemos se não as vivermos e Chapeuzinho vermelho nos faz refletir sobre isso, quando promete a si mesma não sair mais do caminho para entrar na floresta,

Chapeuzinho perdeu sua inocência infantil quando se encontrou com os perigos do mundo e os de dentro dela, e trocou-os pela sabedoria que só os que “renascem” possuem: os que não só dominam uma crise existencial, mas também tomam consciência de que era a sua própria natureza que os projetava na crise. A inocência infantil de Chapeuzinho morre quando o lobo se revela e a engole. Quando sai do estômago do lobo, ela renasce num plano superior de existência, relacionando-se de modo positivo com os pais, não mais como criança; ela volta à vida como uma jovem donzela (BETTELHEIM, 1980, p. 219).

Segundo o pesquisador, **Chapeuzinho vermelho** fala das paixões humanas, desejos sexuais, impulsos que quando crianças não conseguiram controlar e por isso muitas vezes desviaram-se do caminho correto (virtude), deparando-se com conflitos que não sabiam resolver. É importante destacar que a estória só possui sentido pleno quando a criança descobre espontaneamente os significados ocultos. Michelli (2012, p. 53-54) assevera que

A permanência do maravilhoso, tanto nos textos literários contemporâneos quanto nos estudos que suscita talvez se explique pela própria necessidade humana de imaginar, de transpor limites impostos pela realidade ou pelo viver cotidiana, trajetória em que se evidencia a tentativa de realização de desejos humanos primordiais (...). O maravilhoso permanece porque continua a alimentar a alma humana, tão carente de sonhos e de transcendência, tão sedenta de contar e ouvir histórias... Assim: Era uma vez, num reino muito distante – ou quem sabe aqui do lado...

Atualmente, vivemos em uma sociedade consumista que acumula informações, as quais nem sempre compreende, visando sempre à imagem social, marcados pela incerteza e insegurança, sociedade líquida, em que o tempo escoar rápida e perigosamente. Em tempos modernos, faz-se necessário fantasiar, alimentar a alma humana de sonhos para suportar o dia-a-dia tão agressivo que milhares de seres humanos vivenciam diariamente no mundo.

Hodiernamente, com a invasão dos meios de comunicação na vida das pessoas, tudo ficou mais ágil e prático, mas ao nos referirmos ao homem e suas emoções, percebemos que este parece inseguro em relação à modernidade e aos valores cultivados nesta época. Reconhece-se no ser humano hoje carência afetiva e muita falta de atenção, temos certeza que talvez isso tudo culmine em graves problemas emocionais futuramente. Os contos de

fadas estão também sendo usados na atualidade em tratamento de crianças doentes ou que sofreram algum tipo de violência. E os resultados são animadores, segundo pesquisadores da área da psicologia. De acordo com Machado (2009, p. 82),

Os contos de fadas continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores. Não saíram de moda, não. Continuam a ter muito que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano.

Reconhecemos após muitas leituras que os contos de fadas são histórias fantásticas e que falam a cada leitor em particular, sempre apresentam problemas da vida real com soluções possíveis, nos dizem que é possível superar barreiras, vencer obstáculos e alcançar a felicidade. Para Colomer (2007, p. 125), “a leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras”. Desenvolver a competência leitora em nossos estudantes talvez seja o maior desafio de educadores atualmente, pois para o aluno ler parece ser algo muito difícil de atingir, talvez por sermos um povo que cultiva muito pouco o hábito de ler. Spalding (2009, p. 1) chama a atenção a respeito da importância dos contos de fadas na vida das pessoas, ao dizer que:

Era uma vez o conto de fadas, textos puros e ingênuos de fundamental importância para a formação dos valores infantis num tempo em que as crianças obedeciam mais, ouviam mais, eram, enfim, mais crianças. Como é tentador começar o texto assim, mas seria ridículo! Ou, pelo menos, tão ingênuo e superficial quanto à versão que nossa geração ouviu dos contos de fadas. Porque se por um lado é verdade que os contos de fadas leves e bem desenhados da Disney marcaram nossa infância, também é verdade que na sua origem tais contos divertiam homens, mulheres e crianças ao redor de uma fogueira, falando de lobos e princesas, amor e morte. Isso num tempo em que sequer existia infância, e a literatura era transmitida oralmente.

Vale ressaltar aqui que vivemos em outra época e que nossas crianças não são tão ingênuas quanto imaginamos, esses textos faziam mais sentido quando as crianças obedeciam mais, numa época em que não havia distinção entre crianças e adultos. Atualmente, as narrativas revelam conflitos contemporâneos em que não há tanto espaço para a imaginação.

Considerações Finais

Reconhecemos, portanto, que as histórias infantis são importantes e devem ser utilizadas na educação para que a criança desenvolva sua imaginação e também aprenda a lidar com as frustrações na vida. Nesses textos, os personagens se deparam com os problemas que o ser humano encara na sua vida como a miséria em João e Maria, a madrasta malvada como em a Branca de neve (a morte da mãe), a madrasta e as irmãs em *Cinderela*, *Chapeuzinho vermelho* que desobedece à mãe, a mentira em Pinóquio, a ganância em A galinha dos ovos de ouro. Todas essas narrativas possuem uma finalidade e quem não a respeitar sofrerá as consequências de seus atos. Lembramos também que as dificuldades enfrentadas pelos personagens são reais e assim a criança aprende que na vida coisas ruins acontecem e se resolvem, é a superação.

Entendemos que o personagem, ao passar por situações conflitantes e conseguir ajuda dos seres mágicos, ensina ao leitor que seus problemas podem se resolver, a mente relaxa e os problemas desaparecem momentaneamente. Infelizmente, observamos problemas diversos acontecendo e as crianças vivem horrores nas mãos de adultos muitas vezes irresponsáveis. No presente, os contos de fadas são utilizados em tratamentos psicológicos, e em acompanhamento de crianças com doenças graves ou violentadas. O potencial desses textos nos faz refletir sobre quem somos e o que desejamos para nossas crianças, também como agir em situações de grande dificuldade.

Realizamos também uma pesquisa com os estudantes do 8º ano do ensino fundamental e constatamos que essa meninada quase que por unanimidade já leu em algum momento da vida textos conhecidos como contos de fadas, sendo os preferidos: **O gato de botas, Cinderela, A bela adormecida, A bela e a fera, Chapeuzinho vermelho, Rapunzel, Peter Pan, A galinha dos ovos de ouro, Alice no país das maravilhas, Os três porquinhos**, destacamos também que os estudantes sabem o que são contos de fadas, veja algumas respostas: “Um conto não real envolve magia e coisas que não acontecem na vida real”, “Algo que foi inventado pelas pessoas, são contos de coisas inacreditáveis com um final feliz”, “são contos infantis, envolvem muita magia e coisas que não seriam possíveis acontecer na vida real”, “histórias com fadas magias, princesas, bruxas, vilão”, “São histórias que não são reais”.

Nas palavras dos estudantes, percebemos que estes leitores já estiveram em contato com o maravilhoso, o estranho ou talvez o fantástico e, portanto, revelam que estas histórias envolvem magia, fadas, bruxas, princesas. Quando perguntamos sobre qual o significado do conto de fadas **Chapeuzinho vermelho** os alunos responderam: “Que se deve ir por onde sua mãe falou mesmo sendo mais longe o caminho”, “Temos que ter muito cuidado. Por que têm pessoas más e não sabemos o que vai fazer com a gente”. “Não podemos confiar em todos, uma menina que vai levar coisas pra sua avó que tanto ama”, “Temos que ter cuidado porque existem pessoas que não sabemos o que faz com nós”, “que você sempre tem que obedecer ao seu responsável e ir pelo caminho mais seguro”, “o quanto não deve ouvir o que os outros falam e a má companhia de algumas pessoas, inocente, que não podemos acreditar em pessoas estranhas”.

Não poderíamos deixar de falar da evolução pela qual os contos de fadas passam e se adaptam em cada época às mais diversas situações, sem deixar de ser encantadores. As modernas versões cinematográficas destas histórias são a prova de que junto com a modernidade os contos continuam vivos na memória cultural dos povos. E nossas crianças não devem ser privadas de conhecer esses textos. O que mais nos chamou a atenção durante esta pesquisa são as possibilidades que essas narrativas oferecem. O encanto por esse tipo de história nunca vai desaparecer porque desperta no ser humano a reflexão sobre problemas existenciais.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Aléteia Eleutério & ESPINDOLA, Ana Lucia, & MASSUÍA, Caroline Sanchez: **Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?**

OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DVL, 2005.

PERINE, Cristiane Manzan & HALIL, Marisa Martins Gama: **DEU A LOUCA NOS CONTOS DE FADAS**. Encontrado em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22437/17677> acessado em: 03/07/2018.

PETIT, Michele: **Os jovens e a leitura uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ediouro, 2009.

ROCHA, Waldyr Imbroisi: **As várias histórias de Chapeuzinho Vermelho: repressão e moral nos contos de fadas**. Encontrado em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35461> acessado em 03/07/2018

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; & Torossian, Sandra Djambolakdijan: **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200009 2009 ,acessado em 29/04/2018.

SILVA, Ana Maria: **A importância da leitura dos contos de fadas na educação infantil**, <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importancia-da-leitura-dos-contos-de-fadas-na-educacao-infantil/30151> , 2013, Acessado em 29/04/2018.

SEIWERT, Clarice Steil: **Era uma vez: O conto de fadas e a criança**, <http://www.dionisosteatro.com.br/wp-content/uploads> acessadas em 01/05/2018.

SYLVESTRE, Dulciney da Silva Santos: **A importância dos contos de fadas na infância**. disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-contos-de-fadas-na-infancia/114062/>, acessado em 02/05/2018.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Edusp/Cultrix, 1978.

SPALDING, Marcelo: **Era uma vez o conto de fadas**, http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2769&titulo=Era_uma_vez_o_conto_de_fadas, acessado em 02/05/2018.

THEODORO, Ana Cláudia Nascimento: **Era uma vez... as metamorfoses nos contos de fadas contemporâneos**. Uberlândia, 2012, <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/11855/1/d.pdf> acessado em: 03/07/2018.

TODOROV, Tzvetan: **Introdução à literatura fantástica**. <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2260559.pdf> acessado em 10/06/2012.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

uma sequência básica no 9º ano do EF de uma escola pública no interior de Mato Grosso

*Bianca Bruna Alves*³⁹
*Cláudia Landin Negreiros*⁴⁰

Introdução

Sabe-se que os alunos do ensino fundamental possuem dificuldades de leitura e interpretação de textos, o que pode ser comprovado nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual é composto por um “conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, s/d).

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

Especificamente em relação à leitura, o que se constata, nas escolas, é que o componente curricular Língua Portuguesa privilegia o ensino da gramática e não o da leitura. Nas aulas de literatura, muitas vezes, esta é direcionada a fragmentos de livros, ou textos, resultando em inúmeros alunos que não compreendem o que leem, não conseguem fazer relações entre as muitas informações ao longo do texto, culminando, então, em dificuldades para interpretar.

Assim, a leitura deleite, muito presente nos anos iniciais da escolarização, vai se tornando mais escassa à medida que o aluno avança nas etapas escolares. No ensino fundamental e/ou médio, as leituras passam a ser uma obrigação, tornando-se difícil encontrar novamente a fruição em textos literários.

No que concerne a esse tipo de texto, o mesmo passa a ser lido pelo aluno apenas para responder perguntas, sem interação, pois o verdadeiro leitor deve ser capaz de sentir, expressar o que sentiu, interagir com o autor, propor novas descobertas, usar a imaginação ao ler um texto. Nesse sentido, a escola pode ajudar na formação de alunos leitores, fazendo com que os livros, das bibliotecas escolares ou de caixas de leitura, participem da vida desses, não somente para determinado trabalho, mas proporcionando emoções, reflexões, e claro, criticidade.

Diante disso, é que trazemos, neste artigo, uma experiência didática em literatura, desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada ao norte do Estado de Mato Grosso. Nessa experiência, objetivamos estimular o hábito da leitura por meio de atividades que possibilitassem ao aluno a fruição e o deleite, tomando como referência a sequência básica (SB), apresentada por Rildo Cosson (2016). A leitura do livro **Meu Pé de Laranja Lima**, de José Mauro de Vasconcelos, foi o mote para se debater, com os alunos, o tema da violência infantil, tão presente na atualidade.

39 Professora de Língua Inglesa da rede pública de ensino do Mato Grosso. Mestre pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: teacher.bianca@hotmail.com

40 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Barra do Bugres; atua nos programas de mestrado PPGECM, campus de Barra do Bugres e no PROFLETRAS, campus de Sinop. E-mail: clnegreiros@unemat.br

Iniciamos, então, este artigo, após esta introdução, com breves considerações sobre a formação do leitor nesse nível de escolarização, revisitando autores que se debruçaram sobre a temática da leitura; seguimos discorrendo sobre o letramento literário; apresentamos a sequência básica desenvolvida; e, por fim, nossas considerações finais e as referências por nós consultadas.

A formação do leitor no ensino fundamental

O sucesso da leitura teria como primeiro passo, segundo Geraldi (2004), trazer para a escola o prazer de ler e o respeito aos conhecimentos e leituras anteriores do aluno. Para o autor, é importante que se reconheça que nenhum leitor inicia o seu percurso a partir dos clássicos, o que significa que os professores devem instigar seus alunos a fazerem o maior número de leituras possíveis, mesmo que eles ainda não correspondam a todas as expectativas esperadas. E mais, cabe ao docente se atentar para o que os alunos se interessam, quais as possíveis leituras, como se aproximar dos mesmos, e que também percebam que o que lhes é pedido não é uma obrigação; nesse processo, é importante que o professor esteja conectado ao mundo dos jovens para conhecer os diversos textos que circulam nesse mundo.

Assim, estimular o hábito da leitura por meio de estratégias nas quais o aluno não se sinta pressionado ou obrigado a ler, torna-se necessário para que o mesmo se torne um leitor autônomo, o que, segundo Solé (1998, p. 72),

também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo [...]

Por isso, é importante que o professor que atua no ensino fundamental seja o mediador entre a leitura e seus alunos, seja um leitor assíduo, fazendo escolhas apropriadas para a idade correspondente, disponibilizando livros variados, realizando leituras em voz alta, narrando histórias, apresentando autores, pois

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 2008, p. 17).

Nesse sentido, a literatura precisa, então, ser vista como fenômeno artístico, a qual é carregada de valores, crenças, ideias e pontos de vista de seus autores, os quais buscam enriquecer as experiências dos leitores que os leem. Na escola, ela precisa ser prazerosa e dedicada à formação humana do aluno e não apenas retratar problemas, ou analisar a função poética da linguagem.

Em relação a essa formação, Candido (1995, p. 249), ao se referir à humanização, mostra que esta é 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. Para ele, “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249).

Nessa direção, torna-se necessário que se amplie essas discussões, atingindo, então, o letramento literário, sobre o qual discorreremos no item subseqüente.

O letramento literário no ensino fundamental

Na escola, a leitura ainda está voltada, principalmente, para a decodificação da escrita e não na relação dialógica com o texto. Ela se faz de diversas maneiras, dentre as quais, a cópia de um texto, a leitura em voz alta, respostas a questionários, interpretação de perguntas lógicas, extração de expressões do texto, e outras. Mas Azevedo (2004, p. 39) insiste que, para se formar um leitor,

é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida.

Infelizmente o texto, na escola, ou é visto como depósito de mensagens ou como um conjunto de elementos gramaticais (KLEIMAN, 2004), não ocorrendo, portanto, a identificação entre aquele que lê e o texto que está sendo lido.

No mundo em que vivemos, ler é fundamental, pois tudo o fazemos deve passar, necessariamente, pela escrita. Não apenas uma leitura decodificada, mas sim abrangente, ampliada, atingindo, dessa forma, o que se denomina letramento, a saber: práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, os usos que fazemos dessas em nossa sociedade.

Esse conceito, o de letramento, se expandiu para o âmbito literário, e Souza e Cosson (2000, p. 102) nos dão uma explicação sobre essa passagem: “o uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”. Mas os autores fazem uma advertência:

ao contrário dos ou-tros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (SOUZA; COSSON, 2000, p. 102).

Ou seja, o letramento literário, continuam os autores,

é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (SOUZA; COSSON, 2000, p. 103).

Assim é que o letramento literário, visto como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), “precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, 2000, p. 102).

No que concerne à formação literária na educação básica, na apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se a seguinte passagem: “Durante toda a educação básica deve-se favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na Educação Infantil.” (BRASIL, 2015, p. 37). Esse documento, cujo objetivo é congrega questões que dizem respeito às particularidades educacionais, tanto em âmbito nacional, quanto regional, propõe também uma integração entre língua e literatura, de forma que, no texto literário, ocorra uma análise de elementos narrativos que se interliguem com elementos de caráter lexicais, com a interação de ambas as áreas, as quais devem se complementar e oferecer sentido uma à outra.

Observa-se também que, na menção ao 9º ano do ensino fundamental, no documento, há a relação língua-literatura, cuja indicação é “Criar poemas, a partir de outros gêneros, retextualizando contos, notícias, propagandas, orações, provérbios etc.” (BRASIL, 2015, p. 37).

Em consonância ao documento, é que propomos uma atividade de literatura com uma turma do 9º ano do EF, com o objetivo de estimular os alunos a adquirirem a prática da leitura; a sequência básica (SB) é apresentada no item a seguir.

A sequência básica (SB) desenvolvida

Em *Letramento literário: teoria e prática*, de 2016, Rildo Cosson apresenta para os professores dois modelos de sequências: uma básica (para o Ensino Fundamental) e uma expandida (para o Ensino Médio). O autor também fundamenta, além das sequências, sua pesquisa em três técnicas: a técnica da oficina, a técnica do andaime e a técnica do portfólio. A primeira é direcionada para o modo e o lugar como os textos serão apresentados; a segunda direciona para a troca de conhecimentos entre professor e aluno; e a terceira para o registro das observações e atividades. As três técnicas são apresentadas para que haja a interação entre aluno - texto literário - professor, possibilitando o diálogo e a troca de experiências entre os mesmos.

A sequência básica (SB) compreende quatro etapas: 1) Motivação (preparação do aluno para a leitura do texto literário); 2) Introdução (apresentação do autor e da obra); 3) Leitura (acompanhamento da leitura por parte do aluno e do professor); 4) Interpretação (construção coletiva, por parte de alunos e professores, do sentido do texto). A etapa da interpretação é vista como resultado das etapas anteriores (COSSON, 2016).

A sequência expandida tem as mesmas etapas da sequência básica. No entanto, na expandida há dois momentos de interpretação. O primeiro é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais; o segundo é o aprofundamento de um dos aspectos do texto, necessário para os propósitos do professor. Na fase de expansão da sequência, Cosson (2016) enfatiza a importância de se destacar os processos de intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a antecedem quanto as que a sucedem.

Para o trabalho desenvolvido, que ora apresentamos, utilizamos a sequência básica (9º ano do EF), com duração de seis aulas de 50 minutos cada, cujo objetivo era estimular a leitura do livro *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, abordando a temática da violência infantil.

No primeiro momento, propomos a leitura da obra, mas como na escola não havia nenhum exemplar do livro, fizemos download do mesmo em PDF, o qual estava disponível em alguns computadores da escola; após isso, também enviamos pelo aplicativo Whatsapp, para aqueles que assim o desejassem. Até aquele momento, nenhum aluno havia lido a obra. (1ª etapa da SB – Motivação, ou seja, a preparação do aluno para a leitura do texto literário).

No segundo momento, foi realizada uma pesquisa no laboratório de informática da escola, sobre o autor, a obra, o contexto em que foi escrita, e também algumas curiosidades, tais como: o livro virou vários filmes, e até novela de um canal de rede aberta de televisão. Informações essas encontradas em resenhas e artigos sobre o livro, além de os alunos terem assistido várias versões do filme (2ª etapa da SB: Introdução, ou seja, apresentação do autor e da obra).

Com o auxílio da professora regente de Língua Portuguesa foram feitas leituras de algumas partes do livro em sala de aula; também foram solicitadas leituras em casa, e ao retornarem à escola, os alunos comentavam sobre as partes lidas. (3ª etapa da SB: Leitura - Acompanhamento da leitura por parte do aluno e do professor).

Após um período de três semanas aproximadamente, quando todos os alunos já tinham terminado a leitura da obra, foi pedido que pesquisassem alguns elementos da narrativa, quais sejam: enredo, narrador, tempo, espaço, os conflitos, os personagens, o tema, a mensagem.

Na sequência, assim como o personagem principal do livro, Zezé, pedimos aos alunos que fizessem anotações sobre as pessoas que mais gostavam, e também sobre assuntos, mensagens, que gostariam de contar para alguém, mas que não tinham coragem de fazer. Aproveitando a situação, iniciamos um debate sobre amizade e família, principalmente sobre as relações entre irmãos, e pais; tudo isso com o intuito de fomentar discussões acerca do tema de interesse, ou seja, a violência infantil (4ª etapa da SB: Interpretação - construção coletiva, por parte de alunos e professores, do sentido do texto).

A fim de registrarmos as discussões instigadas pelo debate, em relação ao tema da violência infantil, propomos aos alunos a elaboração do gênero discursivo Artigo de Opinião, por ser um gênero já conhecido por todos da turma. A importância desse gênero reside no fato de o mesmo se relacionar à discussão de questões polêmicas que atingem muitas pessoas e à mobilização de argumentos que envolvem a coletividade em atitudes que podem alterar ou manter uma realidade social.

Nesse sentido, cabe, aqui, lembrar o que Bräkling (2006) conceitua como um artigo de opinião, a saber:

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo¹⁰²

No momento final, após a escrita e correção dos textos, os artigos digitados foram expostos no mural da escola, a fim de socializarmos as ideias dos alunos do 9º ano com todos da escola.

Considerações finais

O trabalho com obras de literatura infanto-juvenil em sala de aula não deve acontecer de forma aleatória, sem objetivos definidos, e centrado somente na figura do professor. Existem atividades que proporcionam uma leitura prazerosa do texto literário, basta professores e alunos estarem dispostos a buscá-las.

Nessa direção, acreditamos, assim como Souza e Cosson (2000, p. 103), que a “leitura e o estudo dos textos literários é, em sala de aula, outra instância da escolarização”.

Mesmo com a falta de recursos nas escolas (como nesse caso, não havia livros para todos), conseguimos realizar, de forma exitosa (acreditamos), a SB com os alunos dessa etapa de escolarização. Pensamos também, que atividades dessa natureza contribuem para que se atinja o letramento literário escolar, cujo objetivo é formar leitores capazes de se inserirem em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais, construindo sentidos para si e para o mundo em que habitam (COSSON, 2006).

Por fim, após a realização dessa SB, acreditamos que a literatura pode prever a liberdade do homem e o seu poder de criação, de construção de algo que parecia muito distante. É por meio dela que se desenvolve a criatividade dos alunos, mas sempre valorizando o conhecimento que cada um já traz consigo, com uma história própria, um modo de vida, um sentido.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gosturas e Bobices**. 4^o ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- AZEVEDO, R. Formação de Leitores e Razões para a Literatura. In: SOUZA, R. J. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 221-247.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **SAEB**. Brasília – DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 30 mar. 2019.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016. 2 ed. 6^a reimpressão.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- KLEIMAN, A. B. **Leitura: Ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.
- PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**.

In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA; R. J. S.; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Brasília. **Conteúdo e Didática para a Alfabetização**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação – UFMG, 2000.

PRÁTICAS LITERÁRIAS **uma experiência em anos finais do ensino fundamental**

André Pereira da Silva⁴¹

Albina Pereira de Pinho Silva⁴²

Considerações introdutórias

Quando se trata do ensino de literatura, vive-se, atualmente, uma situação pouco animadora nas escolas, uma vez que esta área do conhecimento não tem sido reconhecida como uma prática importante no processo de formação leitora e escritora de estudantes. Há, por parte de muitas pessoas, a crença de que se trata de um saber desnecessário. Para essas, nos dizeres de Cosson (2016, p. 10), “a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas”. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio.

Fanin (2016) reafirma esses argumentos ao asseverar que a leitura literária, atualmente, é pouco privilegiada nas práticas de leitura e escrita cotidianas. Quando a leitura literária acontece, há o predomínio de “leituras de best-seller do momento, seguida pelas leituras da literatura do cânone, indicadas pelos professores (principais mediadores) na escola, com fins pedagógicos” (FANIN, 2016, p. 12).

Para enfrentar essas situações de arrogância, indiferença e desconhecimento a respeito da literatura, é que precisamos refletir sobre a prática do letramento literário na escola, visto que é necessário que o ensino da literatura seja legitimado como uma prática significativa tanto para os professores quanto para os estudantes.

Para além das considerações introdutórias, a organização composicional do texto divide-se em três tópicos. O primeiro aborda a defesa de que o letramento literário na escola seja uma prática valorizada nos processos, propostas e práticas curriculares de formação humana e, sobretudo, crítica dos estudantes da contemporaneidade. Métodos e procedimentos metodológicos, segundo tópico deste texto, descreve o método de pesquisa, os procedimentos de produção dos dados, os procedimentos didáticos utilizados para consecução da proposta intervencionista, bem como o universo e o público participante deste trabalho de pesquisa intervencionista; O terceiro tópico apresenta a proposta, os desdobramentos, a análise e os resultados da experiência com a leitura literária em anos finais do ensino fundamental. E, nas considerações finais, reafirmamos a defesa de que a leitura literária na sala de aula constituiu-se forte instrumento para o letramento literário e, por conseguinte, para formação leitora e escritora dos estudantes.

41 Professor das Línguas Portuguesa, Inglesa e Espanhola da rede pública de ensino. Mestre pelo PROFLETRAS, UNEMAT, campus de Sinop. E-mail: exploringidiomas@hotmail.com

42 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, campus de Sinop; atua nos programas de mestrado PROFLETRAS e PPGLetras. E-mail: albina@unemat.br

Letramento literário na escola

Este tópico, como já mencionado anteriormente, apresenta considerações em torno da importância que o letramento literário exerce no processo de formação leitora dos estudantes. Sobre o trabalho com a leitura literária em sala de aula, Cosson (2014, p. 120) destaca possibilidades de trabalho pedagógico com letramento literário em que o estudante assuma posicionamento crítico frente às leituras literárias, ou seja, a condição de letrado, visto que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética.

As leituras literárias, como bem ressaltou Cosson, favorecem a apropriação do letramento literário e, ao mesmo tempo, coloca o leitor em amplo diálogo/interação com os valores sociais e culturais e, a partir dessa interação, o leitor produz sentidos e assume posicionamentos críticos aos textos literários.

No momento da leitura, o leitor põe em movimento todas as suas capacidades intelectuais e afetivas: inteligência, cultura, informações, domínio da língua, experiências de vida e, sobretudo, sensibilidade. O conjunto de suas experiências culturais e o conhecimento das convenções literárias geram expectativas de toda ordem em relação ao texto. O prazer da leitura pode advir tanto da satisfação dessas expectativas quanto das surpresas provocadas por desdobramentos inesperados.

Constituímos o mundo basicamente por meio de palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem. Como bem diz o pensamento popular, se uma imagem vale por mil palavras, mesmo assim é preciso usar a língua para traduzir as imagens e afirmar esse valor. É por isso também que as usamos para dizer que não temos palavras para expressar um pensamento ou um sentimento. Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo.

É por meio da escrita que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Método e caminho metodológico de intervenção didática

Este estudo de natureza qualitativo-interpretativista filia-se aos princípios da pesquisa-ação. Teve como público colaborador os estudantes do sétimo ano, período vespertino da Escola Estadual André Antonio Maggi, situada no município de Feliz Natal.

Como procedimento didático, desenvolvemos uma sequência básica (SB) proposta por Cosson (2016), para o qual uma sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação - primeiro passo da sequência básica do letramento literário -, consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

Em um segundo momento, o professor pode solicitar aos alunos que escrevam algo relacionado ao tema proposto e isso é um ponto relevante na execução da motivação, ela pode envolver conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade. Essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino de literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro. Outra questão é que o limite da motivação dentro dessa proposta de sequência básica costuma ser de uma aula.

A introdução - segundo passo da sequência básica do letramento literário -, consiste na apresentação do autor e da obra. A introdução é uma atividade relativamente simples, porém demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto que será lido.

Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. Cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. Nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor. A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Por fim, é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.

A leitura - terceiro passo da sequência básica -, o que se considera essencial nessa etapa de proposta de letramento literário é o acompanhamento da leitura. Usualmente, o professor solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado àquela leitura, nada mais faz. Se for a leitura de um pequeno texto a ser feita em sala de aula, de fato há pouco o que se fazer a não ser esperar que o aluno termine a tarefa. Todavia, quando tratamos de livros inteiros, esse procedimento já não é adequado. A leitura escolar precisa de acompanhamento

porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive, aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Nesse sentido, quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas. As atividades específicas realizadas durante os intervalos podem ser de natureza variada. Pode-se fazer a leitura de textos menores que tenham alguma ligação com a obra literária, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura. Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos. É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos.

Por fim, o último passo da sequência básica do letramento literário é a interpretação. A interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Essa interpretação tem dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que chamamos de encontro do leitor com a obra. O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela.

Na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. Pode-se desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas o seu desenho, pode-se produzir uma resenha para o jornal da escola, realizar a dramatização de trechos do livro ou vestir-se como uma das personagens, os alunos mais tímidos podem preferir o registro em um diário anônimo, maquetes podem ser feitas bem como apresentações teatrais relacionadas à obra.

Como se percebe, as possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. Essas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento da sequência básica. Ao seguir essas etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário.

A literatura faz um papel social de levar os indivíduos a repensarem seus valores e opiniões, serem coautores ressignificando conceitos e preconceitos. A escolha da obra trabalhada neste artigo se deu por se tratar de um livro que abarca as críticas sociais de forma sutil, leve, sem condenações, posto que voltada para o público infanto-juvenil. Assuntos atuais, como o bullying, o preconceito, as discriminações, a violência, as mazelas sociais, já se veem retratados nessa obra, por Graciliano Ramos, que teve a perspicácia de lançar um olhar mais

aprofundado sobre esses problemas sempre atuais, numa obra de arte que soube explorar a temática do preconceito contra o ser tido por diferente.

Assim, essas temáticas vão sendo transmitidas ao pequeno público, que vai convivendo com esse universo das mazelas sócias, vão aprendendo e apreendendo esses assuntos, conforme sua capacidade intelectual e sua maturidade. Conforma o autor Bettelheim, contar um conto a uma criança com finalidade diversa que não seja a de enriquecer a experiência da criança “transforma-o num conto admonitório, numa fábula, ou em alguma experiência didática que, na melhor das hipóteses, fala à mente consciente da criança, ao passo que um dos grandes méritos da literatura é atingir diretamente o inconsciente da criança” (BETTELHEIM, 2002, p. 168).

Além das questões mencionadas acima, é tarefa do professor de língua portuguesa ensinar a literatura brasileira para os educandos. Como afirma Guedes:

A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de ciências é do professor de ciências e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de matemática é do professor de matemática e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de geografia é do professor de geografia e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de educação física é do professor de educação física e não do professor de português. A tarefa do professor de português é ensinar a ler a literatura brasileira (GUEDES, 2007, p. 17).

Diante dessa realidade, o professor de língua portuguesa tem a responsabilidade de ensinar a literatura brasileira para os alunos, porém esse procedimento de ensino deve ter significado para o educando. Marisa Lajolo (1986) afirma que para o texto resguardar seu significado maior, todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido. Daí a importância de uma metodologia para o desenvolvimento do letramento literário do educando que além de apresentar a literatura propriamente dita possa trazer transformação social.

A proposta da sequência básica e seus desdobramentos

Descrevemos uma sequência básica desenvolvida com os alunos do sétimo ano do período vespertino da Escola Estadual André Antonio Maggi da cidade de Feliz Natal. O desenvolvimento da sequência básica deu-se ao longo de seis horas tendo como obra proposta A terra dos meninos pelados de Graciliano Ramos.

O momento da motivação privilegiou perguntas e reflexões, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da imaginação e do senso crítico dos alunos e, ao mesmo tempo, discutir as relações de diferença e discriminação de nossa sociedade, além de despertar o interesse deles pela leitura da obra. Para isso, formulamos dois principais questionamentos como orientadores da discussão em sala de aula.

Para dar início ao primeiro momento de diálogo, perguntamos: vocês já repararam como nem sempre estamos satisfeitos com a maneira como somos? Se nossos cabelos são encaracolados, gostaríamos que fossem lisos; se são lisos, gostaríamos de ter cachos. Se temos

olhos escuros, gostaríamos que fossem claros; se são claros, invejamos os que têm escuros. Se somos muito altos, gostaríamos de ser mais baixos; se baixos, desejaríamos ser altos.

No segundo momento comentamos: Muitas vezes, nos identificamos e nos aproximamos daqueles que se parecem mais conosco no gosto e nas afinidades. Por isso, procuramos nossos pares: aqueles dos quais gostamos de estar perto, aqueles de quem desejamos receber afeto.

Procuramos ouvi-los com atenção, dando importância para todos os que respondiam. As respostas dadas pelos educandos demonstravam sua criticidade.

Em seguida, os alunos foram avisados de que estávamos prestes a iniciar a leitura de um livro que tratava dessas questões relacionadas à discriminação e ao bullying. Que o autor do livro era Graciliano Ramos e que nessa história fantástica chamada A terra dos meninos pelados o autor trataria dessas questões. Outros questionamentos foram feitos aos alunos ainda.

1. O que é ser diferente?
2. Precisamos ser iguais aos outros para sermos aceitos?
3. As diferenças podem nos separar, criando conflitos?

Para despertar o interesse pela leitura da obra outras perguntas foram realizadas:

4. Você consegue imaginar uma história com um anão que adora chorar?
5. Uma história onde um menino sardento quer pintar todo mundo?
6. Já ouviu falar em alguma menina chamada Caralâmpia?
7. Você gostaria de acompanhar Raimundo até 'A terra dos meninos pelados'?
8. Se você se sente diferente, poderá entender após ler essa história que ser diferente pode ser muito legal.

Essas perguntas foram trabalhadas com a turma durante uma aula. Todos os alunos demonstraram muito interesse pelas perguntas e todos queriam dar suas respostas e opiniões. Ao longo das questões, um aluno se manifestou dizendo que se chamava Raimundo, uma segunda aluna disse que já havia lido a obra e me perguntou se era um livro que contava a história de um menino que tinha um olho de cada cor. Eu disse que sim, e imediatamente uma terceira aluna se manifestou dizendo que ela tinha um olho de cada cor, levantou-se da carteira e se aproximou de mim para mostrar. Esses acontecimentos despertaram, ainda, mais o interesse da turma pela leitura da obra. Pedimos, também, aos alunos que fizessem anotações em seus cadernos sobre seus pontos fortes e fracos, o que gostavam e não gostavam em si mesmos, tanto características físicas quanto de personalidade. Essas informações serviriam para a produção escrita final da sequência básica.

Posteriormente, apresentamos a obra proposta. Como os alunos estavam envolvidos ativamente em responder às perguntas, continuamos com a mesma metodologia. As perguntas seguintes foram realizadas:

1. Vocês já ouviram falar de Graciliano Ramos? Informe-me a data de nascimento e falecimento do autor (1892-1953);
2. Vocês conhecem alguma obra que ele publicou?

Comentamos com a turma que o escritor Graciliano Ramos era alagoano e que quando ele decidiu produzir livros para crianças, já era um nome conhecido na literatura brasileira e havia publicado duas obras importantes: São Bernardo de 1934 e Angústia, de 1936. Foi

explicado também que, em 1937, o autor resolveu concorrer a um prêmio literário proposto pelo Ministério da Educação e inscreveu uma história não muito longa e bastante original chamada **A terra dos meninos pelados** que seria lida pela turma ao longo das próximas aulas. Enfatizamos, também, que a narrativa foi a vencedora desse prêmio. https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Terra_dos_Meninos_Pelados

Exceto a aluna que já havia lido a obra, nenhum outro aluno conhecia o autor e nem havia lido o livro. Porém, depois de todos os procedimentos acima mencionados, estavam interessados em lê-lo. Esse segundo momento de apresentação da obra teve a duração de uma aula.

Em seguida, toda a turma realizou a leitura da obra propriamente dita. A leitura dos primeiros capítulos aconteceu em sala de aula, os capítulos do livro eram curtos, por isso cada aluno pôde ler um pouco. Em função do tempo, a leitura precisou ser terminada em casa. Essa leitura inicial da obra ocorreu durante duas aulas. Entre essa aula de início da leitura do livro até a próxima, teríamos o final de semana, então pedimos que os alunos lessem a obra no final de semana.

Na aula seguinte, realizamos um acompanhamento da leitura. A turma leu um poema do mesmo autor Graciliano Ramos chamado **Autorretrato aos 56 anos**, pois o registro final da leitura seria uma autobiografia. Na 'suspeita' de que nem todos os alunos leram a obra durante o final de semana, assistimos a três vídeos encontrados no youtube <https://www.youtube.com/watch?v=TzlgKC4VBuk> sobre a obra, transmitidos pela Rede Globo anos atrás. Cada vídeo tem a duração aproximada de 20 minutos. Esse momento de acompanhamento da leitura foi de duas aulas.

Finalmente, como registro, trabalhamos a escrita de uma autobiografia. Foram trabalhadas com os alunos as características de uma autobiografia e as informações que ela deve conter. A proposta era de que os alunos produzissem uma autobiografia a partir das anotações iniciais que haviam feito no momento do debate da motivação sobre suas características, mas sem colocarem seus nomes. Depois das autobiografias prontas, recolhemos os textos e redistribuímos aleatoriamente para a turma. O objetivo era de que cada aluno lesse a autobiografia do colega e tentasse descobrir, de acordo com as características mencionadas no texto, quem era o colega. Essa atividade foi bem significativa, pois o tema proposto para as autobiografias foi o autorretrato, quando puderam escrever suas próprias características. A ideia era de que os educandos pudessem entender que todos somos diferentes e a importância de aceitarem-se como são.

A obra é de fato atemporal, porque, infelizmente, as mazelas sociais estão presentes em qualquer época. Escrita há vários anos, ainda retrata a sociedade atual, em que a discriminação e o preconceito ocorrem de várias maneiras. O *bullying* se faz presente nas escolas, onde o tratamento aos desiguais cresce a cada dia, é violência de todo tipo: contra os negros, as pessoas especiais, os diferentes. A sociedade discrimina, segrega, relativiza o tratamento dependendo da cor, da questão de gênero, da religião e da condição social. São julgamentos e opiniões preconcebidos e, muitas vezes enraizados, mesmo nas crianças, por uma sociedade preconceituosa. O que leva a tratamentos discriminatórios em relação àquela pessoa que é julgada diferente da maioria.

Dessa forma, ratificamos a importância da obra *A terra dos meninos pelados* bem como da Literatura em sua grande contribuição para o desenvolvimento das crianças com relação ao preconceito. Dória (2008, p. 15-16) já escrevia que:

Tudo leva a concluir que existe na literatura, hoje, um movimento que podemos chamar de Antipreconceito, e que, mesmo sem ter sido planejado, pode adquirir uma importância tão grande quanto o tema Nacionalismo obteve na literatura do passado. Publicam-se mais e mais obras a respeito de minorias específicas. É como se os livros dissessem: é importante conhecer não apenas a si mesmo, mas também o outro. O diferente. E assim como o outro começa a ganhar uma existência mais ampla através do imaginário, ele pode ganhar mais espaço concreto na vida real.

Por isso, podemos afirmar que foi uma atividade significativa por ter trazido essas reflexões para os educandos. A nossa hipótese é de que várias crianças ao lerem essa obra e produzirem suas autobiografias enxergaram-se protagonistas, visualizaram suas frustrações e sentiram-se mais próximas da personagem, uma vez que passam por problemas semelhantes.

Considerações finais

Por fim, as atividades para a motivação da leitura devem perseguir um grande objetivo que consiste em fazer com que os jovens desejem descobrir o livro, pegá-lo nas mãos com expectativa, apropriar-se dele e, conseqüentemente, lê-lo. Este objetivo pode ser alcançado se desenvolvermos atividades de motivação que incentivem a leitura da obra, se tivermos uma conversa ou fazermos uma pesquisa sobre um tema relacionado com a obra ou se for feita a leitura, em voz alta, de uma parte da obra capaz de despertar o interesse ou a curiosidade dos alunos.

Dentro da sociedade, os papéis de criador, público e mediador são difusos e cambiantes. O crítico literário, o professor e o escritor constituem, na verdade, um público especializado e podem desempenhar a função de mediadores junto a um público leigo. No processo de escolarização, o professor estabelece uma relação mediadora entre o livro e o aluno, desempenhando um papel relevante, pelo menos no que diz respeito à literatura. Não se percebe a leitura como um ato solitário, pois o leitor participa de uma comunidade de leitores, onde as leituras são partilhadas como experiências vividas, e o caminho que nos conduz até o literário passa por uma predisposição individual, mas também por mediações externas como é o caso do professor de literatura em relação aos seus alunos.

Assim, Raimundo representa todas as crianças marginalizadas pelo mundo afora. Simboliza a violência da sociedade que segrega e discrimina os diferentes. As pessoas que não são como as outras, que possuem qualquer diferença, física ou psicológica, encontram mais dificuldades para viver nesse mundo e conviver em sociedade, uma vez que são vistos com olhos diferentes pelos outros. A terra imaginária onde o protagonista vive é uma terra idealizada por ele, para fugir do seu mundo real, mas foi interessante observar que Graciliano mostrou que essa terra é ideal apenas para Raimundo e não para todos que lá vivem, mostrando que não existem espaços ideais, que todos são imperfeitos, temos é que saber viver em qualquer lugar, cada um há de enfrentar o mundo, impondo suas ideias, discutindo diferenças e conquistando o próprio espaço.

Além disso, acrescentamos que diante da responsabilidade de atuar como mediador, o professor deve refletir sobre como está o seu contato com a leitura do texto literário, pois para motivar seu aluno o professor precisa estar motivado, precisa ser um conhecedor das obras com as quais trabalha, um apaixonado pela literatura. É indiscutível que o ânimo do professor-leitor-apaixonado pode contagiar significativamente o aluno para a leitura do texto literário.

Referências bibliográficas

- BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON; R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DÓRIA, A. S. **O preconceito em foco: análise de obras literárias infanto-juvenis: reflexões sobre história e cultura**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- FANIN, E. F. **Letramento literário e digital na escola: do conto ao hiperconto**. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop/MT, 2016.
- GUEDES, P. C. In: **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. NEVES, I. C. B. [et al.] (org.). 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Lins Precioso - Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, no curso de Letras e nos mestrados PROFLETRAS e PPGLETRAS. Temas de pesquisa: mitos, tradição, reinvenção, literatura brasileira produzida em Mato Grosso; literatura infantil e juvenil e análise semiótica greimasiana. Coordena o Grupo de Pesquisa: Estudos comparativos de literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas - GECOLIT (UNEMAT/Sinop-MT). E-mail: adrianaprecioso@unemat.br

Agnaldo Batista de Lima – Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Sinop, 2019. Licenciado em Letras – Português e Literaturas – também pela UNEMAT, Campus de Alta Floresta, 2002. Abrange experiência profissional no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Atua na área de Língua Portuguesa com alunos de anos iniciais e ênfase na literatura infantil e juvenil e na produção textual. E-mail: ablma07@hotmail.com.br

Albina Pereira de Pinho Silva - Mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente lotada na Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da UNEMAT, Câmpus de Sinop-MT. Docente permanente dos Programas de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLETRAS), UNEMAT/Sinop. E-mail: albina@unemat.br

André Pereira da Silva – Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Câmpus Sinop. Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Tocantins (Unitins) e pós-graduado em Metodologia do Ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa pelo Instituto Prominas. Atua como Professor das Línguas Portuguesa, Inglesa e Espanhola da rede pública de ensino. Docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso. E-mail: exploringidiomas@hotmail.com

Ângela Rita Christofolo de Mello - Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Juara, curso de Pedagogia e dos Programas do Pós-Graduação Stricto Sensu, PROFLETRAS Câmpus de Sinop e PPGEDU, Câmpus de Cáceres. Atua nos seguintes temas: Alfabetização, letramentos e suas práticas sociais; Políticas públicas educacionais; Educação de Jovens e Adultos; Formação inicial e continuada de professores. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE/CNPq/UNEMAT/Juara). E-mail: angela.mello@unemat.br

Ana Paula Franco Nobile Brandileone – Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio (CCP), no Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), onde atua como docente do curso de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Mestre e doutora pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT/UENP). Atua no campo da educação literária e da narrativa brasileira contemporânea. E-mail: apnobile@uenp.edu.br

Angelita Cristina de Moraes – Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus Cornélio Procópio (CCP). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Anglo-Portuguesas e em Pedagogia pela UENP-CCP, atua como Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Paraná. Docente da rede municipal de ensino de Cornélio Procópio. E-mail: angelitac@seed.pr.gov.br

Antonio Aparecido Mantovani – Doutor e mestre em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa pela USP. Graduado em Letras pela Universidade Paranaense de Umuarama. Participa como coordenador do projeto de pesquisa A condição da mulher representada nas obras de escritoras brasileiras e africanas em língua portuguesa da contemporaneidade. É professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Sinop), atua no programa de mestrado profissional PROFLETRAS/Sinop e no mestrado acadêmico PPGLETRAS. E-mail: amantovani@unemat.br

Bianca Bruna Alves – Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus Sinop - Graduada em Licenciatura Plena em Letras pelo UNIPAN - CENTRO UNIVERTARIO DE PATOS DE MINAS - atua como Professora de Língua Inglesa da rede pública de ensino do Mato Grosso. E-mail: teacher.bianca@hotmail.com

Cintia Barbara Zocolotto – Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Sinop. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês – também pela UNEMAT. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas, particulares e de idiomas. Atua na área de Língua Portuguesa, com ênfase na literatura, na produção textual e na gramática. E-mail: cintiazocolotto12@yahoo.com.br

Cláudia Landin Negreiros - Licenciada em Letras Português-Inglês e Bacharel em Design de Interiores pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pelas Faculdades Claretianas (Campus de Batatais). Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação - Linha Educação e Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus de Barra do Bugres, no curso de Licenciatura em Matemática, na área de Linguagem. Atua como docente na área de Metodologia de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM - Barra do Bugres) e também no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Unidade de Sinop. E-mail: clnegreiros@unemat.br

Devanil Lopes da Costa – Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus Sinop (MT). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português e Inglês pela Universidade de Cuiabá (UNIC), atua como Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Mato Grosso. Docente da rede municipal de ensino de Várzea Grande- MT. E-mail: devanillopes@gmail.com

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira – Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis. Temas de pesquisa: leitura, literatura infantil e juvenil, e formação de leitores. Integra os Grupos de Pesquisa: Leitura e Literatura na Escola (UNESP-Assis/SP); Literatura Infantil e Juvenil: análise literária e formação do leitor (UTFPR-Curitiba/PR); RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC-Rio); membro do Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil e Juvenil” (ANPOLL). Contato: eliane.galvao@unesp.br

Elisângela Renata Tomaz Denardin - Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Sinop. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português/ Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atua como Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Mato Grosso. Docente da rede municipal de Ensino de Lucas do Rio Verde. E-mail: eli.denardin@gmail.com

Emília Dieterich de Araújo – Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Sinop. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês – também pela UNEMAT. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas, particulares e de idiomas. Atua na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. E-mail: emiliasnp@gmail.com

Fabiano Rodrigo da Silva Santos – Professor de Literatura Brasileira da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis. Atua no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras, UNESP, FCL-Assis, e como colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É líder do Grupo de Pesquisa “Poéticas da Negatividade.” E-mail: f.santos@unesp.br

Genivaldo Rodrigues Sobrinho – Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, no curso de Letras e nos mestrados PROFLETRAS e PPGLETRAS. Temas de pesquisa: literaturas africanas de língua portuguesa. Integra o Grupo de Pesquisa: Estudos comparativos de literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas - GECOLIT (UNEMAT/Sinop-MT). Contato: genivaldosobrinho@unemat.br

Henrique Roriz Aarestrup Alves - Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, no curso de Letras e no mestrado PPGLETRAS. Temas de pesquisa: Literaturas de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: nação e identidade, intelectuais e minorias; corpo, cidade, sexualidade e erotismo, literatura produzida em Mato Grosso e suas relações com a amazonia. Integra o grupo de pesquisa: Estudos comparativos de literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas - GECOLIT (UNEMAT/Sinop-MT). E-mail: henriqueroriz@unemat.br

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos – Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis. Atua no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras, UNESP, FCL-Assis, e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Integra o Grupo de Pesquisa GEPLENP/ CNPq. E-mail: karin.ramos@unesp.br

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho – Professora de Língua Espanhola da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis. Atua no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras, UNESP, FCL-Assis, e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Integra os Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores; e Teletandem: transculturalidade das interações online via webcam. E-mail: kelly.carvalho@unesp.br

Lucivani Cervieri – Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus Sinop -MT. Graduada em Licenciatura Plena em Letras e em Artes Visuais. Atua como Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Mato Grosso. E-mail: lucivanicervieri@hotmail.com

Madalena Regina Garcia Parreão – Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus Sinop . Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Português – Inglês, pela Universidade do Noroeste Paulista (Unorp – São José do Rio Preto/SP), especialista em Gêneros Textuais pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Rondonópolis, atua como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino no município de São José do Rio Claro – Mato Grosso. E-mail: madajusc@gmail.com

Maristela Czapela - Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Sinop. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UNEMAT, atua como professora de língua portuguesa na rede pública de ensino no Estado de Mato Grosso. Docente da rede municipal e estadual de ensino em Matupá. E-mail: maristela_czapela@hotmail.com

Marta Helena Cocco – Professora de Literaturas da Língua Portuguesa na UNEMAT, na graduação (Câmpus de Tangará da Serra) e pós-graduação (Profletras/Sinop), Doutora em Letras e Linguística pela UFG, Pesquisadora do grupo LER (Leitura, Literatura e Ensino) UNEMAT/CNPq e membro do projeto de extensão Corpo e Cordas. E-mail: coccomartahelena@gmail.com

Neusa Inês Philippsen – Pós-Doutora e Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Especialista em Língua Portuguesa - Teoria e Prática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Atua como professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e nos programas de pós-graduação stricto sensu do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLEtras) e do PROFLETRAS. E-mail: neusa.philippsen@unemat.br

Patrícia Antonino da Silva Batista – Professora de Língua Portuguesa e Literaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP - Câmpus Catanduva. Atua na Educação Básica, Técnica e Tecnológica. É doutoranda do programa de pós-graduação em Letras (UNESP), com pesquisa vinculada à área de concentração Literatura e Vida Social, com ênfase no Ensino de Literatura. E-mail: patriciaasb@ifsp.edu.br

Patrícia Dauhali Clemente Guimarães Pereira – Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Sinop. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português/ Inglês, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura ambas pela Universidade do Estado de Mato Grosso, atua como Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Mato Grosso. Docente da rede estadual de ensino de Sinop/MT. E-mail: dauhali@yahoo.com.br

Rosana Rodrigues da Silva – Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, no curso de Letras e nos mestrados PROFLETRAS e PPGLETRAS. Temas de pesquisa: literatura brasileira produzida em Mato Grosso; literatura infantil e juvenil; letramento literário; ensino de poesia. Integra o Grupo de Pesquisa: Estudos comparativos de literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas - GECOLIT (UNEMAT/ Sinop-MT); membro do Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil e Juvenil” (ANPOLL). E-mail: kantav2005@gmail.com

Renata Pires Gavião – Professora da Educação Básica. Atua rede pública estadual do Estado de São Paulo. É mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UNESP. E-mail: renata_gaviao@hotmail.com

Sunair Pereira Fonseca Batista – Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Sinop. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Português e Espanhol – pela Universidade de Cuiabá-UNIC. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e particulares. Atua na área de Língua Portuguesa, com ênfase na literatura, na produção textual e na gramática. E-mail: sunairfonseca3@gmail.com.br

Thiago Alves Valente – Professor Associado da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio (CCP), no Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e é membro do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT/UENP). Temas de pesquisa: Monteiro Lobato, literatura infantil e juvenil, formação do leitor. E-mail: apnobile@uenp.edu.br

Uiara Cristina de Andrade Ruiz – Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Escola Estadual Sylvio de Giulli. Mestra em Letras (UNESP- PROFLETRAS), integra o Grupo de Pesquisa “Leitura e Literatura na Escola” (UNESP-Assis/SP). E-mail: uiara.cristina2012@gmail.com

Vanderléia da Silva Oliveira - Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio (CCP), no Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Pós-doutoramento pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Doutorado em Letras, pela UEL. Líder do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT), atuando com os temas educação literária e estudos sobre narrativa brasileira contemporânea. E-mail: vances@uenp.edu.br.

Vinicius Gustavo Pinheiro Guimarães - Professor de Língua Portuguesa efetivo da rede municipal de Bauru; Mestre em Letras (UNESP - Assis); graduado em Letras pela Universidade Sagrado Coração (USC); Pedagogia (UNESP - Bauru). E-mail: vinigupi@gmail.com