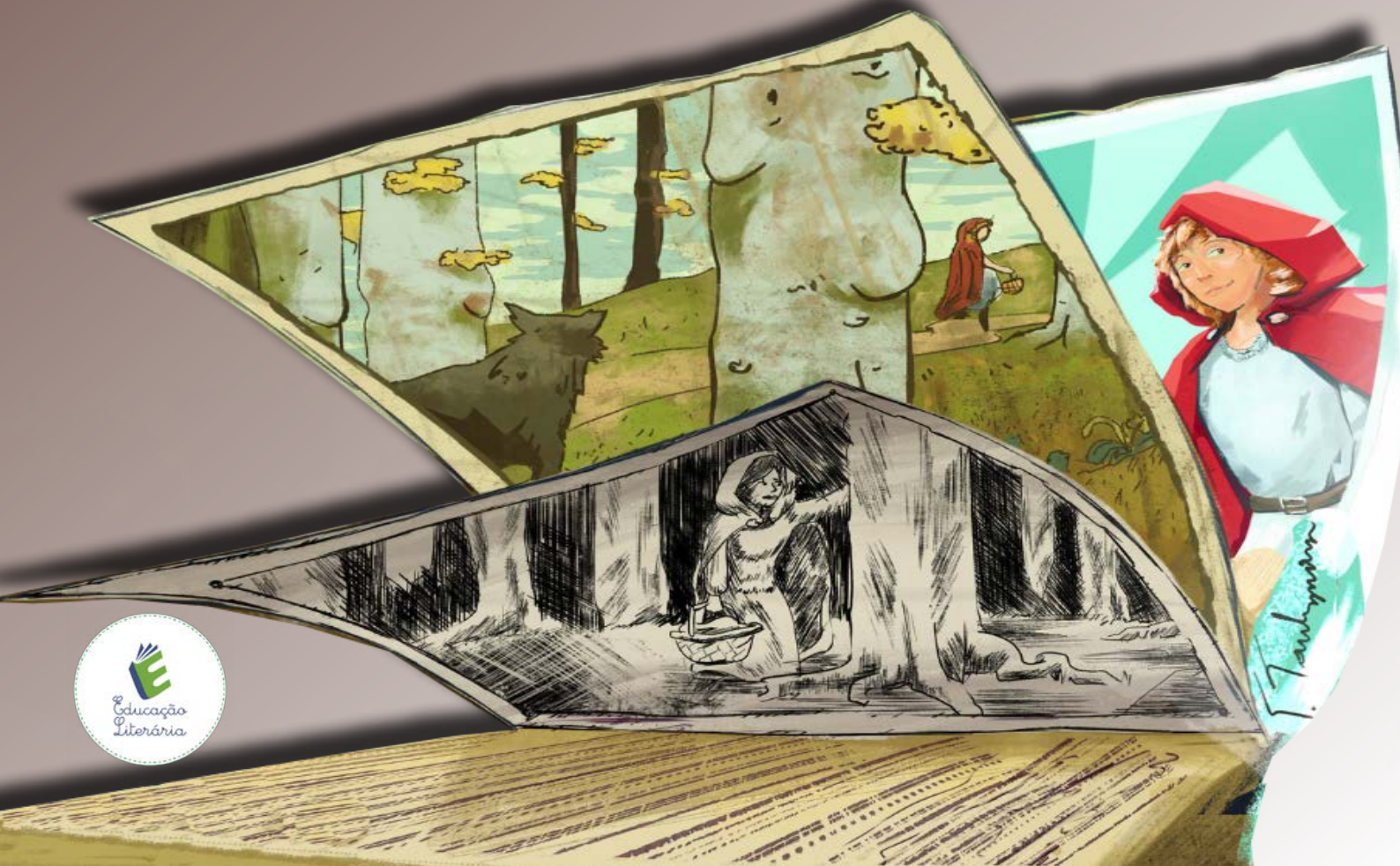


EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: jovens leitores

Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Organizadoras



Organizadoras:

Andréia de Oliveira Alencar Iguma

Aline Barbosa de Almeida Cechinel

Educação literária mudanças em movimento: jovens leitores

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 4: A LITERATURA JUVENIL E JOVENS LEITORES

Thiago Alves Valente (UENP)

Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)

Rosana Rodrigues (UEMT)

Juliana Pádua (UNIFESSPA)

EXPEDIENTE:

Arte da capa e margem das páginas: Thiago Taubman

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. São responsabilidades dos autores também as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação literária mudanças em movimento: jovens leitores [ebook] /

Organizadores: Andréia de Oliveira Alencar Iguma, Aline Barbosa de Almeida Cechinel. -- Ouro Preto (MG): Editora Educ. Literária, 2024.
150 p.:il. color.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), 2023.

ISBN: 978-65-81156-31-2

1. Literatura juvenil 2. Educação literária. 2. Leitura literária. 3. Leitores juvenis 4. Formação de leitores. I. Iguma, Andréia de Oliveira Alencar. II. Cechinel, Aline Barbosa de Almeida.

CDU 821(81):82.0-053.5

CDD 372.21

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Jesuíno Francisco
 Aline Barbosa de Almeida Cechinel
 Ana Carolina Reginaldo Bitencourt
 Ana Paula Carneiro
 Andréia de Oliveira Alencar Iguma
 Andreina de Melo Louveira Arteman
 Antonio Cezar Nascimento de Brito
 Beatriz Alves de Moura
 Berta Lúcia Tagliari Feba
 Clara Cassiolato Junqueira
 Claudia Leite Brandão
 Cleide de Araujo Campos
 Emanuela Carla Medeiros de Queiros
 Estela Aparecida de Souza dos Santos
 Gabrielly Doná
 Guilherme da Silva Lima
 Isabela Delli Colli Zocolaro
 Ivanete Bernardino Soares
 Jamile Rossetti de Souza
 Joana d'Arc Batista Herkenhoff
 Jorge de Castro
 Juliane Francischeti Martins
 Júnia Carvalho Gaião de Queiroz

Kenia Adriana de Aquino
 Kilma Cristeane Ferreira Guedes
 Leonardo Montes Lopes
 Leoneide Maria Brito Martins
 Luís Henrique Lustosa Reipert
 Márcia Tavares Silva
 Maria Cecília Soares Barbosa Cota
 Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
 María Paula Obando Rodríguez
 Mariana Revoredo
 Marivaldo Omena Batista
 Marlice Nogueira
 Naelza de Araújo Wanderley
 Rita Cristina Lima Lages
 Robson Guimaraes de Faria
 Rodrigo Corrêa Martins Machado
 Rosangela Valachinski Gandin
 Sarah Gracielle Teixeira Silva
 Silvana Ferreira de Souza Balsan
 Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
 Vania Kelen Belão Vagula
 Vânia Maria Castelo Barbosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Lins Precioso (UEMT)	Leonardo Montes Lopes (UniRV)
Alcione Maria dos Santos (UFMS)	Leoneide Martins (UFMA)
Amanda Valiengo (UFSJ)	Luís Girão (USP)
Antônio César Nascimento de Brito (Faculdade Projeção - Brasília)	Márcia Tavares (UFCG)
Cassia Bittens (Literatura de Berço)	Maria Laura Pozzobon Spengler (Instituto Federal Catarinense)
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Mariana Cortez (UNILA)
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP)	Mônica Correia Baptista (UFMG)
Danglei de Castro Pereira (UNB).	Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)	Pedro Afonso Barth (UFU)
Diana Navas (PUC-SP)	Regina Michelli (UERJ)
Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),	Rita Lopes (UFOP)
Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)	Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP)
Eliane Santana Dias Debus (UFSC),	Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).	Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)	Rosana Rodrigues (UEMT)
Emanuela Medeiros (UERN)	Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),	Rovilson José da Silva (UEL)
Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)	Sandra Franco (UEL)
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras)	Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)	Silvana Ferreira de Souza (Faculdades de Dracena)
José Helder Pinheiro Alves (UFCG)	Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
	Thiago Alves Valente (UENP)



APRESENTAÇÃO

Em Ouro Preto, com o coração quentinho, cheio de boas vibrações e muita literatura, aconteceu em 2023 o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re) nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já contadas, uma vez que desde o ano de 2000 integrou às atividades coordenadas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), com sede na UNESP/Presidente Prudente e pode contribuir com à educação literária de milhares de graduandos(as), professores(as), estudiosos(as) da área, bibliotecários(as), entre outros. De lá, para cá, dezenas de autores(as), ilustradores(as) e pesquisadores(as) ocuparam os espaços inaugurados pelo evento a fim de entoarem suas vozes e junto ao público criarem possibilidade de reflexões que fossem capazes de contribuir com o ensino da literatura e a manifestação do texto literário enquanto arte.

O tema do Congresso que aconteceu no Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG entre os dias 6 a 8 de dezembro de 2023, - se dá a partir de mudanças significativas. Primeiro que CELLIJ deixa de ser o órgão organizador do Congresso, que passa a ser uma atividade coordenada pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI). Neste sentido, o Congresso deixa de ter um endereço fixo e se torna itinerante e, com isso, espera-se que inúmeras pessoas que nunca puderam participar das atividades promovidas pelo evento possam ser contempladas, afinal, várias regiões do Brasil serão sede em alguma versão, haja vista que o grupo de pesquisa é formado por pesquisadores(as) dos quatro cantos do país o que possibilita sua pluralidade. Ademais, acredita-se que é tempo de semear em outros terrenos férteis e por meio da força da palavra e da imagem à literatura infantil e juvenil (re)inaugurem maneiras de narrar o mundo; e, ainda, as mudanças da própria literatura que vem acontecendo através do tempo, sejam elas a partir dos espaços que foram ressignificados, como, por exemplo, com a proporção alcançada por meio do virtual, sejam o surgimento de novos gêneros, o perfil dos(as) leitores(as), às temáticas e materialidades. Indubitavelmente, é tempo de mudanças e MUDAR exige MOVIMENTO.

Assim, apresentamos o e-book do eixo 4 – A literatura juvenil e jovens leitores e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

SUMÁRIO

- 5 **APRESENTAÇÃO**
- 8 **CAPÍTULO INAUGURAL**
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza
- 16 **EL ARTE DE NARRAR**
Maria Teresa Andruetto
- 26 **A ADOLESCÊNCIA ENTRE CONFLITOS FAMILIARES:**
UMA LEITURA DO CONTO JUVENIL "CASA NOVA", DE KEKA REIS
Valnikson Viana de Oliveira
- 36 **A CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE LÚCIA MACHADO DE ALMEIDA**
DESTINADA AOS JOVENS LEITORES: UMA ANÁLISE DE
***ESTÓRIAS DO FUNDO DO MAR* (1971)**
Mariana Delpech Fonteles
- 45 **AIMÓ DO ORUM AO AIÊ: DECIFRANDO OS SEGREDOS PARA**
REINVENTAR O MUNDO
João do Nascimento dos Santos
Pedro Manoel Monteiro
Raquel Aparecida Dal Cortivo
- 54 **A TESSITURA DO LEITOR IMPLÍCITO E O LEITOR EMPÍRICO**
EM LYGIA BOJUNGA
Deisily de Quadros
Flávia Brito Dias
- 63 **CULTURA DE MASSA E LITERATURA JUVENIL:**
***LUANA ADOLESCENTE LUA CRESCENTE*, DE SYLVIA ORTHOF**
Daniela Aparecida Francisco
- 73 **DIÁLOGOS ENTRE: À PROCURA DE UM REFLEXO E SUPERVENUS,**
DESPERTANDO A CRITICIDADE E VALORIZAÇÃO
DAS IDENTIDADES DO LEITOR JUVENIL
Maria Jodailma Leite
Paula Gardenia Lucena Gallego
Sandra de Melo Silva
- 84 **ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: ANÁLISE DE ATIVIDADES**
DE LEITURA LITERÁRIA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 8º ANO.
Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida
Suyanne Pinheiro Campelo
Cleudene de Oliveira Aragão



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 94 **LITERATURA JUVENIL ANGOLANA NA SALA DE AULA:
A ARTE DA EFABULAÇÃO EM ESTÓRIAS DE ONDJAKI**
Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro
- 104 **LITERATURA E OS CÍRCULOS DE CULTURA E LEITURA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A VIVÊNCIA LITERÁRIA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO OESTE PAULISTA.**
Cyntia Graziella G.S. Girotto
Joyce Aparecida da Silva Linard
Ligia Maria da Silva
- 115 **O MARAVILHOSO EM ANA Z., AONDE VAI VOCÊ?, DE MARINA COLASANTI:
O SIMBÓLICO COMO CATALISADOR DO AMADURECIMENTO**
Érica Sousa Torres
Diógenes Buenos Aires de Carvalho
- 125 **PNLD LITERÁRIO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA DE
LITERATURA JUVENIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**
Juliete Rosa Domingos
- 134 **SENTIDO E PRESENÇA NO ATO DE LER: EXPLORANDO
OS TERRITÓRIOS DO IMAGINÁRIO EM O LIVRO SELVAGEM**
José Etham de Lucena Barbosa Filho
- 143 **SOMBRAS NO ASFALTO, DE LUÍS DILL EM SALA DE AULA:
DA DISCUSSÃO À AVALIAÇÃO**
Aline Barbosa de Almeida Cechinel



CAPÍTULO INAUGURAL

(PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

João Anzanello Carrascoza

Estar aqui com vocês é algo tão grande para mim, que escrevo sobre as pequenas coisas, é algo tão extremo, é uma imensa alegriazinha, como denominou Guimarães Rosa, uma alegriazinha do tamanho de um planeta ainda maior do que ela: o planeta gratidão. Gratidão pela iniciativa e pela entrega da professora Andréia de Oliveira ao estudo e à fruição de minha obra literária e a todos que se somaram a ela nessa aventura de abraçar um escritor brasileiro contemporâneo, *in persona* aqui, que se assombra tanto com os fenômenos grandiosos do cosmos quanto com os fatos supostamente comuns da vida prosaica. Imaginem, então, o que é chegar à sua, à minha, condição presente – de um homem que completa 30 anos de dedicação à literatura e, simultaneamente, dá os primeiros passos, titubeantes, como uma criança, na relva (ou seria no solo movediço?) da terceira e última idade, ao cumprir há pouco os seus sessenta anos. Passos insignificantes para a humanidade, mas definitivos para mim. Passos no corpo do tempo, essa matéria bruta e prima da nossa existência.

Se o elemento principal da criação em arquitetura, escultura e parte da pintura é o espaço, o tempo é o vetor que rege a arte literária. O tempo, como conceituou Platão, é a eternidade em movimento. O tempo só não nos leva de uma só vez, dando-nos a prerrogativa de viver, porque Cronos, em nossa Terra, Gaia, se escoa em frações, e são elas que nos permitem, somando o grão de cada dia ao sonho de todas as noites, esse mover rumo ao fim, esse re-mover recordações, esse co-mover junto aos demais ao longo da nossa jornada.

Daí porque intitulei esta fala, não sem propósito, realçando o tempo a partir do nome de um livro que reúne um conjunto de poesias de Nicanor Parra, lançado entre nós anos atrás – *Literatura juvenil: só para menores de cem anos*. Um título paradoxal, não só por conceder a licença e o privilégio de liberar essa poesia unicamente para uns, raros, leitores centenários, mas também por inserir duas questões vitais a nós, que transitamos pelos bosques da ficção. A primeira, relacionada ao sistema de selecionar as obras segundo a faixa etária dos leitores, como se Alice só pudesse entrar nos país das maravilhas, ou se perder (ao se encontrar) através do espelho, se tivesse tal ou qual idade. Os livros contêm frontispício e colofão, fachadas e fechos, mas estão sempre abertos, e não como portais, mas como linhas demarcatórias de uma aduana, ou muros de uma fronteira, que, no entanto, sempre serão atravessados por cima pelo vento – o vento, o leitor, é livre para



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

pairar aonde o seu desejo o conduzir. A segunda questão, menos literal, e mais voltada à raiz dessa antologia de Nicanor Parra e às suas camadas de dentro, aos seus temas e teimas, se refere à poesia que desaba do Olimpo e cai nas raias do cotidiano, nas águas da vida mundana, como nestes seus versos:

*Contra a poesia das nuvens
Nós opomos
A poesia da terra firme
– Cabeça fria, coração quente
Somos terrafirmistas convictos –*

Pé na terra, enfiado portanto até a jugular no húmus, de onde vim, de onde viemos nós, humanos, divido esta palestra em três tempos: tempo de ler, tempo de escrever, tempo de reescrever. Outra classificação seria: tempo de nascer, tempo de ser, tempo de morrer. Esses tempos estão misturados, se interpenetram, correm em simultâneo, mas há que ressaltar entre os três por vezes a dominância de um, quando a sua correnteza ganha a grossa espessura de uma artéria por onde o sangue simbólico da cultura é bombeado desde o poço das nossas dores até as margens (por vezes abissais) da alegria. O Eclesiastes prediz que há o tempo de semear e o de colher, da seca e da chuva. Mas o tempo de semear é também o tempo de colher, o de colher é também o de semear, porque o tempo beija os lábios da vida ao mesmo tempo que os morde.

COMECAMOS COM O TEMPO DE NASCER, OU O TEMPO DE LER.

Um escritor demora às vezes a vida inteira para criar o seu território ficcional. E qualquer leitor, vocês, por exemplo, explora-o em algumas horas ou dias, se planejarem um mergulho com poucas paradas. E mesmo com essas paradas, para dar a luz às histórias lidas em seu íntimo, é necessária apenas uma braça de tempo, não a vida toda. Porque ler é escrever para dentro de si o que foi elaborado pelo escritor para fora dele, para o mundo, o mundo tantas vezes, senão quase sempre, sem sentimento algum. Porque ler (para o leitor) não consome a mesma medida de tempo, de sangue e de ardor que escrever custou (para o escritor).

Daí que se pode ler, em qualquer idade, o que foi escrito por alguém, não importa se esse alguém tem ou não mais de cem anos. Daí porque ler é uma experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa, o tempo é passado pelos olhos de quem lê e transpassado pelo silêncio de quem com ele se circunscreve no plano da realidade.

Ler é e sempre foi para mim um ato de aprendizado, de respeito para com a expressão alheia, de compreensão e aceite das diferenças.

De minha experiência como leitor, leitor não apenas das palavras, mas dos textos que, em forma de cenas, se apresentam aos nossos olhos, partilho aqui o pequeno conto “Adendo ao Caderno de um ausente”, ou “Dança”, inserido no livro recém-publicado *Fron-*





teiras visíveis. Sim, dança, dança que é um sair-de-si e um entrar-no-todo-do-mundo, dança que é um desaparecer-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da paisagem.

Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás desperta e os brinquedos espalhados pelo chão desenharam um círculo, as fronteiras visíveis do teu mundo – e do nosso também; nada está acontecendo, senão que estamos ali, na sala, eu e teu irmão tentando te entreter, enquanto milhares de fatos se sucedem da porta para fora, mas somos tão limitados que só nos cabe viver esse instante aqui, juntos, esse nada, que, no entanto, a vida nos entrega como um favor – do qual poderia nos privar a qualquer momento –, e, obedientes, eu e Mateus pelo menos, porque tu certamente não tens ainda a ideia de que o tempo fere, e, se fere, o próprio tempo cicatriza, eu e Mateus percebemos o tempo rodar pela sala, tomando também os teus brinquedos entre as mãos, o tempo se adere a eles, um por um, silenciosamente, sem revelar que é o seu verdadeiro dono, que pode a qualquer momento quebrá-los para sempre, o tempo que faz de nós, justamente porque o desfrutamos, criaturas em breve (sejam dias ou anos, é sempre breve) sem concerto;

Estamos na sala, Bia, e, de repente, Mateus apanha um brinquedo desses que uma das amigas de tua mãe te deram, quando tu nasceste e nem sabias, e não sabes ainda totalmente (nunca sabemos totalmente, eu já te aviso), que de tua mãe, Juliana, tu não terias, nas contas do amor, mais que nove meses dentro dela, o tempo exato para que te fabricasse, e só um ano do lado de fora, com ela, nesse mundo aqui; Mateus apanha um brinquedo, é um macaco de pelúcia, e dele ecoa uma música divertida quando lhe apertamos o ventre, quem o fez, Bia, não ignora que o contentamento vem das vísceras, tanto quanto das nossas vem todo o pesar que sentimos quando o sentimos na camada mais profunda, onde o medo ancestral do destino nos imobiliza, e, então, acontece o inesperado, o inesperado mas não grandioso, o inesperado tão previsível que havíamos esquecido de sua possibilidade, então acontece, de súbito, que tu comesças a mover os braços e a flexionar as pernas, e esse arremedo de dança, rudimentar, e por isso mesmo gracioso, esse teu gesto desafia todas as tormentas do mundo, esse teu gesto anuncia que tu estás de posse, por um minuto, de uma poderosa alegria, uma alegria de que tu ignoras a real potência; nos últimos dias tens chorado por nada, tens te lançado em meus braços e nos de tua avó Helena, mas neles não encontra aqueles braços, os únicos, capazes de te acolher como pede o teu corpo, eu sei, tu tens sentido a falta de tua mãe, e eu te digo, Bia, tu vais sentir essa falta para sempre, em cada dia de tua vida essa falta estará lá, fiel à tua condição de órfã, mas então, Bia, tu te moves, e eu e teu irmão apreciamos a tua coragem e te incentivamos a continuar, e tu, Bia, tu nos surpreendes, pois tens um ano e um mês de vida, já destes os primeiros passos, mas não sabes falar, porque falar, Bia, vem depois de muito ouvir, a escuta atenta, Bia, precede toda a fala, a natureza assim nos dotou, para ouvir como nosso coração bate quando certas palavras são enunciadas, ou quando o



silêncio nele se debate como um pássaro preso, embora nenhuma palavra falada ou escrita possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, e estás feliz porque esqueceste por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produzes, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu desafiás, corajosamente, a vilania dos deuses; e todas as cordas do meu ser vibram – apesar de meu silêncio – com o sorriso que se forma em teus lábios, esse sorriso que é uma provocação ainda maior, Bia, pois, através dele, o mundo pode ver, lá no fundo de tua boca, rasgando a gengiva, o despontar de um novo dente, deixando entre ele e o mais próximo, um largo espaço, um oco, um vazio que há muito herdastes de mim – e que a ponta de tua língua roçará, quando, é questão de dias, aprenderes a dizer a palavra dor.

Em voz nem alta, nem sussurrada, em voz normal, neste tom que venho seguindo desde o início, apresento das mais remotas fundações do meu ser esta definição: ler a si mesmo, para si em primeiro momento, e, depois, para o outro, é não só avançar no alfabeto do autoconhecimento, mas apagar trechos da própria ignorância no grande texto do mundo. Ler é um segundo nascimento. Como escreveu Drummond: “Não sou eu, sou o outro que em mim procurava o seu destino. Em outro alguém estou nascendo”.

PASSEMOS AO TEMPO DE ESCREVER, OU TEMPO DE SER.

Não é preciso ir a Macondo para encontrar, em nosso dia a dia, disparadores criativos para inventarmos histórias. Levar uma multa de trânsito, como no meu caso, por dirigir e falar no celular (sem que eu tenha um celular), receber a ligação de um assistente de telemarketing de um banco, como aconteceu comigo, oferecendo vantagens para que eu abra uma conta corrente (quando já tenho uma conta nesta mesma instituição financeira) e outras ocorrências de igual natureza superam a capacidade de fabular, essencial a todo artista, seja da palavra, seja da imagem ou do som.

Meu tempo de escrita é efetivamente para valorar o que é mínimo. O que parece ser apenas a vida em tom menor. Drummond monumentou a sua cidadezinha besta, meu Deus. Bandeira monumentou o beco. Vinicius de Moraes, uma casa engraçada. Manoel

de Barros nos provou que é possível monumental criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho doutorado em formigas*. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

Deste meu tempo de escrever, três décadas, partilho com vocês, para que pesem, pensem, ponderem, sobre os elementos vitais da escrita – as palavras, as palavras e seu limitado (mas salvador) poder de esperar–, partilho o texto “Palavras: prisão”, do livro *Corpo do tempo: cicatrizes*, segundo volume da *Trilogia dos sinais*:

: diz-se que as palavras abrem as algemas diante do sem sentido da existência ao qual estamos aprisionados. diz-se que as palavras libertam. que arrebatam as comportas da incompreensão. que se não vencem a incomunicabilidade, às vezes a derrubam com golpes inesperados. que se depreciam o silêncio, também inflam seu preço. diz-se que as palavras desengasgam gritos, regurgitam injúrias, dão voz a detentos mudos. sim:

:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes peneiramente na mão do menino. expulsas da boca, sopradas entre os lábios, inscritas no papel, enunciadas numa gravação, as palavras, ao ganhar vida, perdem a sua liberdade:

Em suma, escrever, a meu ver, é: bálsamo provisório, mas poderoso. Jeito de nos agarrarmos aos signos para dar sentido à nossa história. Escrever é: uma mágica capaz de prender palavras num espaço antes em branco e, simultaneamente, dar a alavanca para nos desprendermos do chão pedregoso e palude do plano físico. Escrever é ser, sendo, o que somos, aqueles que aos poucos, em linhas e páginas, vamos nos tornando.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

E, AGORA, O TEMPO DE REESCREVER, OU TEMPO DE MORRER.

Porque a vida é só a vida, e, enquanto vida, dela não tiramos conclusão, nem temos considerações finais, ao contrário da reescrita, que dá acabamento ao nosso texto, à história, única, que viemos viver. O tempo do acabamento, do desfecho, é o tempo da morte. O tempo de finalizar, de rever, o tempo de reescrevermos.

Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulse a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das narrativas que os encantaram, os divertiram, os alegraram, e que continuarão a afetar outros leitores em eras vindouras, nasceram de homens e mulheres à beira da angústia, arrastados pela ruína emocional, presos a escombros físicos, vitimados por crises de desilusão. E só umas poucas, parcas, histórias, vieram à luz pela mão de autores em estado de êxtase, em ondas altas de contentamento, em jorros de cintilâncias. Visceral é a transformação da experiência de um escritor, agulhado por sofrimento intenso, em uma narrativa que nos dá satisfação ao ler, nos dá conforto, nos retira do abraço do desânimo e da inércia e nos põe a caminhar. Uma metamorfose às avessas: a do sapo que se revela um homem simplesmente mortal, não um príncipe, tampouco um herói.

Por isso, ao completar sessenta anos de vida e trinta de literatura, no umbral da velhice, mas em pé como uma mangueira, a dar frutos, homenageio esses escritores e escritoras, sem precisar nomeá-los – alguns vivos, inundados de espanto, em que pese seus dramas secretos –, que, numa época utópica, de sonhos quase impossíveis, fizeram e fazem a nossa literatura avançar.

Louvo e agradeço àqueles escritores que tiveram a vida abreviada pelo abandono, pela loucura, pelos vícios antigos ou modernos; louvo e agradeço àqueles que se foram pelo desamparo dos familiares (que depois disputaram como canibais o seu espólio), pelo desprezo dos editores, pela solidão existencial; louvo e agradeço àqueles cuja obra teria estacionado a meio caminho, se não encontrassem amigos que lhes pagassem almoços e jantares; louvo e agradeço àqueles cujas histórias foram preteridas pelo público atrasado de seu tempo, para enfim ganharem lugar no futuro, esse nosso presente de hoje; louvo e agradeço àquele que, ao ser eleito com mais de setenta anos para Academia Brasileira de Letras, vibrou tanto pelo galardão que passaria a usar dali em diante no chá dos imortais, quanto pelo plano de saúde a que tinha direito como membro da instituição, pois não podia pagar por um nos últimos anos – quando a sua produção literária ganhou o justo reconhecimento.

Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

Nesse evento festivo, agradeço o carinho de vocês para comigo e o respeito pelo meu percurso como ficcionista, mas também clamo pela atenção de todos nós para aqueles que fa-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



zem a nossa literatura, a fim de lembrar que, para atravessar o Rubicon, é preciso nadar, nadar, nadar, e muitos ficam à deriva, outros, que navegaram em águas calmas, podem naufragar ao criar histórias que doem de tanto nos causar fascínio, outros tantos que podem se deitar no abismo, e muitos mais que podem ser abatidos pela insensibilidade dos agentes de leitura, pela ação dos políticos que abrem frestas de interesse no grande sertão da nossa cultura.

Se menciono agora sombras que cobrem autores de universos imaginários da nossa literatura infantojuvenil é porque desejo para eles e para nós um passo à frente desse mundo, que está ainda atrás da linha de um tempo mais justo, alegre e solar. Um mundo para o qual não é necessário ter cem anos para ler e escrever com dignidade. É fundamental passarmos essa fronteira, como o vento e as nuvens, que não respeitam muros, nem divisas demarcatórias de aduanas. É preciso acreditarmos numa literatura “permitida para todas as idades”, uma literatura livre de regras-rochas, de leis levianas, de conceitos preconceituosos ou pós-conceituados. Uma literatura atemporal, pela qual crianças e adultos possam sentir o cio da terra, o rio da palavra, o céu do silêncio.

Aqui vai morrendo a minha fala, este texto que vem de uma região visceral, que subiu ao papel e salta agora de minha voz. Se me fizerem perguntas em seguida, é provável que eu não tenha respostas, eu só tenho agradecimentos. Levei tantos nãos de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

E, indo para o fim, mesclo o tempo de viver, de escrever e de morrer num diálogo entre a folha e a árvore. A ideia me veio de um dos microcontos que publiquei na obra *Vamos acordar o dia*, histórias de uma linha só. Eis a pequenina narrativa, chamada “Outono”:

A folha se soltou do ramo.

– Tchau, árvore...

Ocorreu-me, então, fazer o contrário aqui, como um agradecimento à felicidade clandestina, que vocês me proporcionaram de abrir este congresso, ampliando o momento de despedida da folha, dando voz também à árvore. A conversa delas assim se espraia para além do outono e ganha a estação das lembranças:

A folha se soltou do ramo.

– Tchau, árvore...

A árvore a observou cair lentamente.

A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:

– Tchau, árvore... – repetiu.

– Tchau, folha... – a árvore respondeu.

Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.

A folha, sobre a relva, ainda se sentia parte da árvore. A sua história estava (e estaria para sempre) grudada à dela.

E a história da árvore estava (e estaria para sempre) nos veios da folha.

Mas era uma situação nova.

E incompreensível para a folha, que, tão pequena e frágil, re-repetiu:

– Tchau, árvore...

Sem ter como reparar essa separação, a árvore re-repetiu:

– Tchau, folha...

Silenciaram novamente, sentindo falta do contato direto – antes tão íntimo.

A folha mirava o ramo (então vazio) em que ela vivia, presa pelo talo.

A árvore contemplava o talo (então partido) do qual a folha se soltara.

Era uma situação nova. Mas compreensível para a árvore. Como perdera outras folhas, ela disse, quase feliz:

– Até daqui a pouco!

A folha, que jamais se soltara da árvore – era a sua primeira e última vez –, disse:

– Não entendi: por que “até daqui a pouco”?

Ela sabia, como filha, que nunca mais voltaria a se ligar, pelo talo, à sua mãe.

Mas a árvore, dona desse saber que as folhas desconhecem – as folhas só perdem uma única vez a sua árvore – explicou:

– Logo você vai se dissolver na terra.

– Continuo sem entender – disse a folha.

– Minhas raízes vão te trazer de volta – disse a árvore, quase feliz.

Surpresa, a folha perguntou:

– E eu vou retornar ao meu ramo?

– Não – disse a árvore. – Vai se transformar em seiva e viver dentro de mim!

A folha estremeceu de esperança.

A árvore completou, quase triste:

– Dentro de mim, como uma lembrança.

Eis o que peço neste instante em que me despeço: que possamos estar uns dentro dos outros, presentes neste evento, como uma lembrança. E que a memória deste encontro possa nos dizer: até daqui a pouco.

Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Não. Literatura juvenil livre para todas as idades. Libertária para todos os momentos. Principalmente neste, em que estamos juntos, sob o mesmo auditório, em Ouro Preto, cidade histórica onde a beleza das construções se mescla com ao sofrimento calado de gerações e gerações de pessoas que aqui escreveram suas histórias dilaceradas. Saibamos soletrá-las e contá-las para aqueles que futuramente vão dar corda ao mundo. O mundo: relógio incapaz de medir a minha sideral alegriazinha de estar aqui, com vocês. E vem a vida!



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

LIBROS COMO PUENTES

... palabras-puentes hacia otros. / Hacia otros ojos van y no son mías. / No solamente mías... (...) ... Vinieron de otras bocas/ y aprenderlas fue un modo/ de aprender a pisar, a sostenerse, dice un poema de la uruguaya Circe Maia que se titula justamente Palabras.

Libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se abrazan subjetividades que pueden, como bien sabemos, ser de distintos siglos, distintas culturas, distintas lenguas.

Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece, entre “el yo más propiamente mío” del que habla la poeta italiana Patrizia Cavalli y las voces de tantos otros. Puente y donación que se hace por escritura privada, que se vuelve pública.

¿CÓMO SELECCIONAR UN BUEN LIBRO?

Aunque se editen hoy tantos miles de libros, los buenos libros son, en proporción, pocos. Las posibilidades que un libro tiene de permanecer, de habitar en la memoria de un lector (que es la verdadera forma de permanecer que tienen un escritor y un libro) son remotas. Pasan y pasan en este mundo no sólo objetos, programas de televisión, noticias, productos, acontecimientos..., una cosa tapa a otra rápidamente, y pasan también muchos libros, como un vértigo que no permite que queden en nosotros vestigios de su existencia.

Sin embargo, algunos libros quedan. Un buen libro es un libro capaz de quedarse en nosotros. Un objeto vivo entre el mar de libros que se edita, y somos los lectores, los que decidimos qué libros quedarán, los que ofrecemos como territorio nuestra memoria para que ciertos libros permanezcan. Lo cierto es que algunos libros no nos permiten el olvido. No siempre se trata de los mejores libros, ¿quién podría asegurar “estos son los mejores libros”?, sino de aquellos que disparan una flecha que, como el amor, no flecha a todos por igual.

No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que por razones que no siempre comprendemos, nos interroga acerca de nosotros mismos. El encuentro con ese libro no depende sólo de lo que ese libro tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, puente que construyen editores y mediadores. Lo importante, lo verdaderamente importante, cuando se trata de lectores que formamos a otros lectores, es ser sujetos de nuestras elecciones, que no sean otros los que elijan en nuestro lugar, ni reproducir nosotros lo que otros ponen en nuestras bocas, sino buscar, leer, reflexionar, elegir.

¿CÓMO SERÁN LOS LIBROS EN EL FUTURO? ¿HABRÁ LIBROS?

Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 20%, algo menos probablemente; el resto lo sigue ocupando el libro en papel. Más aun, ya en nuestras vidas el libro digital, el libro en papel se enriqueció en su formato, diseño, factura editorial, ganando belleza y presencia, volviéndose más exquisito en su hechura.

ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

No imaginaría esa tarea como difícil, complicada, porque no lo es. Sí la imaginaría intensa y sobre todo muy abierta a lo inesperado. Pensaría en un espacio grato, el aula misma, tal vez con otra disposición, u otro espacio de la escuela, desde el patio hasta la biblioteca. Pensaría en una frecuencia (una vez por semana, no menos de eso) y una extensión (un módulo, si hablamos de niños grandes o de jóvenes; tal vez medio módulo si hablamos de niños pequeños). Elegiría un horario que privilegie el estar y el hacer, por lo cual desecharía la última hora de la semana, por ejemplo.

La coordinación estaría a cargo de un maestro lector, de un profesor de literatura, o de un bibliotecario. Pensaría en un ejercicio docente más cercano a la horizontalidad que a la verticalidad. Llevaría a ese espacio libros (previamente leídos) de diversos géneros, de diversas estéticas, de diversos autores, de diversas épocas, en lengua castellana o traducidos de otras lenguas. En castellano, de autores argentinos y de otros países, nuevas ediciones o reediciones de clásicos, literatura de autor y tradicionales, ilustrados y sin ilustraciones, libros álbum o libros con imágenes, y también libros sin imágenes, informativos, ficcionales, poesía, comics, en lo posible libros que me hayan gustado mucho, pero también otros libros inquietantes, que me hayan puesto en problemas.

Sería parte de mi ocupación, cada semana, descubrir nuevos libros interesantes para llevar al grupo, al aula. Habría que buscarlos en la biblioteca de la escuela, si la tuviere, o en alguna biblioteca de la ciudad o zona, si es que la hubiere en la zona o en la ciudad. O en librerías, o en mi propia biblioteca... Intentaría acrecentar ese acerbo, incluso tal vez pedir colaboración a la escuela o a alguna institución de mi lugar para comprar algunos libros.





Una vez en el aula, no haría demasiadas cosas con esos libros, sino ponerlos en juego, invitar a leerlos (en silencio, en voz alta, de a dos, de modo individual, leyéndole yo al grupo, distintos modos de acercarnos a esos libros podrían sucederse o superponerse) y sobre todo, estaría atenta, abierta a lo que ahí –con esos libros- sucede. Separaría totalmente ese espacio de la clase de Lengua, de la buena dicción, del correcto uso gramatical y de las cuestiones ortográficas, las que sólo atendería en el caso de consultas de los mismos participantes. Intentaría respetar el modo de leer de cada uno, sus intereses, estimular a quien aún no se interesa, y dar rienda suelta al que sí se interesa.

En cada encuentro, destinaría una parte del tiempo a hablar de esos libros, de lo que leyeron, de lo que les gustó, de lo que no les gustó. Desecharía el pedido de resultados o rendimientos o pruebas de que han leído. Estimularía más bien la conversación en torno a esos libros (*leer es hablar de libros*, dice Aidan Chambers¹). Y pondría el foco en el entusiasmo de leer, de descubrir nuevos libros.

Para eso, tal vez podrían servir algunos juegos (recomendar un libro a otro, contar en algún momento qué libro les gustó más, tal vez puede ser interesante llevar de modo optativo una libreta con anotaciones sobre lo que leen, qué cosas les gustan, frases que tal vez los impactaron, datos de un autor para buscarlo por internet... (Cosas sencillas, nada muy rebuscado, más bien las cosas que uno hace genuinamente cuando un libro le gusta).

En la medida en que el entusiasmo del grupo crezca, de que los participantes se vuelvan más lectores, entonces iría agregando otras cosas que pueden surgir de los mismos participantes (quizá escribir, continuar historias, hacer grafitis difundiendo esos libros, hacer una campaña en la escuela o en el barrio, visitar juntos una librería si la hay cerca, dramatizar, dibujar..., pero sólo si eso va naciendo del mismo camino de lectura).

No evaluaría otra cosa más que la condición lectora de cada uno y del grupo (y a eso sobre todo para ir revisando el camino, y haciendo ajustes, porque si el interés decae tal vez habrá que pensar en otros libros, o en otro espacio, o en algunas actividades que estimulen, etc.). Les explicaría todo esto a los padres y a los directivos, para que no esperen tanto escrito en el cuaderno de clases, ni tanto resultado visible, ya que se trata de resultados que se miden más bien por la observación, por ver cómo va creciendo en cada uno la condición de lector, el entusiasmo, la capacidad de seleccionar, la complejización del acto de leer.

Si pudiera, extendería esto al resto de la escuela, intentaría conquistar a otro maestro o profesor, para que él también lo haga, hasta ocupar toda la institución. Si fuera, en cambio, directivo hablaría con los docentes de mi escuela y propondría esto para cada curso. Pensaría si tengo suficientes maestros lectores, o maestros y profesores dispuestos a serlo y a llevar adelante un proyecto de estas características. Caso contrario, elegiría al maestro lector más fervoroso de la escuela, lo sacaría del aula, lo convertiría en el maestro del proyecto de lectura y haría que todos los cursos pasaran una vez por semana por su espacio (¿la biblioteca? ¿el Salón de Usos Múltiples?, ¿el patio de la escuela?).

¹ Aidan Chambers. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Espacios para la lectura. FCE, 2007

Algo así, haría.

¿Habrá en el futuro patios en las escuelas? ¿Subsistirá un modo personal de intercambio de saberes, experiencias, emociones?

LEER EN EL SIGLO XXI

Antes de la invención de la imprenta, cuando cada libro era único y el saber se transmitía de forma oral, leer era posibilidad, privilegio y poder reservados a muy pocos. Sorprende conocer cuántos reyes y emperadores eran todavía, en la edad media, analfabetos. Leían los monjes, y en esa teocracia estaba depositada la biblioteca de una sociedad, de un pueblo.

Con la caída de la concepción teocéntrica del mundo, la invención de la imprenta (es decir de los modos de reproducción de un original) y el nacimiento y desarrollo de la burguesía (que sucedieron en paralelo), leer se convirtió en la actividad burguesa por excelencia. Ahí están si no, para decirlo, los personajes de Jane Austen y la Madame Bovary de Flaubert. Leían los burgueses (y especialmente las burguesas) porque eran los únicos que podían permitirse el ocio necesario para la lectura. Lectura como entretenimiento, que se prolonga hasta muy avanzado el siglo XIX (*la carne es triste y ya leí todos los libros*, decía Stéphane Mallarmé en su poema “Brisa Marina”, acusando el final de una época). La lectura, tal como el ocio, fue por mucho tiempo derecho de pocos, como puede apreciarse en *Las mujeres que leen son peligrosas*, el libro de Stefan Bollmann, que recorre imágenes de lectoras, desde el siglo XIII hasta el presente. Mujeres leyendo mientras toman té en la sala preciosa de una casa, o con perritos chinos o japoneses en la falda, como en el cuadro de Charles Burton Barber de 1879 titulado *Muchacha leyendo con doguillo*. Había que dejar el tumulto, que para la clase y la época no era tan tumultuoso, y buscar el encierro y encontrar una tal distancia del mundo, había que lograr tal grado de parálisis y aun de enfermedad para poder gozar de esa lectura, que sólo las celdas de un convento habrían sido propicias para una semejante situación de recogimiento, dice Tununa Mercado, en su novela *La Madriguera*. En fin, leer era una costumbre asociada a una clase, una condición social, un modo de ser, a formas de vida hoy difíciles de encontrar.

La literatura en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos. Con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, la lectura fue por mucho tiempo privilegio de unos pocos. Una mujer muy mayor me contaba que, cuando niña, mientras bordaba para aportar al precario presupuesto familiar, solía esconder un libro debajo del bastidor y lo sacaba cuando su abuela se retiraba de la habitación, porque en esa casa se leía los domingos, único día en que un pobre tenía derecho a pensar y a distraerse (apartar la atención de aquello que se hace por necesidad, para poner atención en otra cosa, en otras cosas).

El ingreso de la lectura en sectores sociales menos beneficiados, nace, como sabemos, con la revolución industrial y el imperativo de alfabetizar a los obreros para que



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

aprendan a manejar las máquinas. Y lo que sucede es que esos obreros, una vez que han aprendido a leer, comienzan a demandar lecturas y provocan el nacimiento de los géneros llamados populares, desde el policial o el fantástico hasta la ciencia ficción y el terror, que instauran nuevos modos de leer más veloces y terminan sepultando, por lentas y tediosas, muchas novelas preexistentes, cambiando para siempre los modos de escribir y de leer.

Leer como una concesión divina a quienes abrazaban la vida religiosa. Leer como un pasatiempo refinado. Leer para resolver cuestiones prácticas. Con los años, el concepto de ocio como tiempo de gratuidad, disminuyó (cada vez más nos llenamos de cosas y parecíamos ni necesitar que nos exploten porque somos capaces de explotarnos a nosotros mismos en la adicción al trabajo o a las actividades extras) y el entretenimiento encontró otros recursos, incluso en lo que respecta a la necesidad y el consumo de ficciones. Así llegaron las películas, las radionovelas, las fotonovelas, las telenovelas, las series, los videoclips, los animé, la vida ficcionalizada en las redes, los treinta minutos de fama que a nadie se le niegan..., entonces, ¿por qué leer hoy? ¿para qué leer ficción hoy y en el futuro?

El gran desafío de la literatura es poder entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión facetada del mundo. Goethe quería hacer una novela sobre el universo; imaginar la novela como una forma capaz de contener el universo parece ya un hecho cargado de futuro. Lichtenberg dijo que un poema sobre el espacio vacío podría ser sublime, y aparecieron John Cage o la argentina Mirta Demisache y tantos otros escribiendo o componiendo en la nada. El escritor español Juan Cruz, escribió en su blog, en una entrada del 14 de marzo de 2012: “Mira que te lo tengo dicho, acerca de Los demasiados libros”, sobre un libro del ensayista mexicano Gabriel Zaid en el que refiere que la humanidad publica un libro cada medio minuto. Suponiendo un precio medio de 30 dólares y un grueso medio de dos centímetros, harían falta 30 millones de dólares y veinte kilómetros de anaqueles para la ampliación anual de la biblioteca de Mallarmé. Los libros “se publican a tal velocidad que nos vuelven cada día más incultos –dice Juan Cruz–. Si alguien lee un libro diario (cinco por semana), deja de leer 4.000 publicados el mismo día. Sus libros no leídos aumentan 4.000 veces más que sus libros leídos. Su incultura, 4.000 veces más que su cultura”.

¿LEEMOS PARA ENTRETENERNOS, PARA DIVERTIRNOS?

¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? Hablando de incultura, hace poco, en una conversación con una endocrinóloga, supe que tenemos varios cerebros, tres me parece, uno sobre otro, encimados a lo largo de milenios. Al más antiguo de todos, el cerebro reptiliano, apelan la neurociencia y el neuromarketing (usado para fines comerciales, publicidad y venta de productos, desde 1952, y más recientemente por los asesores de imagen de los políticos neoliberales). Quien quiera sumergirse en este asunto puede googlear a Jürgen Klaric, especialista en estrategias empresariales basadas en mediciones de estados





emocionales, enseñanza de competencias básicas y habilidades prácticas, que se promociona a sí mismo como el mejor y más entretenido vendedor del mundo. El método de Klaric se basa en dirigir el mensaje a lo más primitivo del cerebro humano (el cerebro reptiliano, dice la endocrinóloga) que es muy elemental, trabaja muy rápido, sirvió para que sobreviviéramos y quedó ahí, abajo de otras dos capas de cerebro más evolucionado. Este cerebro no entiende de datos ni abstracciones, no analiza discursos largos, no le interesa lo abstracto ni lo intangible, lleva todo a términos binarios, busca palabras conocidas, no se ocupa de comprobar, no tiene memoria, ni futuro, ni pasado, vive en el ahora y tiene una percepción básicamente visual.

¿Qué quiere la sociedad contemporánea, entregada al monstruo capitalista?, se pregunta Alain Badiou. Quiere eso que tan bien enseña Jurgen Klaric: que compremos todo lo que se nos ofrece; y que, si no podemos comprar, por favor no molestemos. Para estas dos cosas (consumir y no protestar) es preciso no tener ninguna idea de justicia, ninguna idea de otro porvenir, ningún pensamiento gratuito. Es el arrasamiento del pensamiento único, la búsqueda de uniformidad en opiniones y voces, la instalación de lo que Pierre Bourdieu llamó vulgata planetaria: un idioma uniforme y desafectivizado en el que patrones y altos funcionarios, intelectuales de los medios y periodistas de alto vuelo, se han puesto de acuerdo para hablar con un vocabulario aparentemente sin origen (mundialización, flexibilidad, gobernabilidad, empleabilidad, tolerancia cero, nuevas economías, posverdad y otras lindezas). O sea, un imperialismo simbólico guiado por los partidarios de la revolución neoliberal, para quienes la imagen de la modernización es dejar a un lado las conquistas sociales y económicas que costaron más de cien años de lucha.

Imperialismo cultural/violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión. Ante esto, el sociólogo David Le Breton encuentra modos de resistencia que en un tiempo fueron modos habituales de ser y de sentir: *Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política*, dice quien apuesta por formas concretas de resistencia ante la deshumanización del presente. Siempre llevamos encima dispositivos que nos recuerdan que estamos conectados, dice, que nos avisan cuando hemos recibido un mensaje, que organizan nuestros horarios a base de ruido. En este contexto, el silencio implica una forma de resistencia, una manera de mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas. El silencio nos permite ser conscientes de la conexión que mantenemos con ese espacio interior, la visibiliza, mientras que el ruido la oculta. Otra manera que tenemos de conectar con nuestro interior es el caminar, que transcurre en el mismo silencio. Quizá el mayor problema es que la comunicación ha eliminado los mecanismos propios de la conversación y se ha hecho altamente utilitarista a base de dispositivos portátiles. Y la presión psicológica que soportamos para hacer acopio de ellos es enorme.

Quisiera detenerme aquí, en lo no utilitario de la lectura de ficción y en el silencio en el que nos sume la lectura en profundidad. Podemos ir abriendo en nuestra rutina diaria huecos para el silencio, para leer, para pensar, para encontrarnos con nosotros mismos. Caminar porque sí, leer porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación



útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra el utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor. Sin más fin, porque ése es todo su fin: la contemplación del mundo.

Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten todas y cada una de las interacciones humanas en un proceso económico. Una verdadera actividad cultural debería ir encaminada a que cada uno se encontrara consigo mismo, se reconociera en su interior, entablara un diálogo íntimo sin salir de sí, ayudándose de los instrumentos que la cultura pone a su alcance. Pero en lugar de eso tenemos una cultura que es cada vez más de masas y menos de personas, en la que es imposible reconocerse. También es importante oponer resistencia a las formas invasivas de la cultura mediante el silencio.

La verdad tiene estructura de ficción, dicen que dijo alguna vez Jacques Lacan en sus seminarios. La importancia de la ficción, de la construcción del relato, de la lectura de relatos para la construcción del propio relato de vida. La pregunta sería entonces, cómo hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, para instalar un lugar vacío donde puede insertarse el lugar de un otro, para hacer ver aquello que no era visto o ver de otra manera lo que habíamos visto demasiado fácilmente y así poner en relación lo que está con aquello que no está. Un buen libro puede dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva.

RAZONES ACERCA DE: POR QUÉ Y PARA QUÉ LEER EN EL FUTURO

A lo largo de la escritura de estos apuntes, fui marcando algunas razones acerca de: ¿por qué y para qué leer en el futuro? Razones que aquí repaso:

No perder un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo (un instrumento que con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, muchos quisieran que fuera privilegio de unos pocos) / Sostener el derecho a pensar y a distraernos (apartar la atención de aquello a que nos obligan, para poner atención en otras cosas) / Entretejer saberes diversos y diversos códigos en una visión facetada del mundo / Advertir la violencia simbólica y las prácticas del imperialismo cultural / Distinguir lo que se dirige a nuestro cerebro reptiliano y utilizar nuestros cerebros más evolucionados / Tener memoria, futuro, pasado / Tener derecho a protestar, a imaginar un porvenir, a exigir justicia / Imaginar formas concretas de resistencia ante la deshumanización creciente / Mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas / Imaginar alternativas a lo puramente utilitarista / Encontrarnos con nosotros mismos, reconocernos en nuestro interior, entablar un diálogo íntimo, construir el propio relato de vida / Poner vista, cabeza y corazón en la misma mira / Creer en lo que uno hace

/ Manifestar disenso / Romper el orden “natural”, tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado fácilmente u oír como palabra aquello que sólo es oído como ruido / Tener y ayudar a otros a tener medios para dejar de ser meros receptores e ir en busca de algo más profundo, en el camino de eso que –siguiendo a Ranciere– llamaríamos emancipar. *

La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura –más específicamente la literatura– puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos en el lugar de un otro.

El gran desafío de la literatura es no incurrir en clichés moralistas y evitar la pretensión de decirle al lector cómo tendría que mirar el mundo y como tendría que entender ese libro que le acercamos. Habría que abandonar la idea de dejar un mensaje; de hecho, un cuento, un poema, una novela puede dejarnos no uno sino muchos mensajes, a condición de que no la condicionemos a una interpretación unívoca. Aunque cambien los asuntos, el desafío sigue siendo no llegar a un texto para aprender otra cosa que sea más importante que el texto. Si así lo hacemos, lo leído nos tomara desprevenidamente para llevarnos al lugar de otro que narra, para desde ese otro, mirar un mundo y unos personajes que tal vez nunca habíamos visto o incluso nunca veremos en el mundo real. De ese modo, la literatura ensancha nuestra visión del mundo, nos permite ver cosas que de otro modo tal vez no veríamos, nos corre de nuestro egocentrismo, haciendo que miremos desde otros ángulos. Nos muestra también que no hay una sola manera de entender las cosas, que otros pueden entenderlas de otro modo y que cada persona tiene razones (aun cuando nos parezcan equivocadas) o condiciones lo suficientemente adversas o beneficiosas para hacer lo que hace. También nos muestra que una misma lengua se puede hablar de muchos modos y que cada modo corresponde a la singularidad de cada individuo. Nos conduce a hacernos preguntas sobre el mundo, sobre las condiciones sociales, sobre las formas de vida, sobre los sentimientos. Preguntas, no respuestas. Preguntas, para que cada uno vaya encontrando sus respuestas.

En una lectura hay algo que tengo que descubrir, algo que está oculto, y para descubrirlo tengo que poner en juego lo que soy, tengo que ponerme en cuestión, tengo que hacerme preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.

A la hora de acercar a niños y jóvenes al mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros, saber por qué los elegimos y en esa elección





a conciencia, si estamos en un espacio de formación, también resistirnos a ser meros repetidores de lo que otros hacen o dicen que hay que hacer. Y sobre todo qué hacer con esos libros, cómo dejarlos ser, sin imponer una interpretación sino muy atentos a lo que aparece. Diría que la potencia de un maestro formador de lectura está sobre todo en los libros que elije (cuanto mejor lector sea, más rica será esa elección) y en las condiciones (de tiempo/espacio/frecuencia y muy especialmente de escucha) que sea capaz de crear para que los alumnos/miembros del grupo se interesen en esas lecturas y se sientan en libertad de decir una palabra propia acerca de lo leído.

Las lecturas que nos modifican, no son asépticas y tranquilizadoras, más bien nos perturban, nos sacuden, nos sacan de la modorra. Leer para despertar, para no vivir adormecidos. Si lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo y lo resignifica, desorganizarnos entonces para permitirnos pensar, sentir y decir nuevas cosas. Es el desorden propio de la complejidad lo que la escuela necesita.

¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado ya otras disciplinas, conocimientos, experiencias? ¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevarlo sin que se esquematice ni se rompa?

Hay una premisa (que conserva su parte de verdad pero que se ha estereotipado tanto que no nos deja pensar de un modo más profundo), un slogan por todos repetido: la lectura por placer, placer visto como contacto espontáneo con los libros, sin intervención docente, esa intervención docente considerada muchas veces como obstáculo del placer. Falsa oposición entre lectura literaria (considerada placentera) y lectura de estudio. Lo literario divorciado de la enseñanza. Sería bueno recordar que muchos niños y, sobre todo los que pertenecen a sectores golpeados por las diversas crisis económicas y sociales de nuestros países, inauguran su relación con la lectura en la escuela.

En principio, literatura no es servil a ninguna cuestión externa a sí misma y es por eso que la necesitamos. No sabemos para que sirve, para mucho y para nada. Puede, por ejemplo, llevarnos a ponernos en el lugar de un otro, atisbar una escena de la vida de alguien. Puede así llevarnos a una zona de mayor empatía y a una mayor comprensión de la complejidad humana. Puede traernos voces, modos de hablar, de pensar y de sentir de otros, puede sacarnos de nuestro egocentrismo en la apreciación de singularidades de vida, de habla, geográficas, sociales.

No debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son todavía en muchas ocasiones, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Hay muchos libros que responden al clisé literatura juvenil y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes, pero si hablamos de literatura, ya no sabemos decir de características que los uniformen.

¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

El escritor norteamericano Kurt Vonnegut dice que las subidas y bajadas de las historias que contamos son cuestiones artificiales porque presuponen que sabemos de la vida más de lo que realmente sabemos. Suponen que sabemos cuáles son las buenas y las malas noticias, pero lo que sucede es que no siempre sabemos lo suficiente como para darnos cuenta de lo que sucede en el momento en que eso sucede. En fin, que rara vez los seres humanos nos damos cuenta del momento en que somos felices. Estamos, por ejemplo, sentados bajo un árbol, tomando un refresco, una tarde de verano, hablando de esto o aquello, viendo volar un pájaro o abrirse una flor y no advertimos su hermosura. Dice que él tiene un tío que ante un momento así pararía todo y diría: *Si esto no es bonito, entonces yo ya no sé lo que es bonito*. Y dice también que sería bueno aplicar eso, de vez en cuando, a la propia vida, estar atento como para darnos cuenta de qué es bonito y que no lo es. Después, le pide a los que lo están escuchando que levanten la mano. Y luego, que dejen la mano levantada solo aquellos que han tenido alguna vez, en cualquier momento y circunstancia de la vida, un maestro que los haya hecho sentir orgullosos de estar vivo, felices de estar vivo. Entonces pide que esos de la mano levantada, digan el nombre de ese maestro o de esa persona que actuó como un maestro, al que tienen a su lado y ve como cada uno de ellos susurra algo al oído del vecino.

¿Ya está?, pregunta

Y cuando ve que está, dice: *¡Si esto no es bonito, yo ya no sé qué es bonito!*, pide Música maestro! Y se retira de escena.

Un buen maestro puede hacer que un niño o una niña se sienta en algún momento orgulloso de estar vivo, feliz de alcanzar en su vida cierta dignidad. Para eso un maestro debe poder -palabras y mirada mediante- restituirle al otro toda la dignidad que el otro tiene y que a veces se le intenta de mil maneras arrebatar. No pocas veces la literatura, en alguna de sus formas (un poema, una canción, un cuento, una novela) llega de la mano de un maestro a la vida de un niño o un grande para ayudarle a restituir su identidad y su dignidad.



A ADOLESCÊNCIA ENTRE CONFLITOS FAMILIARES: UMA LEITURA DO CONTO JUVENIL “CASA NOVA”, DE KEKA REIS

Valnikson Viana de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conceito de adolescência apareceu entre o final do século XIX e o início do século XX, na esteira das transformações econômicas e sociais pelas quais passava o mundo ocidental. Atualmente, o período que separa a infância da idade adulta não é mais encarado como uma simples passagem, um “entrelugar” sem importância, mas sim considerado fundamental para a formação da identidade pessoal e a definição da personalidade, com sua distinção sendo reconhecida legal, social e biologicamente.

De acordo com Calligaris (2000), a “adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam”. Dessa maneira, uma literatura voltada especificamente ao jovem é de suma importância, pois supre a vontade de leitura do sujeito que não mais se interessa pelas histórias infantis e ainda não se sente capacitado às leituras adultas. A narrativa de ficção, em especial, pode envolver elementos em representatividade e aproximação com o leitor adolescente, servindo como porta de entrada para a construção de sua competência leitora, fazendo-o refletir sobre questões individuais e coletivas na esteira da experiência literária.

Nesse sentido, o presente artigo propõe uma leitura do conto juvenil “Casa nova”, da autora Keka Reis, presente na antologia *De repente adolescente* (2021), explorando a representação do amadurecimento de uma garota em meio à separação dos pais. Analisamos, mais especificamente, como a narrativa retrata a busca do adolescente contemporâneo para entender o seu lugar no mundo a partir das relações familiares. O estudo é baseado em pesquisa bibliográfica e em análise teórica. Para tal, valemo-nos principalmente dos pressupostos teóricos de Colomer (2003) e Lajolo e Zilberman (2007; 2017), entre outros, compreendendo a literatura juvenil brasileira e contemporânea como reflexo de seu público leitor.

KEKA REIS E O LEITOR ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO

Segundo Colomer (2003, p. 173), o final da década de 1970 trouxe à literatura juvenil um “enorme impulso inovador para adequar-se às características de seu público atual”, com leitores integrados em uma sociedade alfabetizada e consumidora de bens culturais.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Assim, na virada do século XX para o XXI, os livros juvenis passaram a refletir os problemas de vida próprios da realidade dos leitores adolescentes, fazendo surgir narrativas mais preocupadas em “encarar os problemas, do que em ocultá-los” (Colomer, 2003, p. 257).

É justamente nesse período que surge na literatura juvenil nacional um número grande de autores abandonando o papel essencialmente utilitário e pedagógico/formativo em sua aproximação com os leitores, conjuntura decorrente do relativo abrandamento da influência escolar frente ao mercado editorial para crianças e jovens (Lajolo; Zilberman, 2007). Firmando compromisso com o exercício artístico, a produção literária começa a abarcar novas propostas temáticas e artifícios expressivos até então específicos à leitura adulta.

Na contemporaneidade, a literatura juvenil ganhou considerável espaço no mercado editorial, com cada vez mais editoras e selos engajados com o público adolescente. Os autores de literatura juvenil são atualmente reconhecidos em grandes premiações literárias, como o Prêmio Jabuti, o Prêmio Literário Biblioteca Nacional e o Selo Cátedra 10, da Cátedra UNESCO de Leitura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, além de terem lugar cativo em eventos literários de grande relevância, como bienais e feiras de livros em âmbito nacional e internacional.

Uma das principais características desse tipo de literatura é linguagem que privilegia o coloquial, com gírias e marcas de oralidade que se aproximam da realidade dos jovens. Tal literatura ainda convive facilmente com outras manifestações culturais, como as redes sociais, o cinema, a música e os programas de televisão, também trazendo os assuntos presentes no universo juvenil. Com protagonistas adolescentes às voltas com a autoestima, os primeiros amores, os amigos, a família, a experiência *on-line* e o ambiente escolar, todavia, quase sempre ficam de fora questões mais amplas, como as de ordem política, econômica e social.

Assim o leitor, sobretudo adolescente, depara-se com uma obra que se refere ao seu mundo, reproduzido de um modo que oscila entre o realismo – da expressão linguística e dos hábitos expostos – e a idealização, já que desse universo estão excluídos conflitos radicais e insolúveis (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 130).

Trata-se, pois, de uma modalidade de leitura sem culpa, o que pode caracterizar um dos motivos para o seu grande apelo junto ao público-alvo. Além disso, no tocante à estrutura textual, a literatura para jovens é marcada ainda pelo ritmo ágil e o apelo visual, semelhante a modalidades e gênero típicos da internet, com a identidade gráfica e o projeto editorial das publicações cada vez mais se conectando às postagens em blogs e redes sociais diversas.

Nessa perspectiva, o nome de Keka Reis vem se destacando como um dos mais relevantes da literatura juvenil contemporânea, apresentando uma produção literária preocupada em espelhar conflitos do público adolescente. Escritora, roteirista e dramaturga, ela estudou rádio e televisão na Universidade Estadual de São Paulo - Unesp e começou a carreira nos anos 1990, participando da criação, da produção e da di-



reção de diversos programas do canal de televisão MTV, emissora que dominava a preferência do público jovem na época. Seu primeiro livro, *O dia em que a minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas*, foi lançado em 2017 pela Seguinte, selo jovem da editora Companhia das Letras. O título foi um *best-seller* e acabou ganhando uma continuação, *O dia em que a minha vida mudou por causa de um pneu furado em Santa Rita do Passa Quatro*, lançado em 2018. Os dois livros foram finalistas do prêmio Jabuti. Em 2019, a autora adaptou seu livro de estreia para o teatro, com temporadas lotadas. A peça foi eleita o melhor infantojuvenil do ano pelos jornais Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo. Um roteiro cinematográfico premiado da autora acabou se tornando o romance juvenil *Medley ou os dias em que aprendi a voar*, lançado em 2021 pela editora Plataforma 21. Já em 2022, a autora publicou *Sozinha*, pela editora Gutenberg, sendo novamente incluída como finalista do prêmio Jabuti na categoria Juvenil.

A autora em questão tem como chave de suas narrativas o olhar sensível para a intensidade de emoções vividas na adolescência, trazendo luz ao mundo interior dos jovens por meio da narração em primeira pessoa de protagonistas femininas. Em entrevista para a jornalista Rita Lisauskas, do jornal O Estado de S. Paulo, ela confirmou o seu apreço com o público adolescente, assumindo o compromisso de retratá-lo com profundidade e seriedade em suas obras:

Eu sou apaixonada pela adolescência e eu a defendo pra caramba, eu de-
testo quando os chamam de ‘aborrescentes’, eu acho que é uma fase da vida
que pode ser muito divertida, que tem muita pulsão de vida ali, é uma fase
muito curiosa, até a melancolia faz parte, acho que é maravilhosa. mas tam-
bém eu entendo que a adolescência é um luto, luto do corpo infantil, luto
de uma relação muito protegida de pais, mães e filhos que não existe mais
(Reis *apud* Lisauskas, 2023, s/p.).

Segundo Colomer (2003, p. 249), a introspecção psicológica é a tendência mais importante da narrativa juvenil contemporânea, sendo constituída por narrativas que descrevem a “vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente”, com os temas sendo narrados por meio de uma perspectiva “absolutamente centrada na personagem”. Trata-se, pois, de uma narração mais intimista, de modo que “o leitor conhece as ações e reflexões do personagem mediante sua própria voz” (Colomer, 2003, p. 334).

A opção pela narração em primeira pessoa é comum na literatura contemporânea não apenas no âmbito juvenil, visto que acompanha o pendor atual para as narrativas do eu: “A hipertrofia do eu, frequente na ficção tanto adulta quanto juvenil, parece abonar a verossimilhança e o realismo das obras: os temas e as ações expostas parecem verdadeiras, pois são narradas por quem delas participou” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 129-130. Dessa maneira, a intimidade das personagens mostra-se sem meias palavras, transformando-se em espetáculo.

É de se destacar, ainda, que as obras assinadas por mulheres e que contam histórias que envolvem a perspectiva feminina também formam uma expressiva vertente da produção literária atual para jovens. Esse gênero, como apontam Lajolo e Zilberman (2017), tem reconhecida tradição ligada, em diferentes épocas, a movimentos emancipadores femininos, tomando novas formas na contemporaneidade. É o caso de *Mulherzinhas* (1968), da norte-americana Louise May Alcott (1832-1888), e *Poliana* (1913), da também norte-americana Eleanor Porter (1868-1920), bem como a coleção Biblioteca das Moças, da editora brasileira Companhia Editora Nacional (em circulação a partir da década de 1920), e *Glorinha* (1959), de Isa Silveira Leal (1910-1988), ainda que nem sempre lidas e analisadas como literatura juvenil, são claros representantes de tal faceta atrelada a garotas. Na atualidade, da produção de autoras como Paula Pimenta, Thalita Rebouças e a própria Keka Reis se conecta ainda mais com suas leitoras, retratando seus dilemas, sua linguagem, sua identidade, tornando-se sucessos de venda nos catálogos das editoras brasileiras.

UMA NARRATIVA JUVENIL DE CONFLITOS FAMILIARES

O conto “Casa nova”, de Keka Reis, incluído na antologia *De repente adolescente* (2021), traz uma protagonista de catorze anos lidando com suas emoções e transformações ante a separação dos pais. O livro em questão, publicado pelo selo “Seguinte”, integrante da editora Companhia das Letras, reuniu narrativas curtas de alguns dos principais autores brasileiros voltados ao público juvenil atual em toda a sua diversidade: Victor Martins, Clara Alves, Jim Anotsu, Julie Dorrico, Luly Trigo, entre outros. Trata-se de produções inéditas encomendadas com a proposta de retratarem a chegada da adolescência com honestidade e criatividade.

Figura 1: Capa do livro *De repente adolescente* (2021), de vários autores.



Fonte: Reis (2021).





Na narrativa, acompanhamos a narradora Gabriela retomando o contato com o pai no espaço da casa que este passou a ocupar, com os cômodos (sala, cozinha, banheiro e quarto) refletindo a perspectiva exterior e o universo interior da protagonista. Assim, nos ambientes de convivência coletiva da casa (sala e cozinha), a personagem encara a difícil comunicação com o pai, enquanto nos ambientes mais particulares (banheiro e quarto), os pensamentos, as memórias e a imaginação da garota tomam maior proeminência. Os nomes dos cômodos também dão título a subdivisões do conto, indicando de onde a narradora está falando aos leitores. A nova residência é descrita como minúscula e praticamente vazia, típica de quando alguém acabou de se mudar. Por vários momentos, o constrangimento e o não saber o que dizer entre pai e filha toma conta do cenário: “Comemos pizza de frango com catupiry com as mãos e não tem guardanapo, fica uma meleca só. É meleca e silêncio para todos os lados” (Reis, 2021, p. 137).

É relevante apontar que a relação com os pais é um elemento significativo na produção literária juvenil de Keka Reis, visto que a autora leva em consideração o fato de que as transformações pelas quais passam os adolescentes também afetam a sua família. O embate de gerações na interação entre Gabriela e seus pais, inclusive, provoca certa comicidade no desenrolar da narrativa, assim como, certamente, maior identificação com os leitores jovens. As referências a elementos culturais de consumo dos jovens, como a *selfie*, a cantora Anitta, a plataforma de *streaming* Netflix, a série televisiva *That 70's Show*, a rede social Instagram, entre outros, evidenciam a contemporaneidade do conto, ao mesmo tempo que servem ao instrumento narrativo para evidenciar a tentativa (às vezes frustrada, às vezes forçada) de aproximação entre pais e filhos.

Mas dos pais tem uma coisa que eu acho muito legal, modéstia à parte, porque trabalhando para esse pessoal no audiovisual eu sempre ouvia dizer ‘ah, não vamos colocar os pais nas histórias porque nessa fase eles já começam a achar os pais meio chatos.’ E aí eu falei, cara, mas o pai está sofrendo, eu sou mãe, eu estava sofrendo. Dá para a gente colocar essa ‘sofrência’ dos pais com muita delicadeza (Reis *apud* Lisauskas, 2023, s/p.).

A autora, assim, demonstra-se preocupada em também incluir os pais no universo dos jovens, ainda que como motivadores de conflitos, elemento para ela essencial na criação literária e na construção da conexão com o seu público, como confirmou em entrevista à jornalista Marisa Loures, do jornal Tribuna de Minas: “Conflito é alimento puro para qualquer autor. É vida, trama, movimento. E nada melhor do que um personagem assim para criar histórias legais” (Reis *apud* Loures, 2021, s/p.). Dessa maneira, a personagem Gabriela conta em intimidade e proximidade com os leitores o seu dilema familiar:

Para resumir a história: meu pai ficou megadeprimido porque tomou um pé da minha mãe. Ele desapareceu logo depois da separação, e a minha mãe fez o que todas as mães que criam as filhas sem os pais fazem: tocou a vida. O que significa trabalhar que nem uma maluca para sustentar a casa

sozinha e pagar as contas que não param de subir. De subir e de chegar, de subir e de chegar. [...] Ela não queria me deixar vir dormir aqui. Eu insisti. Disse que já era grande e tinha o direito de escolher ver meu pai. [...] Então ela sorriu um sorriso triste e me deixou vir (Reis, 2021, p. 141-142).

É justamente a partir do olhar da filha que conhecemos a personalidade de seus pais: a sua mãe aparenta ser um pouco controladora e perfeccionista, ao passo que o pai aparenta ser mais leve e despreocupado. A oposição de temperamentos é explorada no decorrer da narrativa, com Gabriela refletindo sobre os diferentes comportamentos e atitudes desde a separação até o reencontro com a figura paterna.

Meu celular vibra. Mensagem da minha mãe, lógico. Ela está tensa com essa visita. Ela é tensa. Daquele tipo de pessoa que anda ereta, pronuncia bem todas as sílabas quando fala e lava as mãos umas noventa e oito vezes por dia. Seu cabelo está sempre superpenteado, sem frizz e nenhum fio fora do lugar. Quando eu era criança, a risca perfeita da maria-chiquinha era sempre uma meta a ser alcançada. Foram incontáveis horas fazendo cara feia porque eu queria brincar e ela queria fazer a tal risca perfeita no meio da minha cabeça. Vai ver é por isso que eu já tenho uma ruga na testa aos treze anos. Meu pai não tem ruga nenhuma. Ele nunca foi sério, sempre riu de tudo e de todos. Até o momento em que levou um fora da minha mãe e desapareceu sem deixar rastros (Reis, 2021, p. 139 – grifo da autora).

As insistentes mensagens de texto enviadas pela mãe (incluídas no conto de maneira a emularem um *chat* de aplicativo de comunicação, em afinidade com o público jovem) deixam entrever a resistência em deixar a filha voltar a falar com o pai depois de tanto tempo, parecendo tentar preservar a sua perspectiva dos fatos. O viés controlador e rígido é ressaltado na narração da protagonista: “Eu juro que um dia ainda vou descobrir que essa mulher é uma máquina. Uma máquina muito bem calibrada que eu chamo de mãe” (Reis, 2021, p. 140). Por alguns momentos, a garota demonstra realmente tomar as dores da mãe no tocante ao que aconteceu no passado, considerando quase imperdoável o abandono e a inesperada reaparição do pai depois de tantos anos. Assim, ela vai avaliando gestos, atitudes e falas daquele homem com certa indignação e aparente rancor:

Ligado nos movimentos? Você tá ligado que essa é a primeira vez que me vê desde que eu tinha dez anos de idade? Tá achando que é só chegar e me pagar uma pizza cheia de azeitona velha que eu vou voltar a ser a filha de antes? Eu não gosto de azeitona, lembra? Claro que ele não lembra. Claro que ele não percebe que está sendo tão inconveniente como aqueles tiozinhos que entram no elevador, me olham com cara de velhos tarados e falam para a minha mãe que eu cresci e agora vou dar trabalho (Reis, 2021, p. 138-139 – grifos da autora).





Reis consegue, na narrativa, não tomar partido da mãe ou do pai, mostrando os diferentes lados da situação e trazendo a reflexão acerca da alienação parental, isto é, a interferência psicológica na criança ou no adolescente promovida por um dos genitores ou por quem detenha a sua guarda, que prejudique a formação dos laços afetivos com a outra parte genitora ou seus familiares. O assunto, apesar de ser bastante polêmico, surgiu apenas em 1985, idealizado pelo psiquiatra infantil e médico norte-americano Richard Gardner. No conto, por vezes, fica claro para os leitores que ambos os pais estão tentando refletir na filha o seu lado no conflito, parecendo disputar a sua atenção: “*Gabriela, você não acha que pode ser estranho rever o seu pai assim depois de tanto tempo? Do que vocês vão conversar, filha?*” (Reis, 2021, p. 156 – grifos da autora); “- Caramba, ela não dá um tempo. Já não basta ter feito o que fez e... - Hã? O que a minha mãe fez? - Nada. Desculpa, coisa de adulto” (Reis, 2021, p. 151).

O inicial estranhamento e a relutância em relação às investidas de aproximação do pai vão aos poucos sendo abandonados por Gabriela, que passa a ter um olhar mais compadecido com o amor do pai: “Meu pai fica quieto. Eu me sinto culpada. Estou tão acostumada a fazer essas guerras de palavras com a minha mãe que não sei se consigo me relacionar de outro jeito com os adultos. Mas ele é diferente. Ele é descabelado” (Reis, 2021, p. 143). O maior desbloqueio emocional entre os dois se dá justamente quando o pai apresenta à filha o quarto especialmente preparado para ela:

É pequeno, muito pequeno e abafado. A tinta da parede está descascando. Tem umas sacolas de plástico no canto e vários currículos do meu pai em cima de uma cadeira velha. Ué, mas ele já não está empregado? No outro canto, uma caixa de ferramentas sem nenhuma ferramenta. Meu quarto? Mesmo? Em cima da cama tem uma colcha com estampa de gatinhos que eu usava para me cobrir quando era criança. Como ele conseguiu essa colcha? Será que ele levou na mala? Quando foi embora? Eu não sei por quê, mas olho para aquela cama e tenho a maior vontade de chorar. Quase não seguro. Uma lágrima acaba saindo do meu olho. O meu pai percebe.
- Gostou? É sua casa também, Gabi. A sua casa nova (Reis, 2021, p. 152-153).

O carinho e a atenção com Gabriela são demonstrados através do elemento da colcha com estampa de gatinhos que compunha o cenário de sua infância, servindo como abertura para boas memórias ao lado do pai. Todavia, o processo de romper a mágoa também passa pela desconstrução da imagem forte e ativa do pai, visto agora como um sujeito falho e fraco, que não fala verdades e esconde segredos: “Agora está contando a história real. Que não tem nada de fantástica. É só um cara triste que não sabia o que fazer com a dor e decidiu ir embora. Sem pensar na minha própria dor” (Reis, 2021, p. 155).

A figura da mãe também é revista aos poucos e em amadurecimento, com a jovem refletindo sobre os papéis assumidos pelas mães na ausência dos pais, mas sem deixar de assumir os problemas que tal estrutura ocasionou em sua própria vivência, levando em consideração o excesso de cuidado da figura materna:

Na minha escola tem pelo menos uns trinta adolescentes com histórias parecidas com a minha. Não são só histórias de pais deprimidos. Também tem os pais alcóolatrás [alcóolicos], os ciumentos, os que têm outras famílias e aqueles que trabalham sem parar e não param em casa. [...] Como minha mãe sempre diz, as mães estão sempre em casa. Mesmo não estando. A minha mãe é o tipo de mulher que consegue estar em três lugares ao mesmo tempo. Ou até quatro, porque ela também vive dentro da minha cabeça (Reis, 2021, p. 155).

Gabriela demonstra admirar a mãe e respeitar o seu sacrifício de tantos anos investidos na criação da garota. Ao permanecer em sua mente, a mãe de certa forma também compõe a sua personalidade, assim como as lembranças felizes que a jovem teve ao lado do pai. Mais próximo ao final do conto, a protagonista vai descortinando certa proximidade entre as realidades dos progenitores, inclusive apiedando-se de suas perspectivas: “Essa voz da minha mãe me deixa maluca. Às vezes dá vontade de gritar. Mas agora eu não posso. Porque o meu pai decidiu voltar a fazer o sincerão. Eu sinto raiva. Mas também *sinto pena*. Saudades de tudo isso que ele falou” (Reis, 2021, p. 156 – grifo nosso); “Estou deitada na colcha de gatinhos. É uma sensação incrível. Bate uma saudade de quando eu era criança. De novo tenho vontade de chorar. *Fico com pena* da minha mãe sozinha em casa. Ela detesta ficar sozinha. Põe a TV bem alta para fingir que tem gente lá” (Reis, 2021, p. 158 – grifo nosso). A comiseração da narradora indica a mudança no olhar em relação aos pais, encarando-os em humanidade, com erros e acertos. A postura também evidencia a ambiguidade presente nas relações de afeto, visto que os dois permanecem importantes em sua existência.

Em meio aos conflitos familiares, a protagonista também revela sua insegurança ante o gostar do garoto Matias. Ela observa suas fotos acompanhado de outra garota em uma rede social e ressalta não gostar de sua própria aparência. Trata-se de um conflito certamente vivido pelas leitoras e leitores do conto. Ao mesmo tempo que acompanha os conflitos da mente e dos sentimentos da protagonista, a narrativa também segue uma série de sensações físicas que a garota sofre durante a estadia na casa do pai. Ela vai relatando a presença de enjoo, nó na garganta e ânsia de vômito, bem como os incidentes de choro, que também evidenciam, para além do seu estado emocional, as mudanças do seu corpo.

Ao findar do conto, em um aparente devaneio de febre, Gabriela, no escuro do quarto, imagina-se na companhia de Matias em um show de estádio lotado. Ela acabara de ver que ele a seguiu na rede social e começa a dançar, sentindo-se bem consigo mesma, culminando no momento que ocorre a sua primeira menstruação:

Um treco quente sai de dentro de mim. Não sei se é de verdade. Não sei se é viagem. Quanto mais eu giro, mais calor eu sinto. Um calor quente, poderoso. Eu não sei me aguento. Parece que não caibo mais dentro de mim. Me dá tontura. Tontura e a sensação de que mais coisa quente escorre por entre as minhas pernas. Não preciso acender a luz e abaixar a minha calci-



nha amarela preferida para saber que finalmente aconteceu. Eu não tenho dúvidas (Reis, 2021, p. 159-160).

O incidente se dá justamente em cima da colcha de gatinhos de sua infância, guardada por seu pai como símbolo de seu amor e como ponte para a abertura de reconciliação com a filha. O objeto também traz à tona a própria travessia entre a infância e a adolescência, unindo em alegoria o que foi importante no passado e o que será importante no futuro da garota. O conto é justamente encerrado com um diálogo entre pai e filha sobre o que aconteceu, com o pai deixando claro não saber o que fazer e tomando uma decisão: “- Vamos ligar para a sua mãe” (Reis, 2021, p. 160). Keka Reis conclui a narrativa com a ideia de que a presença dos dois pais permanece importante para a adolescente, mesmo com todos os pesares, ocasionando reflexões interessantes acerca das relações familiares na juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o conto “Casa nova”, de Keka Reis, expressa a introspecção psicológica da protagonista adolescente do mesmo modo que discute a alienação parental em proximidade e identificação com os leitores jovens da atualidade. Ademais, para além da narração em primeira pessoa, com a expressão dos sentimentos, pensamentos e opiniões em transformação da personagem principal, identificou-se a influência do espaço da narrativa para a compreensão do seu desenvolvimento emocional em contato ao mesmo tempo próximo e distante com os pais, que também são elementos importantes para a vivência adolescente. A inclusão de referências da cultura juvenil de consumo ressalta a atualidade do texto e serve à construção do embate de gerações, também caracterizando aspectos atraentes à faixa etária visada.

Logo, constatou-se que a narrativa em questão utiliza a personalidade da protagonista para refletir o processo de amadurecimento juvenil no decorrer da narração em primeira pessoa, com a expressão de seus sentimentos, seus pensamentos e suas opiniões em transformação influenciando a desconstrução dos conflitos com e entre seus pais. Nesse sentido, a narração pode ser compreendida como uma viagem interna, que acompanha e reflete o desenvolvimento emocional da jovem personagem.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

REIS, Keka. “Casa nova”. In: **De repente adolescente**: Antologia de contos. São Paulo: Seguinte, 2021. p. 137-160.



LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História & histórias**. São Paulo: Ática, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: Uma nova outra história**. Curitiba: PUCPress, 2017.

LISAUSKAS, Rita. **Keka Reis**: As dores e as delícias de escrever para adolescentes. O Estado de S. Paulo. 20 jan. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/ser-mae/keka-reis-as-dores-e-as-delicias-de-escrever-para-adolescentes/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LOURES, Marisa. **Keka Reis**: “Conflito é alimento puro para qualquer autor. É vida, trama, movimento”. Tribuna de Minas. 21 set. 2021. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/colunas/sala-de-leitura/21-09-2021/keka-reis-conflito-e-alimento-puro-para-qualquer-autor-e-vida-trama-movimento.html/>. Acesso em: 26 jan. 2024

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. São Paulo: Objetiva, 2005.



A CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE LÚCIA MACHADO DE ALMEIDA DESTINADA AOS JOVENS LEITORES: UMA ANÁLISE DE *ESTÓRIAS DO FUNDO DO MAR* (1971)¹

Mariana Delpech Fonteles
Universidade Federal de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Publicada em 1971 pela editora Melhoramentos, pensada no leitor fluente a partir de 11/ 12 anos, *Estórias do fundo do mar* é um compilado da trilogia publicada por Almeida nos primeiros anos da década de 1940² que após processo de reedição e uso de estratégias editoriais, as histórias passaram a integrar um único volume e outro círculo de leitores, os jovens. (Coelho, 2006).

A obra *Estórias do fundo do mar*, de Lúcia Machado de Almeida é representativa do processo de formação da literatura juvenil brasileira pois é inscrita em um período em que a literatura juvenil ganha um tom mais literário, marcado pela profissionalização e especialização de escritores e editores com uma produção destinada ao específico juvenil.

Estórias do fundo do mar abarca narrativas de aventuras policiais inspiradas em fábulas, que têm como fator comum a heroína Piabinha, como detetive adulto. As histórias têm seu lócus no oceano, tendo peixes como personagens, que vivenciam na fabulação situações que se passam no mundo real, como a morte, a fome e a guerra, tendo como contraponto, as descobertas marinhas em um compromisso da ficção com o veio pedagógico. As narrativas trazem marcas do realismo violento e uma intencionalidade lúdico/pedagógica, características que marcam a produção literária para crianças da época.

Faz-se importante observar que *Estórias do fundo do mar* reúne narrativas dos três primeiros livros da autora, publicados na década de 1940 sob a inscrição “literatura infantil”. A reunião, porém, desses três livros num volume único foi publicada com destinação ao leitor jovem, na década de 1970, denotando uma mudança do público previsto, etariamente mais velho.

1 Neste texto, apresenta-se resultados parciais de pesquisa de mestrado em Educação cujo objetivo é contribuir para a produção de uma história revisitada da literatura infantil brasileira tendo como foco a análise da construção literária de Lúcia Machado de Almeida (1910-2005) em suas primeiras publicações destinadas ao público infantil e juvenil, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira.

2 A trilogia publicada em volumes independentes na década de 1940 era destinada às crianças já alfabetizadas e tinha como títulos: *No fundo do mar*, publicado em 1943 pela editora Melhoramentos e reeditado pela Brasiliense em 1960, seguido de *O mistério de polo*, publicado em 1943 pela editora Criança e reeditado em 1949 pela Melhoramentos e em 1960 pela Brasiliense e o último título da trilogia, *Na região dos peixes fosforescentes*, publicado em 1945 pela editora Melhoramentos.



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento



Em face do exposto, pode-se compreender que *Estórias do fundo do mar* inscreve-se no movimento de formação da literatura juvenil brasileira um tipo de produção literária com especificidades e características distintas da literatura destinada aos pequenos leitores da metade do século XX.

Nesta direção, com o objetivo de compreender como se configura o redesenho da obra para o público “juvenil”, analisa-se a configuração textual do livro com base nos aportes da História Cultural, compreendendo o livro *Estórias do fundo do mar* como fonte documental, no sentido proposto por Le Goff (2013), como documento/monumento e para análise da obra foi utilizado o conceito operativo da configuração textual, que conforme proposto por Mortatti (2000), compreende que os sentidos e as explicações históricas podem ser “encontradas” dentro da configuração textual do documento, sendo este, o ponto de partida do trabalho investigativo.

A CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE LÚCIA MACHADO DE ALMEIDA EM *ESTÓRIAS DO FUNDO DO MAR* (1971)

Nascida em 04 de maio de 1910 na Fazenda Nova Granja, cidade de Santa Luzia – MG (hoje, conhecida como São José da Lapa – MG) Lúcia Machado de Almeida viveu a sua primeira infância. Foi aluna do colégio Santa Maria, um internato destinado às moças da elite mineira e liderado por freiras francesas. Em um documentário produzido por Bettina Turner e André de Campos Mello em 2000 e publicado em 2018 no youtube, os autores trazem trechos de um depoimento de Almeida, realizado em 1995, sobre a sua vida, referências e motivações para a sua escrita literária. Almeida relatou que ser escritora nunca foi o seu sonho, mas sempre teve uma imaginação desenfreada e sucesso nas aulas de redação no colégio.

Aos 14 anos, Almeida ganhou um concurso de redação, o qual competiu com todas as alunas do colégio. A sua primeira publicação em periódicos se deu com a mesma idade, com o poema *Desencanto*, publicado no jornal Folha da Noite Mineira.

Em 1928, com 18 anos, convidada por Alberto Deodato (1896 – 1978) – advogado, político e jornalista, Lúcia Machado de Almeida assume a Seção Feminina no mesmo jornal (Folha da Noite Mineira), dando início a uma atividade jornalística e de cronista, que se estendeu por décadas.

A estreia de Lucia Machado de Almeida como escritora para crianças, segundo Coelho (2006), é motivada por momentos criativos de invenção de histórias para os seus filhos que estavam adoecidos com sarampo. Suas obras são representativas do processo de formação da literatura infantil brasileira, pois os seus primeiros livros, a trilogia de aventuras detetivescas, são obras produzidas em um momento de profissionalização de editores e escritores brasileiros.

Embora o livro *Estórias do fundo do mar* tenha sido publicado em um período marcado por produções que ganharam um tom mais literário, a estrutura do texto é bem

semelhante ao da década de 1940, com o comprometimento com a educação pragmática da criança. Almeida se diferencia com a sua particularidade de construção de texto que produz encantamento ao leitor, articulando instrução e ficção na apresentação das histórias e não subestimando a inteligência das crianças. A obra compila as narrativas que inauguram o início do caminho de sucesso literário de Lúcia Machado de Almeida entre as crianças e jovens. A partir da aventura detetivesca e em série, Almeida segue esse padrão de produtividade, que dialoga com a necessidade do mercado editorial do período.

APRESENTAÇÃO DE *ESTÓRIAS DO FUNDO DO MAR*

Estórias do fundo do mar é publicada pela Melhoramentos e essa editora até a primeira metade do século XX era famosa por sua atuação no ramo dos livros didáticos e materiais educativos, período este que ocorreram as primeiras publicações das histórias marinhas de Almeida, que foram publicadas em 1940 e passaram por um redesenho anos depois.

Até 1940, dos 852 livros contemplados nas fichas de produção da Melhoramentos, apenas 20,3% (173 títulos) constituíam literatura infanto – juvenil (Razzini, 2007). As demandas mercadológicas se alteram no decorrer dos anos, com a profissionalização de editores e escritores, que crescem de forma concomitante com as demandas legais, especificamente após 1970, como a obrigatoriedade da escolarização até a 8ª série, que recomendava a adoção de obras literárias nacionais nas escolas de todo o País. O livro paradidático passou a ser o foco de produção das grandes editoras nacionais e um investimento do Estado a partir de convênios com essas editoras. (Lajolo e Zilberman, 2022).

Estórias do fundo do mar no período de 1971 – 1985, anos da sua primeira e última edição, contemplou 9 edições pela Melhoramentos e teve apenas uma única reedição publicada em dois volumes pela editora Santuário, ligada essencialmente às publicações da igreja católica com objetivo de evangelizar por meio da leitura. Pela Santuário, *Estórias do fundo do mar* teve o primeiro volume publicado em 1994, com 46 páginas e o segundo volume, publicado em 1996, com 47 páginas.

Nesta seção, será analisada a 1ª ed. de *Estórias do fundo do mar*, e em face da opção pela abordagem histórica, este livro é compreendido como fonte documental, no sentido proposto por Le Goff (2013):

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupa-gem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por



desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (Le Goff, 2003, p. 538).

Para análise do documento/momento, será utilizado o conceito operativo de configuração textual, conforme proposto por Mortatti (1999):

Dada sua condição de texto verbal, resultado de atividade de, com e sobre linguagem, os documentos não escondem nada “por trás”, não demandando operações de “desvelamento” ou “desnudamento”. Os sentidos e as explicações históricas podem ser “encontradas” dentro da configuração textual do documento, ponto de partida e de chegada do trabalho investigativo. (Mortatti, 1999, p. 74).

Ao se operar com o conceito de configuração textual, o enfoque analítico recai sobre os diferentes aspectos que constitui um texto, e que foram utilizados como norteadores para esta análise. De acordo com Mortatti (1999), se referem às:

[...] opções temático-conteudística (o quê?), estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?), em um momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?), com propósito (para quê?), visando a determinado efeito (para quem?) e logrado em determinado tipo de circulação, utilização e repercussão (p. 31).

Estórias *do fundo do mar* tem como inspiração a estrutura das fábulas dando voz aos peixes e transmitindo uma moral. É possível observar também traços do romance policial, com o enigma, o culpado, a vítima, as pistas, assim como a vitória do bem e a punição do mal, acentuadas com o intuito de transmitir uma lição sobre os benefícios de uma vida virtuosa, cristã. (Cruvinel, 2009).

Neste sentido, quanto às características dos textos que foram publicados inicialmente em 1940 e reeditados em 1971, argumenta Lajolo e Zilberman (2022), que as narrativas são abordagens nacionalistas, didáticas, por meio de fábulas e aventuras. A produção de Almeida, inscrita em uma tendência mercadológica de produção em série, não diferiu muito do que era produzido no período. É por meio da aventura detetivesca em um tom instrutivo e ficcional, que Almeida estreia como escritora para crianças e neste mesmo veio, seguem a maioria de suas obras destinadas ao público juvenil.

Por aventura, *Estórias do Fundo do Mar* é pautada no que Tadié (1982, apud OLIVEIRA, 2018) considera como “essência da ficção” – a aventura, com os princípios básicos do texto desta natureza: O diálogo entre as paixões humanas e elementares e cotidianas, como o medo, a angústia, a liberdade, entre outras.





Os principais personagens são adultos, mas em cada capítulo diversos peixes e animais marinhos são apresentados na narrativa, com o veio pedagógico, de descrever as características reais dos animais marinhos ao mesmo tempo que explora o veio ficcional por meio das ações e diálogos entre os personagens.

São os principais personagens: Piabinha, a detetive; Espadarte, Dr. Golfinho (O médico do mar); O Velho Atum - o peixe mais instruído do mar que traduz as diversas escritas em idiomas desconhecidos pelos peixes e o Cachalote, como o chefe do serviço secreto.

Quanto à protagonista Piabinha, ela é uma espécie de líder comunitária, conselheira e redentora dos animais do mar. No capítulo “Espadarte encontra peixe fantasma”, é possível identificar essas características por meio do seguinte diálogo:

Piabinha piorava cada vez mais. Seu minúsculo coração estava para, não para. Já nem conhecia mais ninguém.

– Que será de mim? – dizia uma garoupa viúva. – Se ela morrer, quem pagará o colégio, para meus oitocentos filhos?

– E eu, então?! Gemeu um velho robalo. – Quando estou doente na cama, é ela quem me leva remédio.

Quem aconselharia os peixes na hora de aperto? Qual! Seria mesmo uma desgraça se ela moresse! (Almeida, 1971, p. 48)

Piabinha é apresentada como redentora, aquela que cuida da viúva, dos órfãos, sendo características de ensinamentos bíblicos. Esses ensinamentos aparecem em todas as narrativas, como pagar o mal com bem e realizar doações aos pobres. Cito como exemplo um trecho do capítulo “Piabinha detetive”:

“ “Miss Fundo do Mar” estava tão fraca que nem podia falar, mas o Sr. Badejo e Espadarte carregaram-na para uma gruta onde descansou, bebem leite de baleia e ficou forte outra vez. Então foram espiar o navio afundado onde o polvo morava, e **encontraram uma porção de jóias e pedras preciosas que o monstro havia roubado. Levaram-nas para construir um asilo de peixes pobres.** “ (Almeida, 1971, p.11, grifo meu).

No trecho destacado, após piabinha junto com Espadarte descobrir o navio em que o vilão tinha escondido a Tainha “miss fundo do mar”, Espadarte mata o polvo e os peixes descobrem um tesouro na embarcação e destinam essa riqueza aos pobres.

Outra característica da escrita de Almeida que é possível identificar no trecho e ocorre com frequência em suas narrativas é Instrução pela valorização da saúde e higiene. Especificamente neste trecho, a importância da nutrição pelo leite de baleia. Este tipo de instrução, são características do programa da escola primária moderna que o Brasil buscou implantar no final do século XIX e início do século XX, que convergia em um ideal de homem para a nação, a partir da formação moral e instrutiva do cidadão republicano. (Souza, 1998).

A instrução também se configura, a partir da tematização de fatos da atualidade, como o primeiro homem na lua, que ocorreu poucos anos antes da publicação da 1ª edição da obra.

“– Decidi ser cosmonauta! – anunciava em voz alta um peixe voador, muito “vantagista”. E olhou em torno para ver o efeito que dizia.
– Mas antes tem de ser terronauta, - comentou um peixe qualquer.
– Ora essa! Terra para mim já não tem mais segredos, seu bôbo!”
(Almeida, 1971, p.11)

“Houve um baile como ninguém nunca viu igual. Compareceram peixes de todos os tamanhos, cores e feitios. Os siris deram um verdadeiro “show” de danças antigas e modernas: minueto, sambinhas e sambões, tango requerebrado. Até um iê-iê-iê desenfreado aconteceu. E a dança de “Zorba”, também. Aquilo era perninha para cá...perninha pra lá... Mas o que fez sucesso mesmo, foi uma dança imitando os primeiros passos dos astronautas na Lua, e que eles haviam visto pela televisão.” (Almeida, 1971, p.11)

Quanto à organização da narrativa, o livro contempla 11 capítulos, intitulados da seguinte maneira no índice: A piabinha detetive (p. 9 – 11), O caso dos peixes de rabo cortado (p. 13 – 15), A guerra dos peixes (p. 17 – 24), O dragão de colo de cisne (p. 25 – 28), O caranguejo, bernardo-ermitão (p. 29 – 34), O rapto de lulu das Ondas (p. 35 – 43), Espadarte encontra peixe fantasma (p. 45 – 53), O mistério do pólo (p. 55 – 65), O peixe de olhos estrábicos (p. 67 – 74), O caso dos lagostins fosforescentes (p. 75 – 87) e Robalinho e Golondrina (p. 89 – 93).

Referente à estrutura narrativa e as características da sua escrita, os personagens (peixes e animais) aparecem nas narrativas com o seu verdadeiro nome e características, denotando a preocupação com o veio pedagógico. No verso da capa é previsto:

“Esta é uma interessante, divertida e ao mesmo tempo intrutiva aula sôbre a Fauna submarina, narrada em forma de novela, na qual as emoções e surpresas se renovam a cada página que passa” e na folha de apresentação, Almeida reitera a sua intencionalidade: “Todos os peixes e animais que participam destas estórias foram apresentados com seus verdadeiros nomes, formas, hábitos e “habitats” (Almeida, 1971).

É interessante observar que autora evidencia a sua intencionalidade ao leitor, como um compromisso com o viés instrutivo. A cada capítulo, os personagens principais se deparam com um enigma e na aventura, por meio das pistas e soluções dos mistérios, o leitor é instruído pelas descobertas da fauna submarina.

DO INFANTIL PARA O JUVENIL: AS TRANSFORMAÇÕES EDITORIAIS EM ESTÓRIAS DO FUNDO DO MAR

Na coletânea *de Estórias do Fundo do Mar*, é possível observar que a estrutura das narrativas se mantém as mesmas publicadas em 1940, com algumas alterações como nome de personagens e inserção de fatos da atualidade, como o exemplo:



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

“- Decidi ser cosmonauta! – anunciava em voz alta um peixe voador, muito “vantagista”. E olhou em torno para ver o efeito que dizia.
 - Mas antes tem de ser terronauta, - comentou um peixe qualquer.
 - Ora essa! Terra para mim já não tem mais segredos, seu bôbo!”
 (Almeida, 1971, p.11)

“Houve um baile como ninguém nunca viu igual. Compareceram peixes de todos os tamanhos, cores e feitios. Os siris deram um verdadeiro “show” de danças antigas e modernas: minueto, sambinhas e sambões, tango requerebrado. Até um iê-iê-iê desenfreado aconteceu. E a dança de “Zorba”, também. Aquilo era perninha para cá...perninha pra lá... Mas o que fez sucesso mesmo, foi uma dança imitando os primeiros passos dos astronautas na Lua, e que eles haviam visto pela televisão.” (Almeida, 1971, p.11)

O trecho acima foi retirado do primeiro capítulo “Piabinha detetive”. Esta narrativa é apresentada no primeiro livro infantil publicado por Almeida em 1943, sob o título: “Capítulo 1: A Piabinha.”. O elemento inserido na edição de 1971, é o fato do primeiro homem que pisou na lua (1969), mas o enigma, as pistas e o vilão, são os mesmos que foram apresentados na edição de 1943.

Figura 1: Capa de *Estórias do fundo do mar* (1971)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Na primeira edição de *Estórias do fundo do mar*, o livro possui 95 páginas, nas dimensões 15cm x 22,5 cm, com capa brochura. O miolo apresenta o texto em letras médias, com numeração na parte inferior direita de cada folha.





Na capa, em um retângulo com borda azul, na parte superior do livro é apresentado o nome da autora e o título da obra, ambos na cor preta. O nome da autora é contemplado em letra pequena, intercalando letras maiúsculas e minúsculas. Com uma letra bem maior, o título é apresentado com letras maiúsculas. Em um quadrado de destaque há uma ilustração colorida que parece pintura a óleo, com 4 personagens que se destacam: 1 siri, 1 peixe noiva (com véu) e 2 cavalos – marinhos segurando o véu. No fundo da pintura há um degradê de azul e vermelho com outros animais marinhos, como peixes, camarão e tubarão. Os personagens em destaque fazem referência ao primeiro caso apresentado no capítulo “A piabinha detetive”. Em um retângulo no final da capa, em uma escala de fonte média, há o nome da editora.

Na folha de rosto, é apresentado no nome da autora na parte superior da página e, logo abaixo, centralizado e em uma escala de fonte maior com uma tipografia que remete às ondas do mar, o nome da obra. Abaixo do título, em uma escala menor e com letra maiúscula, a indicação do ilustrador, Hernert Horn. As ilustrações são bem coloridas e transmitem sensação de modernidade, semelhantes a pinturas em quadros. No miolo do livro há 8 ilustrações, todas coloridas.

O redesenho para o público juvenil ocorre por estratégias editoriais, paratextuais e extratextuais, como o encarte que serviu como modelo de análise de texto literário para professores, o formato do livro e a revisão do texto com elementos da atualidade. As edições realizadas pela Melhoramentos com o passar do tempo deixaram as ilustrações com traços mais realistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados da análise da 1ª edição de *Estórias do fundo do mar* é possível compreender que a construção literária de Almeida é marcada por uma escrita que tem como intencionalidade instruir ao mesmo tempo que diverte os seus leitores.

Quanto ao redesenho para o público juvenil, a obra assume este status devido a formatação do texto que foi pensada para estes leitores, como formato do livro, ilustrações e encarte suplementar para análise da obra. Mesmo não escrevendo a trilogia em 1940 para este público leitor, etariamente mais velho, as marcas de Almeida foram reconhecidas como sucesso para esse público, sendo a sua obra inaugural para o específico juvenil. Seu grande sucesso para o público juvenil recebeu reconhecimento em suas publicações na série vaga-lume, da editora Ática, o que não invalida o valor da obra analisada como representativa do processo de formação da literatura juvenil brasileira e o livro que inaugura o reconhecimento como livro específico aos jovens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcia Machado de. **Estórias do fundo do mar**. São Paulo: Melhoramentos: INL, 1971. 94p., il.

COELHO, Nelly Novaes. Lúcia Machado de Almeida. In: **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 5 ed. rev. atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. **Narrativas juvenis brasileiras**: em busca da especificidade do gênero. 2009. 190f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Unesp, 2022.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Sobre a formação da literatura juvenil brasileira: as edições de ilha perdida, de Maria José Dupré. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (org.). **Literatura de recepção infantil e juvenil**: modos de emancipar. Erechim (RS): Habilis, 2018. p. 197-218.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998. *E-book*.



AIMÓ DO ORUM AO AIÊ: DECIFRANDO OS SEGREDOS PARA REINVENTAR O MUNDO

João do Nascimento dos Santos
PPGMEL - UNIR (Bolsista CAPES)

Pedro Manoel Monteiro
UNIR

Raquel Aparecida Dal Cortivo
UNIR



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil e juvenil ocupa um espaço limítrofe entre o lúdico e o pedagógico já bastante discutido e só superficialmente apaziguado, uma vez que o público leitor muitas vezes representado por seus responsáveis (os pais e/ou professores) ainda opta por um ou outro polo, razão pela qual obras de teor moralista ainda são produzidas, reproduzidas e, muitas vezes, as consideradas ideais para os leitores omó (criança), basta lembrarmos as inúmeras polêmicas sobre a pertinência de uma obra literária para o público infantil.

Assim, estudar uma obra como **Aimó, uma viagem pelo mundo dos orixás** (2017), de Reginaldo Prandi, amplia as possibilidades de abordagem das questões em torno da literatura infantil e juvenil, sobretudo porque toca num importante ponto de combate ao racismo: o necessário respeito à diversidade religiosa.

Podemos, portanto, abordá-la no campo literário observando sua forma, seus elementos estruturantes ou ainda a forma como Aimó, a protagonista, percorre a trajetória do herói, lançando-se à viagem para, por meio de mediadores e mentores, recobrar suas origens (o elixir necessário) para a transformação e retorno ao mundo da superfície, conforme o modelo de Joseph Campbell.

Por outro lado, podemos explorar os sentidos mais profundos ao tentarmos compreender por que a menina perdeu a memória e a família, e ainda: em sentido metafórico o que isso significa no contexto da obra? qual a relação desse significado com os elementos religiosos afro-brasileiros que se apresentam como o enredo da obra? como a obra atualiza e devolve ao aiê (mundo) os questionamentos que ela própria apresenta?

Reginaldo Prandi é sociólogo e escritor, nasceu no interior de São Paulo, Potirendaba, em 1946, é professor emérito da USP, atua na área de sociologia com ênfase em religiões, em 1991 publicou seu principal livro **Os candomblés de São Paulo**, é escritor tanto de teoria quanto de obras de mitologia, literatura infanto-juvenil, ficção policial, mesmo não sendo etnicamente afrodescendente, em essência um defensor e cultor, pesquisador

e divulgador da cultura afro-brasileira. A partir dessa breve apresentação do autor, seguiremos com a análise.

ADENTRANDO O TERREIRO DA ANÁLISE

Passemos à obra, não sem antes saudar “**Laroiê Exu!**” (Salve o Mensageiro!), por duas razões: primeiro, antes do início dos trabalhos no candomblé, saúdam-se os Orixás, e fundamentalmente Exu, pois Exu é o grande aliado para introduzir nossa discussão nas encruzilhadas pedagógicas, pois Rufino conceitua Exu como o “movimento”.

IFA, TESTEMUNHO DO DESTINO E SENHOR DA SABEDORIA, nos ensina que Exu precede toda e qualquer criação. Assim, ele participa e integra tudo o que é criado, da mesma maneira que também está implicado em tudo aquilo que virá a ser destruído e o que ainda está por vir. É ele o princípio dinâmico que cruza os acontecimentos e coisas, uma vez que sem ele não há movimento. (Rufino, 2019, p. 23)

Em **Aimó: Uma viagem pelo mundo dos orixás**, conseguimos entender a importância de Exu não só na comunicação, pois é mensageiro, como também como guardião. Porém retornamos agora ao início da história de Aimó: “Ninguém chamava por ela, ninguém se lembrava dela, ninguém se quer sabia que um dia ela existira sobre a Terra. Foi assim que ela acabou esquecendo quem era, de onde viera, a que família pertencia. Esqueceu-se do próprio nome” (Prandi, 2017, p. 11) como se vê no fragmento o nó dramático está centrado no esquecimento e, conseqüentemente, na recuperação dessa memória.

O fato de ser esquecido e o ato de esquecer de si apresentados pela personagem Aimó traduzem, historicamente, o apagamento da identidade e da cultura negra, devido ao processo de branqueamento cultural herdado da colonização. Assim como ocorreu no Brasil, a partir de 1560, que recebeu para suas roças cerca de quase 4 milhões africanos, homens, mulheres e crianças escravizadas e trazidos à força, na maior diáspora que se tem notícia no mundo. Aimó, não teve tempo para ser lembrada, pois ainda criança foi arrancada de sua família, “[...] Aimó, a desconhecida, foi vendida a traficantes brancos em troca de fardos de tabaco e duas feiras de búzios” (Prandi, 2019, p. 20) tal como muitos dos seus ancestrais.

Essa passagem da vida da personagem corresponde à maioria das histórias dos africanos escravizados, cujo tráfico humano, alijou primeiro de sua família, dos antepassados, da língua, dos ritos e, por fim, das suas Culturas, pois, variadas foram as etnias submetidas à escravidão e diáspora. Assim, para Aimó encontrar uma família espiritual, representa reestabelecer os laços violentamente esfacelados. Basta lembrarmos-nos que o “esquecimento” que se abateu sobre os negros escravizados foi igualmente forçado, muitas vezes, exercido mesmo como estratégia de dominação e controle de corpos e almas, conforme corrobora Abdias do Nascimento:



A primeira medida do escravagista direto ou indireto era produzir o esquecimento do negro, esquecimento de seus lares, de sua terra, de seus deuses, de sua cultura, para transformá-lo em vil objeto de exploração. [...] O negro, esquecido na sua condição propriamente humana, era objeto de estudo da Antropologia no sentido de medir as dimensões de sua cabeça, de sua condição fálica, de seus instintos, de seu comportamento reflexo. Ao estudo do esquecimento, dirigido às origens, sucedeu a chamada aculturação, outra forma sinistra de cortar os laços religiosos e culturais com as mesmas origens. (Nascimento, 1997, p. 159-160)

Portanto, fazer esquecer representa a expropriação da humanidade dessas pessoas, por meio de tudo o que era mais caro a elas. Nesse sentido é que Luiz Rufino assevera que “Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencanto do mundo” (p. 11), pois o não esquecimento é o que possibilita o combate ao racismo estrutural, que disfarça o preconceito por trás de camadas de uma cultura de massa, que tem objetivo de excluir para incluir.

Lisiane Oliveira e Lima Luís (2022, p. 81), em seu artigo, apresenta e analisa a Lei 10.639/03 a partir da obra de literatura infantil **O cabelo de Lelê** (2012), de Valéria Belém, que não é afrodescendente, mas adere completamente a temática afro-brasileira em sua obra, levando-nos a compreender que o “ensino da História e Cultura afro-brasileira” podem e devem ser abordados a partir da literatura produzida tanto por afrodescendentes como por pessoas de outras origem étnico-raciais diversas, uma vez que o tema é de relevância universal e humano acima de tudo, assim, Valéria Belém ao representar como protagonista o cabelo da personagem negra, seu texto consegue abordar, criticamente, características ancestrais que foram combatidas e sufocadas no processo histórico de apagamento cultural afro-brasileiro (via alisamentos dos cabelos), que visava apenas a manutenção do colonialismo através do branqueamento cultural, hodiernamente visto e definido com o prolongamento do **Racismo estrutural** (2019) descrito por Sílvia Luís de Almeida em sua obra. A pesquisadora demonstra, com isso, que a obra propicia a aceitação dos traços “negros” para o leitor omó, possível a partir da identificação com a personagem principal, a menina negra – Lelê e seu cabelo.

Esse espelhamento, leitor – personagem, faz lembrar a forma bonita de trançar os cabelos das avós, ou seja, é o caminho de combater o esquecimento ensinado e repisado.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000, p.15), “É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”, então apresentar uma obra como *Aimó*, rica em conhecimentos ancestrais, marcado pela sabedoria de IFA, e a eficácia de Exu enquanto mensageiro, é uma forma além de desconstruir padrões estigmatizados de uma sociedade patriarcal e branca, também apresentar possibilidades de ser, ou, nas palavras de, Rufino (2019, p. 5) “a condição do *Ser* [que] é primordial à manifestação do *Saber*”, pois deve-se considerar a subjetividade de cada sujeito, seja ele adulto ou criança.



Aimó, além de nos levar a conhecer o mundo dos Orixás de perto, nos remete a um conhecimento ancestral que os povos africanos trouxeram da sua cultura religiosa, que ao chegar ao Brasil, buscaram meios de reinventar suas origens para mantê-las vivas, para não cair no esquecimento.

Vindos de diferentes partes da África, os escravizados trouxeram e mantiveram consigo (e com os seus) suas culturas que, mesmo não sendo aceitas pelos colonizadores, sobreviveram e serviram de suporte à sua organização e adaptação à realidade que precisavam enfrentar. (Holanda, 2023, p. 22)

A trajetória que Aimó percorre é justamente essa busca por sua identidade ancestral. Baseada na sua relação com os Orixás ela consegue se identificar e até reproduzir ações dessas divindades, pois Aimó é um espírito que vaga em busca de achar um meio para retornar ao aiê, com uma nova oportunidade de se tornar alguém memorável:

[...] existir preza por relações responsáveis que mantenham o equilíbrio e o respeito com os ciclos vitais. Qualquer maneira que não reconheça esse percurso estará a negar e impor um modo desviante que produz impactos negativos e métodos de extermínio. (Rufino, 2021, p.7)

Vemos muitos discursos religiosos e políticos que demonizam os Orixás, principalmente Exu, como é descrito na obra, pessoas do outro lado do Ocum (mar) chamavam-no de diabo, termo que não agrada, pois Exu é o mensageiro, responsável não só pela comunicação, mas também foi o que reuniu as histórias que compõe as mensagens de Ifá. Ifá no livro é o portador de toda sabedoria, pois através dos jogos de búzios, instrumentos utilizados nas religiões de matrizes africanas por zeladores, consegue direcionar aos que procuram, “Ifá se apresentou como um adivinha que caminhava para o norte como dois amigos e mostrou a eles seu opelê, seus búzios sagrados e seu tabuleiro de marcar os odus que saiam no jogo. (Prandi, 2019, p. 130). Assim, se Exu é o mediador de Aimó na busca de sua mãe, da família espiritual e, portanto, do antídoto/elixir contra o esquecimento, Ifá será o mentor.

Adentrando os meandros pedagógicos dos nossos pequenos leitores, é importante quebramos esses padrões canônicos embranquecidos de leituras, e permitir o contato com literaturas em que, por um lado, o leitor omó possa se identificar, reconhecer origens ancestrais dos povos negros, a cultura que por muito tempo foi massacrada e demonizada, com discursos de uma sociedade de base judaico-cristã-medieval-burguesa e patriarcalmente branca; e, por outro lado, uma leitura que permita compreender outras matrizes culturais diferentes da colonial, como as culturas indígenas e africanas dos mais variados matizes, a própria cultura afro-brasileira como componente fundador da própria brasilidade. Quem sabe assim chegaremos à compreensão de que grande parte da população brasileira convive diariamente com a crença nos orixás e esse fato deve ser respeitado pelas outras denominações religiosas. Corroborando assim a compreensão de Nelly Novaes Coelho sobre a literatura infantil e juvenil:



Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, *libertário* (sem ser anárquico), e orientador (sem ser dogmático) para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a ter *acesso ao mundo cultural* que caracteriza a sociedade a que pertence. (Coelho, 2000, p. 17)

Assim como Aimó busca por seu lugar de pertencimento e adquire seu autoco-nhecimento com a sabedoria das histórias contadas e vividas no Orum, o leitor infantil e juvenil encontra na literatura um lugar em que pode se reconhecer sem ter que apagar sua bagagem cultural ou sua subjetividade para enquadrá-la em outros padrões étnico-culturais que não sejam os seus. E mais, a literatura é um espaço para que o leitor perceba e entenda a diversidade cultural do mundo e valorize as suas próprias raízes dentro de um universo que se quer plural.

E partindo do conceito de diversidade, o enredo compõe-se de narrativas que representam a diversidade de gênero, nas dualidades apresentadas referentes a personagem Aimó, que quando ainda é egun (espírito), é representada como a menina esquecida, porém quando se conclui toda sua trajetória no mundos dos Orixás, retorna para o Aiê e renascida como um homem. A primeira imagem que temos, no Mercado Municipal de São Paulo, é de um homem branco, vendedor em uma das barracas, chamado Renato. No decorrer do desfecho percebemos então, que Renato é a nova reencarnação de Aimó, possuindo a mesma marca que Aimó recebeu no Orum, a marca que a/o identificou como filha(o) de Oxalá.

Exu, longe de ser a palavra que salva, é a que encanta. Quando nos dá mais linha, é porque nos amarrará de outra maneira, cama de gato, criança, jogo, enigma, encanto, segredo, sedução — esta é a sua lógica. Senhor das astúcias, dos escapes, das esquivas, das antidisciplinas, da peça, da síncope, das rasuras, do viés, sucateios, festas e frestas. Inventa e recria mundos nos lampejos das imprevisibilidades cotidianas. (Rufino, 2019, p. 31)

Rufino nesse momento nos apresenta Exu com a palavra que encanta, ou seja, longe de manter-se nos padrões, Exu se mantém na obsessão pela dúvida, na narrativa, ele explica para a menina sobre a possibilidade de sua reencarnação acontecer como homem, abrindo assim a discussão para questões de gênero e diversidade, pois além da obra apresentar a relação de Brasil e África, também apresenta a transformação de gênero para a personagem principal em flagrante oposição ao que prega o mundo colonial judaico-cristão patriarcal em que Deus é homem e não há a menor possibilidade reencarnação para as almas, muito menos a possibilidade de mudança de gênero, assim Rufino ultrapassa o lugar comum e oferece novas perspectivas culturais ao público infantil.

Coelho (2000), em sua obra traça alguns caminhos percorridos pela literatura Infantil e Juvenil desde a origem tradicional chegando aos novos aspectos contemporâneos. Na literatura tradicional para crianças, tínhamos uma arte que apresentava o racismo estrutural como norma e verdade inquestionável, sobretudo pela falta de diversidade nas



personagens, tendo como padrões sempre personagem brancos, porém atualmente esses padrões começam a ser modificados e começam a emergir, timidamente, novos valores. Segundo a autora, um deles é o antirracismo:

9. *Anti-racismo*. Luta para combater os ódios raciais tão fundamente enraizados em nosso mundo. Valorização das diferentes culturas, que corresponde às diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma. Na literatura, essa luta já está bem evidente. Na infantil mesclam-se, em pé de igualdade, personagem das várias raças, e também é abordado frontalmente o problema do racismo, considerado como uma das grandes injustiças humanas e sociais. (Coelho, 2000, p. 27)

Essa pauta, pontuada por Coelho, é apresentada em Aimó justamente no resgate da ancestralidade, representado na trajetória percorrida no mundo dos Orixás em busca de uma mãe para que ela pudesse retornar ao Aiê. Esse caminho percorrido por Aimó, permite que o leitor omó se aproxime da cultura *Yorubá* através do mundo Orixás, além de situar a diversidade racial, faz refletir sobre o processo de colonização no Brasil e nos países africanos.

Alfredo Bosi (1992) em seu texto “Colônia, culto e cultura”, discute o mecanismo de reprodução do processo de colonização, o qual sempre está envolto de um interesse político, então o colonizador ou “descobridor” através de seus discursos totalizantes de cunho dominador, cria padrões que se enraízam e potencializam. Segundo Tomaz Tadeu (2009) padrões que prevalecem de uma cultura de exclusão para incluir, submetendo o sujeito marginalizado ao processo de apagamento da sua subjetividade.

Aimó, é uma obra que retrata a diáspora da África para o Brasil, longe da proposta de padrões canônicos, é uma obra que resiste tanto no sentido próprio do conceito de literatura afro-brasileira, como no sentido de existir, pois resgata a memória e a fé de um povo, mesmo Prandi não sendo uma pessoa de pele preta, possui uma vasta bagagem enquanto pesquisador da área, aplicando seu conhecimento ao mundo literário, possibilita encontramos em Aimó várias característica da cultura afro-brasileira, além da desconstrução de padrões canônicos, por se tratar de uma obra temática e todo seu enredo ser composto por traços dessa cultura afro-descente.

Essa cultura que tem como principal meio de permanência a oralidade, fator muito presente na postura de Ifá, que está sempre transmitindo seu conhecimento através de histórias, hoje sobrevive mesmo após um processo de massacre cultural praticado pelo colonizador, porém com aquisições que foram necessárias nesse processo de diáspora, resulta no Candomblé, o culto aos Orixás iniciado pelos africanos escravizados, porém é uma religião que cultiva a diversidade.

Entendido por muito tempo como uma religião dos pretos, o candomblé é hoje uma religião de todos, que não tem a ambição de evangelizar seus seguidores, mas cultivar os valores necessários à convivência harmoniosa entre os adeptos e a sociedade em geral. (Holanda, 2023, p. 27)





Com essa proposta de desmistificar os discursos coloniais que buscam demonizar a cultura afro-brasileira e que Kathryn Woodward (2009, p. 23) afirma sobre a influência do passado e presente na construção da identidade, pois “A contestação no presente busca justificação para a criação de novas – e futuras – identidades nacionais, evocando origens, mitologias e fronteiras do passado”. Destaca-se em Aimó através da personagem, a construção de uma identidade a partir do passado, no resgate de sua ancestralidade, em sua volta ao Orum (céu) e o contato com os orixás permite que Aimó possa escolher sua própria mãe, com quem ela gostaria de parecer, ou seja, para que pudesse evocar, no futuro (no aiê), as origens.

Aimó, juntamente com Exu e Ifá movimentam e transcendem barreiras, pois diante trajetória percorrida no mundo dos Orixás, podemos discutir a relação a relação Brasil e África, no sentido do resgate da memória ancestral de um povo, que mesmo depois de serem arrancados de suas terras, torturados e comercializados, conseguiram manter sua fé, e camuflar seus santos através dos outros santos brancos que eram lhe impostos.

Portanto, assim como Aimó teve a possibilidade de percorrer sua trajetória em busca de sua identidade, através de sua ancestralidade ligada aos deuses africanos, que a literatura ensinada em sala de aula possa permitir que o leitor omó percorra essa trajetória, abrindo-lhe caminhos para temáticas como essa, oportunizando o pequeno leitor um conhecimento novo, ou até mesmo a chance de identificar-se, reconhecer a si e aos seus ali representados.

A Literatura, seja ela infantil ou adulta, segundo Nely Novaes Coelho (2000, p. 51-52), passou por esse processo entre a realidade e ficção, onde muitas vezes a preocupação estava ligada “A realidade das relações humanas”, como exemplo as fabulas, porém Coelho retrata que a literatura infantil é “a matéria literária que identifica-se não com a *realidade concreta*, mas com a *realidade imaginada*, com o sonho, a fantasia, o imaginário, o desconhecido”. Sendo assim Aimó, permite ao pequeno leitor se aventurar na imaginação durante sua longa jornada no mundo dos Orixás, além de apresentar histórias que resgatam a memória ancestral de povo.

Althusser explica que toda formação social é resultado de uma produção dominante, ou seja, um núcleo detentor do poder que deve ser questionado, pois a reprodução do “carrego colonial” segundo Rufino é o que educação deve combater, em uma tentativa descolonizar, no sentido de desaprender o cânone e valorizar o saber ancestral, assim como gêneros considerados menores em específico a crônica que surgem do vazio para preencher espaços que tocam no mais íntimo do ser humano, tem dificuldades em definir-se principalmente por permear outros caminhos o que a torna fragmentada devido ao encontro com outros gêneros, sendo assim a educação deve possibilitar ao pequeno leitor esse contato com outras culturas, que permitam eles a autônoma de criarem as suas próprias subjetividades, que os incentivem a não serem produtos e reprodutores de pensamentos coloniais, que optam pela cultura da exclusão e do apagamento.

Que o vazio das encruzilhadas, distante de todo “carrego colonial”, assim com a figura de Exu, que representa todo movimento engajado na tentativa de descolonizar, per-

mitam que literatura infantil e juvenil seja um caminho em que o leitor omó desfrute da imaginação e da criatividade, sem se prender a padrões canônicos que se limitam apenas em trazer para esse pequeno leitor a reflexão e a emancipação da vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como iniciamos com saudação a Exu que é o início de tudo, encerramos com a saudação “Êpa êpa, Babá!” (Salve o Pai!), responsável pela criação da humanidade, é o Orixá mais velho, também representa a criatividade. Oxalá direciona Aimó da seguinte forma “- Viver, omó mi, é refazer sempre a busca permanente de nós mesmo, é decifrar de novo todos os segredos, redescobrir quem somos, é reinventar o mundo. É para isso, omó mi, que a vida serve: para viver.” (Prandi, 2019, p.169).

Portanto, aplica-se o conceito de descolonização que Rufino (2021, p. 26), propõe como um ato educativo, segundo ele: “é necessário não somente desaprender do cânone como se lançar em disponibilidade para aprendizagens de modos produzidos como esquecimento”. Oxalá utiliza termos com Aimó como “redescobrir” e “reinventar”, assim nos tornamos, como Aimó, aprendizes da sabedoria ancestral para esquecer um mundo de exclusões e apagamentos para reinventar um mundo que valorize o ser e o saber.

E para movimentar e desconstruir o conhecimento colonial imposto, é necessário que se recorra a Exu, pois assim como ele é responsável por acompanhar Aimó em sua trajetória e mostra para ela as várias possibilidades, segundo Rufino (2019, p.31) “Exu é a inscrição da pluriversalidade do mundo, é a perspectiva, a negação, o pavor da dúvida que se ascende causando o estouro do conhecimento”, no processo de descolonização de uma literatura branca e canônica, Exu é o movimento que permite resgatar aquilo que foi consumido pelo colonialismo, possibilitando partir das encruzilhas a redescoberta e reinvenção de novo um mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOSI, Alfredo, 1936 - **Dialética da colonização** / Alfredo Bosi. GULLAR, Ferreira. **Colônia, Culto e Cultura** — São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.11-63
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000, p. 13-32.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

HOLANDA, Sheila Magda Ferreira de. **A escola também é o lugar dos orixás: o ensino de História e as religiões de matriz africana na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.133, 2023.

LUIZ, Lisiane Oliveira e Lima. **A OBRA INFANTIL “O CABELO DE LELÊ”, DE VALÉRIA BELÉM EM DIÁLOGO COM A LEI 10.639/03**. *Pensares em Revista*, *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 24, p. 80-96, 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. Toth I - **Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1997

PRANDI, Reginaldo. **Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás**. São Paulo: Seguinte, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence – Demanda: Educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. Saudações a Exu e seus significados**. Blog Umbanda Ead, 2020. Disponível em: <https://umbandaead.blog.br/2017/10/19/saudacoes-a-exu-e-seus-significados/>. Acesso em: 29 de novembro e 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. Toth I - **Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1997.

SALLES BENTO, Oluwa Seyi; INÁCIO, Emerson da Cruz. **“Havia um segredo que só Halima sabia”: confluências entre literatura afro-brasileira e mitologia dos Orixás**. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 70-80, 2019.



A TESSITURA DO LEITOR IMPLÍCITO E O LEITOR EMPÍRICO EM LYGIA BOJUNGA

Deisily de Quadros
Uninter

Flávia Brito Dias
Sistema FIEP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Lygia Bojunga, escritora brasileira, publicou o seu primeiro livro em 1972. Desde então, observa-se no conjunto de sua obra – hoje composta de 22 livros – uma mudança na concepção de infância, de família e de escola, além de um debate sobre vários aspectos: o papel da arte na vida dos indivíduos e a leitura e a escrita de literatura, a construção da identidade infantil, a crítica social acentuada e a crescente cristalização do ser humano na medida em que se torna adulto.

Debruçando-se sobre as narrativas bojunguianas, que desafiam o leitor à medida que deixam a formulação crítica por conta dele, percebe-se que Lygia Bojunga não perde de vista o seu leitor, o que faz com que sua obra o acompanhe em seu amadurecimento e na esfera de seus interesses temáticos. E tomando esse seu leitor empírico, a sua concepção de criança e a humanização tão recorrentes em suas obras é que a escritora delimita a estrutura das narrativas.

É, portanto, sobre a estreita relação entre o leitor implícito e o leitor empírico presente no conjunto da obra bojunguiana que nos debruçaremos, à luz dos teóricos Wolfgang Iser, com relação ao leitor implícito e aos efeitos proporcionados pelo texto, e Umberto Eco, no que diz respeito ao leitor/autor empírico e leitor/autor modelo. Nossa intenção é demonstrar a peculiaridade das obras de Bojunga no que diz respeito aos demais autores que publicavam na década de 1970: a autora modifica seu leitor implícito à medida que seu leitor empírico se desenvolve.

Para tanto, o artigo, fruto de pesquisa bibliográfica, está organizado nos seguintes tópicos: 1. A narrativa Bojunguiana, com considerações gerais sobre suas obras; 2. A bolsa amarela, analisando o leitor empírico e o leitor implícito do início de sua produção literária; 3. Sapato de salto, tecendo as mudanças nas relações entre o leitor empírico e o leitor implícito ao longo de sua produção.

A NARRATIVA BOJUNGUIANA

A narrativa de Lygia Bojunga traz como temas frequentes a criança, a escola e a família e aborda temáticas pouco exploradas na literatura infantil: violência sexual, pros-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

tituição, morte. A autora publicou seu primeiro livro – Os colegas – em 1972 tendo, desde então, a preocupação em criar obras que valorizem a linguagem, ou seja, que tragam como aspecto central a literatura.

Inicialmente, Bojunga teve como público leitor alvo a criança, como declara em entrevista à TV Cultura, em 09/12/2012, no programa “Entrelinhas”: os seus três primeiros livros – Os colegas (1972), Angélica (1975) e A bolsa amarela (1976) – foram escritos para crianças. No entanto, a escrita da autora foi se modificando “no sentido de que começou a ser o que a gente chama de literatura, que é um processo muito mágico e tem muito a ver com o subconsciente”, diz Bojunga na referida entrevista.

Essa transformação no ato de escrever tem relação com os leitores empíricos da autora que, em 1972, quando se deu a publicação de Os colegas, eram ainda crianças, e na publicação do seu último livro, Intramuros, em 2016, são já adultos. Para realizar essa análise da maturação do leitor em Lygia Bojunga, escolhemos duas obras, uma do início da carreira da autora e uma mais atual: A bolsa amarela (1976) e Sapato de salto (2006). Nas obras, voltaremos nosso olhar para a temática, estrutura dos textos, presença da fábula e de elementos fantásticos, e aos elementos bolsa e sapato e suas respectivas representações. A intenção é verificar qual é o leitor modelo (ECO, 1997) das obras iniciais de Lygia Bojunga e como esse leitor se modifica, à medida que o leitor empírico (ECO, 1997) da autora cresce, deixando de ser criança. Iniciemos, então, com a análise de A bolsa amarela.

A BOLSA AMARELA

A bolsa amarela foi publicada em 1976 e narra a história de Raquel e sua bolsa amarela, onde escondia três grandes desejos: ser menino, adulta e escritora. Vive com seus pais e irmãos e busca seu espaço enquanto criança no conflituoso universo familiar, questionando, para tanto, a organização hierárquica e tradicional de sua família por meio do mundo imaginário que cria.

Diversas passagens da narrativa demonstram a soberania do adulto sobre a criança, como esta em que a tia Brunilda envia para a família um embrulho com roupas que não quer mais, o que fazia com frequência:

E 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 para mim. Eu não dizia nada. Até que uma vez não resisti e perguntei:

- Quer dizer que quando a roupa pifa, pifa também a tal cara de roupa de gente grande? E o pessoal falou que sim, que era isso mesmo. (É por causa dessas transas que eu queria tanto crescer: gente grande tá sempre achando que criança tá por fora.). (BOJUNGA, 2012, p. 26).

Por meio de uma linguagem repleta de expressões da oralidade, Raquel reclama em busca do seu espaço. Percebe que como criança e mulher não tem lugar em sua família.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Outros personagens somam-se a Raquel na busca de uma sociedade igualitária entre gêneros. O galo Afonso tem como galinheiro ideal – uma metáfora da sociedade – aquele em que todos são sujeitos participativos e atuantes: galos e galinhas, ou seja, homens e mulheres. Ele não quer ser tomador-de-conta-de-galinha, posição pré-estabelecida nos galinheiros, e sofre ofensas por esse seu posicionamento. Na casa dos consertos todos da família revezavam nas atividades laborais e domésticas, independente do gênero ou de faixa etária. E há os personagens que moram na bolsa e buscam seu espaço, sua identidade, como a menina. O alfinete de fralda representa aqueles que vivem à margem da sociedade e busca ser notado e se sentir útil. A guarda-chuva não tinha um nome, falava uma língua que ninguém conhecia e buscava sua identidade e ser compreendida.

Dessa forma, com uma estrutura fabular, Lygia Bojunga procura dar voz à criança, tanto por meio da personagem Raquel, que busca sua emancipação, como por meio das temáticas que aborda e da linguagem que utiliza em suas histórias, como declara na já mencionada entrevista concedida à TV Cultura:

Pode se falar de tudo, é só escolher a maneira, nem estou só falando de literatura, a própria conversa com a criança, não é? Por que aquela vozinha tatibitate, por que isso, por que aquilo, não, é um ser que está se formando, que tem que saber das coisas, que no mundo que nós vivemos cada vez sabe mais das coisas. (09/12/2012).

Assim, Bojunga valoriza a criança enquanto personagem e leitora, apresentando em suas narrativas a preocupação com temas sociais como o lugar da criança e da mulher, fazendo o uso da fábula: alfinete, galo, guarda-chuva, bolsa amarela com comportamentos humanos. Em *A bolsa amarela*, as personagens são, como sugere Fiorin (1986), figurativizados por animais e objetos. A estrutura fabular desta narrativa, junto com os livros *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975) e *Sofá estampado* (1980), traz a antropomorfização dos personagens animais e objetos, que assumem atitudes, comportamentos, valores e também problemas do mundo dos seres humanos.

No entanto, Bojunga rompe com a estrutura fabular quando traz estratégias de linguagem emancipatórias: linguagem oral, sinais gráficos, palavras compostas não usuais, repetições e recorrências, sentenças curtas, notas de rodapé. A linguagem coloquial foi um movimento existente na literatura infantil a partir de Lobato: “A linguagem modelar foi destronada, cedendo a vez (e a voz) ao coloquial, ao popular e ao atual no que se refere à semântica e à sintaxe e, em alguns casos, como o de Monteiro Lobato, até à ortografia”. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 63).

A obra de Bojunga não traz o tom moralizante próprio da fábula. Os animais Afonso e Terrível e os objetos alfinete, guarda-chuva e bolsa amarela são criados pelas mãos da escritora e ganham as páginas da obra não para reafirmar padrões de comportamento como fazem as fábulas e os apólogos, mas para questionar, confrontar e auxiliar Raquel a resolver seus anseios, seus problemas, tecendo seu olhar de criança sobre o mundo, a partir da



sua bolsa amarela, que é o passaporte para a fantasia, para o encontro com personagens e situações que a ajudarão na resolução de suas inquietações.

Por meio da bolsa, Raquel tece relações entre o mundo real e o imaginário, na tentativa de compreender o espaço que a cerca e construir sua identidade. É na bolsa que guarda as suas vontades e abriga os seus amigos imaginários. Dessa forma, podemos associar a simbologia da bolsa amarela com a bolsa d'água e com o ventre materno, que exerce a função de proteger o bebê: é “o símbolo da mãe [...] refletindo particularmente uma necessidade de ternura e de proteção, [...] Local das transformações” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 937).

Assim, com a bolsa amarela, por meio de uma estrutura fabular e da fantasia, no desfecho da obra, Raquel constrói sua identidade enquanto criança e mulher, tendo para isso a ajuda de seus amigos. E permanece com a vontade de ser escritora, o que mostra a importância da arte para a emancipação do ser humano.

Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande. Elas tinham emagrecido tanto que pareciam até de papel.

– Tão aqui. Agora é só pendurar o rabo e amarrar a linha.

Afonso ficou no maior espanto:

– 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. Eu falei que sim. Elas quiseram saber se podiam ir que nem pipa e eu disse: “claro, ué”.

– 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, 2012, p. 131-132).

Livra-se, portanto, das imposições e convenções sociais e encontra o seu lugar na família enquanto criança, mulher e escritora. E “de repente, pela primeira vez na minha vida, achei Raquel um nome legal, achei que não precisava de outro nome nenhum” (BOJUNGA, 2012, p. 131). Raquel finalmente descobre-se.

SAPATO DE SALTO

Em Sapato de salto, publicado em 2006, Bojunga traz Sabrina que, depois de viver em um orfanato, passa a ser babá na casa de Dona Matilde e Seu Gonçalves, onde é abusada sexualmente pelo patrão. Descobre, então, que tem uma tia e uma avó e passa a morar com elas. No entanto, sua tia é assassinada pelo antigo cafetão e a menina, para sustentar a si mesma e a avó, passa a se prostituir.

Lygia Bojunga aborda na narrativa temas densos: prostituição, abuso sexual, questões de gênero, morte, relação familiar, abandono e preconceito. Dessa forma, pelas te-

máticas que traz e pelas estratégias textuais – ou seja, por seu leitor implícito –, a obra exige um leitor empírico mais maduro. Assim, a estrutura fabular das primeiras obras de Bojunga saem de cena, dando espaço a recursos narrativos mais apurados, que desafiam um leitor mais experiente.

Sapato de salto está organizado em 14 capítulos que se desenrolam sem compromisso com a ordem cronológica. As pausas, *flashbacks* e *flash forwards* são recursos presentes. Ademais, à narrativa principal há outras paralelas que, depois, se complementam: “(...) a história se desenvolve em dois planos: o horizontal, em que fatos sequenciais são vivenciados por variados personagens e o vertical, no qual a narrativa evidencia os problemas de cada um. Esses planos somam-se à narrativa principal, enriquecendo-a” (QUADROS, 2014, p. 129).

O capítulo 6, por exemplo, causa um efeito de pausa na narrativa principal, com Sabrina. Um novo núcleo de personagens é apresentado – a família de Andrea Doria – bem como um novo tema: a orientação sexual do garoto e a submissão de sua mãe ao marido. Esse núcleo de personagens criará relações determinantes com Sabrina no decorrer da história. Já no capítulo 7, o leitor é desafiado com os *flashbacks*: a retomada de um bilhete deixado pela mãe de Sabrina apresenta ao leitor – e à menina – dados sobre o nascimento da personagem e as causas da loucura que acomete a avó.

Minha mãe, Pari. É uma menina. Quem me botou prenha não quer mais saber de mim e não quer ver a filha que fez, só disse, vire-se. Eu queria ser professora, feito a senhora sempre quis. Mas agora eu só quero morrer. Não tenho coragem de pedir para a senhora tomar conta da menina. Vai dar despesa. Vai dar trabalho. Vai dar ainda mais chateação do que eu já dei. Acho melhor levar a minha filha comigo. Só que eu não sei se eu vou ter coragem, quem sabe um dia ela pode ser feliz. Desculpe qualquer coisa, viu? Bênção. Maristela. (BOJUNGA, 2006, p. 93-94).

Por meio de lembranças, Sabrina conhece sua história e também a de sua mãe. Outro recurso utilizado é o *flash forward* – ou prolepse – que antecipa algo que não ocorreu ainda ao leitor, é também um recurso usado. Depois de Sabrina conhecer o seu passado, antes do início do capítulo seguinte, há uma nota de rodapé, antecipando o que virá na narrativa: “Mal podia imaginar que poucos dias depois ia saber de muita coisa – mas de maneira tão trágica, que era melhor não ter sabido” (BOJUNGA, 2006, p. 118).

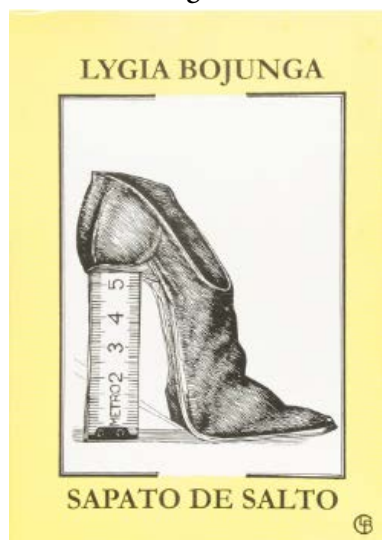
Os anacronismos convidam, portanto, o leitor a conectar ações, fatos, personagens que num primeiro momento parecem desconectados. E, somados a escolha de um vocabulário que apresenta a realidade sem rodeios, de forma direta, usando muitas vezes expressões que não costumamos ver registradas pela escrita, rompem com o familiar, provocando uma resposta do leitor. É o que Iser denomina negação: um convite para que o leitor experencie e construa novos sentidos a partir da ruptura do senso-comum, do conhecido, do estereótipo. E esse texto que incita o leitor a algum modo de preenchimento, denominado por Barthes (2001) de texto escrevível, é plural, tendo como leitor modelo um leitor de segundo nível (ECO, 1976). Dessa forma,



(...) o texto somos nós a escrever, antes que o jogo infinito do mundo seja atravessado, cortado, interrompido, plastificado por qualquer sistema regular (Ideologia, Gênero, Crítica) que reprima a pluralidade de entradas, a abertura das redes, o infinito das linguagens. (BARTHES, 2001, p. 96).

Desafiando o leitor, há também a figura simbólica do sapato, que aparece na narrativa inúmeras vezes, a começar pelo título da obra e pela imagem de um sapato preto cujo salto é uma fita métrica compondo a capa do livro.

Imagem 1



Fonte: <https://casalygiabojunga.com.br/> (2023)

O sapato simboliza a identidade das personagens: Inês e Sabrina passam a usar salto quando adentram a prostituição: “- Não tô te reconhecendo, Inesinha! Cada vez o salto é mais alto, e a cara é mais pintada, e a blusa mais decotada!” (BOJUNGA, 2006, p. 122). Portanto, o sapato usado por Inês e Sabrina tem uma conotação sexual: “Alguns intérpretes fizeram deste símbolo de identificação um símbolo sexual, ou, pelo menos, do desejo sexual despertado pelo pé” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 803).

Sabrina, como Raquel, encontra o seu lugar no mundo. É com Andrea Doria e Paloma que encontra o cuidado no olhar do outro, que passa a ter uma família a zelar por ela, que encontra segurança:

A princípio, nada no rosto da Sabrina se mexeu. Depois começou um movimento lento: a testa se franziu; o olho se estreitou; a boca (semi-aberta e esquecida da broa que tinha parado de mastigar quando a notícia foi dada) se fechou devagar. O olho foi procurar o olho do Andrea Doria; quando encontrou ele rindo e viu a cabeça do Andrea Doria fazendo que sim, que



sim, que era isso mesmo, o movimento da cara da Sabrina se acelerou: a boca mastigou a broa depressa, e mais depressa ainda engoliu; a testa se franziu; o olho desatou a brilhar, correu pra Paloma, brilhou ainda mais; a boca se esticou, abrindo lugar pro riso; as lágrimas foram chegando, crescendo, transbordando.

E Paloma se lembrou de um dia, há muito tempo, ela ainda criança: olhou pro céu de verão, e o azul tinha tanto brilho que ela tapou a cara pra se proteger; justo quando uma nuvem apressada passou e fez chover; quando destapou o rosto, foi tomada de fascínio pelo efeito surpreendente da chuva brilhando ao sol. Feito agora ela está: parada, fascinada; contemplando a emoção muda da Sabrina. (BOJUNGA, 2006, p. 257-258).



Raquel, em *A bolsa amarela*, e Sabrina, em *Sapato de Salto*, têm seu momento de epifania quando vivem uma condição nova, que liberta. Raquel encontra o seu lugar enquanto criança e mulher por meio da fantasia – seus amigos imaginários e a bolsa amarela. E a escrita tem nisso um papel fundamental. Sabrina, por sua vez, deixa de ser prostituta e criança abandonada com a família que constitui com Andrea Doria e Paloma – uma família que rompe com a estrutura tradicional – e a dança a auxilia nessa nova condição. Assim, a dança e a escrita – a arte! – são fundamentais na libertação, na emancipação das personagens.

Diferentemente da estrutura fabular e dos elementos mágicos presentes em *A bolsa amarela*, recursos utilizados, segundo Hunt (2010), para criar certa distância entre o leitor e a história quando esta é dura afetivamente ou transgressora, *Sapato de Salto* conta com uma linguagem e recursos narrativos que exigem um leitor mais maduro. Isso porque o leitor de Lygia Bojunga cresceu, tornou-se adulto, amadureceu. E a maturação do leitor empírico reflete na linguagem literária, no leitor implícito: “Lendo-se cronologicamente a obra de Lygia Bojunga tem-se a impressão de ela ter sido fiel aos seus leitores cativados: cresceu com eles e os foi 136 formando sofisticadamente até – quem sabe – torná-los escritores, como Lobato (e outros) afinal, lograram ela” (YUNES, 1996, p. 2).

Com temas complexos e sensíveis e com estrutura narrativa desafiadora, Lygia Bojunga rompe com o senso comum de que crianças são despreparadas para ler. E, modificando o leitor implícito em suas obras, Bojunga acompanha o desenvolvimento do seu leitor empírico: o leitor de *A bolsa amarela* cresceu, amadureceu, e se tornou o leitor de *Sapato de salto*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lygia Bojunga apresenta aspectos singulares no conjunto de sua obra. Temáticas sensíveis e uma estrutura narrativa complexa desafiam o leitor bojunguiano. As narrativas da autora se distanciam das amarras pedagógicas e de discurso moralizante e doutrinador. Ao contrário, a literatura enquanto arte respeita o pequeno leitor e amadurece com ele, na medida em que se afasta da estrutura fabular e torna-se mais densa.



Dessa forma, o leitor implícito de Bojunga desafia os seus leitores empíricos por meio de vazios no texto, de negações e da linguagem repleta de oralidade, neologismos criados a partir de palavras compostas, notas de rodapé, repetições, figuras de linguagem, sentenças curtas e pontuação peculiar. Ao valer-se das lacunas e da quebra de padrões, a autora convida o leitor empírico a interagir com a sua narrativa, acionando o seu horizonte de expectativas para reelaborar sua leitura a partir das inferências que realiza.

Analisando uma obra do início da produção de Bojunga – A bolsa amarela – e uma de suas últimas narrativas – Sapato de Salto – percebemos que à medida que o leitor empírico da autora cresce e amadurece, as narrativas ganham mais vazios e negações, a estrutura fabular e o faz-de-conta dão lugar a *flashbacks*, a uma fala mais direta, sem eufemismos, a uma estrutura narrativa mais densa.

Dessa forma, a maturação do leitor empírico se reflete na linguagem literária, que acompanha cronologicamente o leitor, fomentando uma relação muito próxima entre leitor empírico e leitor implícito nas obras bojunguianas. Assim, com uma narrativa complexa e profundamente humana, repleta de lacunas e propondo leituras diversas, Bojunga valoriza a arte na emancipação humana e rompe com o trivial, com fórmulas e modismos, demonstrando profundo respeito pela literatura infantil e pelo seu leitor.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

Casa Lygia Bojunga. Disponível em: <https://casalygiabojunga.com.br>. Acesso em: 20/01/2013.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

QUADROS, Deisily de. **Lygia Bojunga entre fios**: a tessitura do leitor implícito. 151 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários). UFPR: Curitiba, 2014.

YUNES, Eliana. Lygia Bojunga ou uma literatura em processo. **Proleitura**, UNESP, UEM, UEL, ano 3, n. 9, p. 01, fev. 1996.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1998.



CULTURA DE MASSA E LITERATURA JUVENIL: *LUANA ADOLESCENTE LUA CRESCENTE*, DE SYLVIA ORTHOF

Daniela Aparecida Francisco
Fundação Educacional de Penápolis (FUNPEPE)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste artigo é realizar uma reflexão sobre a influência do mercado consumidor da arte – no caso específico da literatura – nos escritos para a infância e juventude. Para isto, realizamos a análise de uma obra da escritora Sylvia Orthof, destinada ao público juvenil.

Sylvia Orthof (1932-1997) foi muito conhecida por suas obras infantis e juvenis. Possui diversos livros publicados. A obra analisada neste artigo – *Luana adolescente lua crescente*, teve sua primeira edição em 1989 e várias reimpressões. Foi ilustrado pela própria autora e ganhou o prêmio Adolfo Aizen, da União Brasileira de Escritores.

Criando uma história predominantemente narrativa, mas que conflui poesia e intertextualidade com outros autores, Orthof nos conta a história de uma adolescente, com seus primeiros amores, dilemas, dramas e fantasias, que está passando por uma transformação tanto física quanto psicológica – transformação a qual o título nos remete ao relacionar a menina com as mudanças de fase da lua.

Para que seja possível realizar uma reflexão sobre o livro e sobre sua relação com o mercado editorial, é necessário discorrer sobre o tema, auxiliados pelas ideias de diversos estudiosos e escritores, que se preocuparam com os fenômenos relativos ao mercado editorial moderno e como esse segmento impacta a literatura, em especial, a literatura juvenil.

Ana Maria Machado, em seu livro *Contracorrente: conversas sobre leitura e política* (1999) afirma que as transformações do mercado editorial ocorridas nas últimas décadas fizeram com que os livros fossem tratados como qualquer outra mercadoria a ser utilizada e descartada, além de regidos pela lei da procura, em diversos contextos escritos sob encomenda.

Além disso, Machado também aborda a questão da utilização pedagógica desses livros, que “[...] muitas vezes interfere com o próprio desenvolvimento da história, com a verdadeira natureza dos personagens, a linguagem necessária de um texto, sua coerência interna.” (MACHADO, 1999, p. 38).



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

O francês Edgar Morin define a cultura de massa como “[...] o produto de um diálogo entre uma produção e um consumo.” (MORIN, 1977, p. 46). Já o italiano Umberto Eco, em *Apocalípticos e integrados*, livro publicado pela primeira vez em 1965, ao discutir a cultura de massa afirma que:

A fabricação de livros tornou-se um fato industrial, submetido a todas as regras da produção e do consumo; daí uma série de fenômenos negativos, como a produção de encomenda, o consumo provocado artificialmente, o mercado sustentado com a criação publicitária de valores fictícios. (ECO, 2011, p. 50).

O mercado editorial compõe a cultura de massa e essa é manejada por grupos econômicos que almejam fins lucrativos. Questiona-se então se livros juvenis conseguem se manter livre da influência mercantil ou caem também nas armadilhas do mercado e são utilizados como um produto, inclusive pedagógico. Ao analisar Luana adolescente lua crescente, de Sylvia Orthof tendo o embasamento teórico de Eco, Machado e outros pensadores da cultura de massa, tentaremos responder essas questões.

LUANA ADOLESCENTE LUA CRESCENTE

Como mencionado anteriormente, o livro *Luana adolescente lua crescente*, escrito por Sylvia Orthof, foi publicado pela primeira vez em 1989 na Editora Nova Fronteira – com diversas reimpressões. As ilustrações são da própria autora. O livro contém 63 páginas e está dividido por capítulos não numerados e não nomeados.

Na introdução, a autora explica que Luana é uma menina que mistura realidade e fantasia, um amor verdadeiro e outro inventado. Luana, segundo Orthof, é uma pessoa real, apenas com outro nome que não pode ser revelado. Também adianta que há trechos transcritos da obra *Romeu e Julieta*, de Shakespeare.

Luana é uma adolescente, com menos de 18 anos. Mora com a mãe, que se separou do marido e que vive infeliz depois disso. Estuda e tem uma melhor amiga chamada Débora. Apaixona-se por Marcelo, seu amigo da escola. É muito sonhadora e inventa histórias que conta aos outros como se fossem realidade. No entanto, ao ser descoberta, frequentemente cria conflitos, pois as pessoas a veem não como uma garota criativa, mas como uma mentirosa. Luana vive na cidade do Rio de Janeiro.

A narrativa acontece em primeira pessoa. É a própria Luana a nos apresentar os fatos, como se estivesse escrevendo-os em um diário, devido aos registros de poemas em letra cursiva. Em outros momentos, os diálogos e cenas são reproduzidos e não apenas contados.

Como mencionado, no corpo do texto, há vários poemas escritos por Luana. Todos relacionados aos sentimentos e reflexões da personagem, como no exemplo a seguir sobre Marcelo, garoto que possui olhos redondos e pretos:



Da cor do preto
 Dos teus olhos,
 Noite,
 Dormi em ti
 E me senti escura...

A cor
 Da noite do amor
 É preta
 E pura.

Teus olhos pretos
 Iluminam,
 Estou acesa!

Redondos olhos,
 Amo teus recados
 De pretume
 E lume! (ORTHOFF, 1989, p. 9).



Luana e Marcelo tornam-se namorados. No entanto, a menina inventa outra personagem chamada Antônio, que é mais rico e mais velho que o atual namorado. No meio do conflito, Marcelo começa a namorar Débora – agora ex melhor amiga de Luana. A garota sustenta a mentira do namorado fantasiado.

Em determinado momento da narrativa, arrepende-se e não compreende por que inventa tanto, sente-se angustiada com seu modo de ser, questionando-se sobre seus atos: “[...] Mas o que é que está acontecendo comigo? Inventei tudo isso... e agora? E se descobrirem? E se eu for presa por crime de... Que crime será este? De calúnia? Não, calúnia é quando a gente fala mal de alguém. Preciso ler o livro da Constituição.” (ORTHOFF, 1989, p. 32).

Além das personagens já mencionadas, na história temos também o pai de Luana e sua atual esposa, uma alemã séria e chata – de acordo com a descrição dada pela garota. Há também uma tia, a Tonica, que é desenhista em uma editora e adora gatos. Encontramos também a bibliotecária Leocádia, que sofre uma metamorfose no decorrer da narrativa – transformando-se de uma mulher extremamente “[...] fingida, metida a besta [...]” (ORTHOFF, 1989, p. 7) para uma amiga, semelhante à lua – devido às suas mudanças.

Luana menstrua pela primeira vez e a partir daí algumas transformações ocorrem: a mãe da menina apaixona-se novamente e sente-se mais feliz, a Tia Tonica torna-se sacoleira e vende produtos trazidos de Petrópolis, Dona Leocádia é a madrinha de menstruação de Luana, Marcelo e Débora terminam o namoro.

Ao final da narrativa, Marcelo e Luana voltam a namorar, mas logo a menina começa a se enjoar dele, devido ao fato de o garoto ainda ser “[...] muito criança, meio infantil.” (ORTHOFF, 1989, p. 58). E Luana descobre que seu amor é outro rapaz, chamado Antônio.

Em um misto de fantasia e realidade, a garota declama um trecho da obra de Shakespeare e não sabe exatamente quem é ela e quem é ele: “[...] Houve uma pausa. Ele estava vestido à moda antiga...Seria Antônio? Seria o Romeu que existe dentro do sonho de toda Luana-Julietta? E ele falava de amor, e tudo era poesia. E ele jurou que me amava, jurou pela lua... [...]” (ORTHOF, 1989, p. 60). A obra é finalizada com o trecho de Shakespeare transcrito a seguir:

__ Abençoada noite! Oh! Noite abençoada!
 Porém, como receio, por ser noite,
 Que não passe de um sonho isto tudo, afinal!
 É bom demais para que seja real!
 (SHAKESPEARE in ORTHOF, 1989, p. 61)

O TEXTO DENTRO DO TEXTO

A história principal contada por Orthof é a de Luana, a adolescente em transformação. No entanto, em meio a narrativa, a autora apresenta diferentes pontos de vista sobre diversos temas, dentre eles: livro, escritor, biblioteca e situação econômica do Brasil. O pensamento de Luana, retirado do texto, exemplifica o discurso utilizado sobre a biblioteca:

A biblioteca também é arrumada demais. Pois não é que a Dona Leocádia resolveu encapar todos os livros com papel pardo? Daí, os livros parecem soldados, de uniforme. Sumiram aquelas capas coloridas todas, perderam a graça. Eu queria que biblioteca e casa de pai fossem como lá em casa da minha Tia Tônica. [...] Os livros, na casa deles, parecem gatos, também: ficam atirados por cima de poltronas, mesas. Lá eu mexo num livro, escancaro, leio e gosto... [...] (ORTHOF, 1989, p. 11).

Em uma conversa com a mãe de Marcelo, Luana aborda o tema dos escritores no Brasil. A mãe do garoto escreve livros infantis, mas com o marido desempregado, pensa em fazer comida congelada para vender. Luana questiona o porquê disso. E a resposta é um discurso sobre a vida dos escritores, sobre a leitura e sobre a crise financeira em nosso país:

- Luana, no Brasil não dá pra escritor viver somente de livro. Pouca gente sabe ler, pouquíssima gente gosta de ler, e hoje, com a crise, mesmo quem gosta tem dificuldade de comprar. Não é que seja muito caro, Luana, mas o pessoal não tem o hábito da leitura, não frequenta biblioteca, entende? [...]
- Luana, o livro não é caro, em relação ao tênis, ou a um lanche ou pizza. Mas o pessoal prefere um tênis incrementado, não olha o preço de um lanche. Quando chega a hora de comprar o livro, acha caro. Porque todo mundo sabe o preço das coisas que costuma consumir. Pode até achar caro, mas faz tudo pra ter. Livro é coisa de hábito. Naturalmente, estou falando



de quem ainda pode consumir, nosso Brasil anda numa crise... E você, Luana, gosta de ler? (ORTHOFF, 1989, p. 23-24).

Ao ser questionada, Luana responde que adora ler e conta como é a situação da biblioteca de sua escola e a postura austera da bibliotecária perante os livros. A mãe de Marcelo então diz que livros devem ser manuseados, usados e que não tem nada melhor para um escritor do que ver seu livro com marcas de que foi muito lido.

A situação econômica do Brasil é um tema recorrente na narrativa. É esse o motivo da mãe de Luana estar fazendo comida para fora e não conseguir muitos fregueses, é também a causa do desemprego do pai de Marcelo e da Tia Tonica deixar de lado as ilustrações de livros e se tornar sacoleira. Em um momento da história, Tia Tonica conta a Luana que seu filho deixou o país, pois “[...] o Brasil virou um país sem perspectiva para os jovens.” (ORTHOFF, 1989, p. 43).

Não é o objetivo deste artigo realizar uma análise histórica de nosso país na época em que *Luana adolescente lua crescente* foi publicada pela primeira vez. No entanto, é importante salientar que em 1989 o Brasil estava saindo de uma ditadura de mais de duas décadas, com as primeiras eleições presidenciais diretas depois de 29 anos, na qual o candidato Fernando Collor de Melo saiu vitorioso. Nessa fase de nossa história, os intelectuais do país se empenhavam em sua transformação, o que poderia justificar o discurso econômico e político tão presente na obra.

Além destas questões, no texto também podemos localizar falas e pensamentos de Luana sobre uma conduta correta da adolescente, referente à mentira e ao seu comportamento em diferentes ocasiões. Em uma das fantasias da menina, ela foge com Marcelo em um cavalo. A imaginação é interrompida com a seguinte reflexão: “Marcelo me deitaria sobre o feno... Não, ele não me deitaria. Ele me ama tanto, que me respeita. Ele me senta sobre o feno... e pede um beijo!” (ORTHOFF, 1989, p. 40).

Podemos perceber que dentro da obra escrita por Sylvia Orthof há grande preocupação pedagógica com o texto, que além da história da adolescente Luana apresenta reflexões e opiniões sobre diferentes temas, como já mencionado acima e que interessam diretamente às escolas – como é o caso do discurso sobre a leitura, os livros e as bibliotecas, além da conduta moralizante.

Ana Maria Machado (1999) elucida que muitos escritores caem na armadilha da utilização pedagógica, e isso faz com que a verdadeira natureza das personagens, assim como a linguagem utilizada e o impulso criador se percam para “[...] obedecer aos ditames do sistema escolar ou a outros propósitos didáticos.” (MACHADO, 1999, p. 38).

Ao nos referirmos às armadilhas pedagógicas e aos ditames do sistema escolar, é possível indagar: o livro, ao ser utilizado pela escola, vende mais? Robert Darnton, em *A questão dos livros: passado, presente e futuro* (2010) afirma que “[...] para um livreiro, o melhor livro é aquele que vende.” (DARNTON, 2010, p. 198). Geralmente o interesse de editoras e do mercado não é com a qualidade literária do que é produzido, mas sim com o número de edições que as obras poderão render.





Para Edgar Morin (1977), há uma nova indústria cultural moderna também para a massa infantil e podemos acrescentar a juvenil. Para atrair esse público, utiliza-se de imagens e de uma linguagem atraente para o leitor. Segundo o autor, ao mesmo tempo que seduz, a leitura tornou-se instrumento de aprendizagem. Além disso, “[...] a temática da juventude é um dos elementos fundamentais da nova cultura.” (MORIN, 1977, p. 39).

Ao considerar esses aspectos da cultura de massa, *Luana adolescente lua crescente*, escrito por uma escritora consagrada e com publicações de alto valor estético, não conseguiu fugir do utilitarismo presente em tantas outras obras juvenis, dos mais diversos autores – tornando-se “um instrumento de aprendizagem”, utilizando-nos da expressão criada por Morin (1977). Isto fica mais evidente se pensarmos na temática juvenil, relacionando amores e sonhos de uma menina em desenvolvimento, adaptando-se ao público ao qual se destina, inclusive a idade deste.

Luana adolescente lua crescente não é um texto que procura “[...] produzir um novo leitor [...]” (ECO, 1985, p. 42), mas ao contrário. É um texto que segue a lógica do mercado editorial e adapta-se a ele, ou seja, objetiva “[...] ir ao encontro dos desejos dos leitores tais como eles são.” (ECO, 1985, p. 13).

A brasileira Walnice Nogueira Galvão considera que “[...] uma concepção utilitária desta ordem tende a obscurecer o que há de específico na literatura, reduzindo-a, numa paráfrase de célebre fórmula, a ancila das ciências humanas.” (GALVÃO, 2005, p. 10).

A INTERTEXTUALIDADE DA NARRATIVA

Na introdução do livro *Luana adolescente lua crescente* (1989), a autora menciona o fato de utilizar trechos da obra *Romeu e Julieta*, de Shakespeare – como elucidamos anteriormente. Outros dois autores aparecem incorporados ao texto: Monteiro Lobato (1882 – 1948) e Olavo Bilac (1865 – 1918).

Umberto Eco, analisando o processo de criação artístico, garante que um escritor “[...] sempre sabe o que está fazendo e quanto isto lhe custa [...]” (ECO, 1985, p. 13), e que isto gera um problema, pois traz consigo “[...] a lembrança da cultura da qual está embebida (o eco da intertextualidade).” (ECO, 1985, p. 13). Todos “[...] os livros falam sempre de outros livros e toda história conta uma história já contada.” (ECO, 1985, p. 20). Na história criada por Sylvia Orthof há diversos momentos em que a intertextualidade é identificada pelos leitores.

Luana vai à biblioteca e tem uma conversa com Dona Leocádia, que neste dia está de tranças e faz a garota pensar que a bibliotecária parece alguém de outra época. De repente, Luana é questionada: “[...] Você gosta dos livros de Monteiro Lobato?” (ORTHOFF, 1989, p. 46). A pergunta desencadeia um diálogo sobre os personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo* e, numa mistura de fantasia realidade, Dona Leocádia é transformada em Narizinho:

– Dona Benta morreu. Tia Anastácia também morreu. Mas continuam vivas, dentro dos livros. É por isso, Luana, que você me acha implicante: minha vida está guardada dentro dos livros. Fico com medo de perder minha gente, aí, eu encapo. (ORTHOE, 1989, p. 47)

Em outro capítulo da narrativa, Luana está em casa sozinha, observa a lua e sente-se observada por ela. Em meio aos seus pensamentos, a menina faz a seguinte afirmação: “[...] Pode parecer coisa de criança, essa, de conversar com a lua. Mas eu sei de um poeta que falava com estrelas.” (ORTHOE, 1989, p. 50). O trecho é uma menção ao poema de Bilac, *Ouvir estrelas*. No poema, Bilac afirma que muitas vezes abre a janela para vê-las e ouvi-las, conversando com as estrelas a noite toda. Situação similar a da adolescente Luana, em seu diálogo com a lua.

Esses e outros trechos já explicitados, demonstram a intertextualidade presente na obra de Orthof. De acordo com Walnice Nogueira Galvão (2005), uma tendência da prosa na pós-modernidade, é a reprodução da realidade ou o seu contrário, a eleição da intertextualidade, a citação, a colagem, a mescla de estilos que faz perder-se de vista os fins da obra.

Ao analisar *Luana adolescente lua crescente*, podemos observar uma preocupação que mescla de prosa, poesia, citações e intertextualidade, em um discurso mediado que ocasiona certo recuo da preocupação estética (GALVÃO, 2005).

A INDÚSTRIA CULTURAL JUVENIL

A indústria cultural adapta-se ao público, ou melhor, ao seu consumidor. Assim, frequentemente suas produções objetivam o maior número possível de vendas, de lucro, nem que para isto seja necessário criar produtos com características artísticas e estéticas de caráter duvidoso e ainda repetir as fórmulas que dão certo: “[...] a quantidade tornou-se qualidade.” (BENJAMIN, 2000, p. 250). Este fenômeno não ocorre apenas no Brasil, mas na maior parte dos países – é uma tendência mundial.

Walter Benjamin (2000) critica as técnicas de reprodução que são aplicadas também às obras de arte e que modificam a atitude da massa: “[...] à medida que diminui a significação social de uma arte, assiste-se no público a um divórcio crescente entre o espírito crítico e a fruição da obra. Frui-se, sem criticar, aquilo que é convencional [...]” (BENJAMIN, 2000, p. 250). Ou seja, respeitando às fórmulas já consagradas, as massas consomem aquilo que é produzido e destinado a elas sem nenhuma repugnância.

Eco nomeia a cultura de massa também como cultura de entretenimento. Para ele, “[...] uma cultura de entretenimento jamais poderá escapar de submeter-se a certas leis da oferta e da procura (salvo quando se torna, uma vez mais, cultura paternalista de entretenimento “edificante” imposto de cima).” (ECO, 2011, p. 60).





Robert Darnton (2010) é categórico e radical ao afirmar que os leitores buscam entretenimento e não edificação. Assim, há muito material de leitura e os textos são vistos como mercadorias descartáveis como quaisquer outros materiais.

O público infantil e juvenil ainda está na escola, nas salas de aula. Livros que se adaptam às ideologias das instituições costumam ser adotados por seus professores. Tornam-se produtos na lista de material. Isto faz com que muitos exemplares sejam vendidos, ao contrário do que acontece com um livro que não é especificamente direcionado a esse mercado consumidor. Muitas vezes, “[...] ser lido pelo maior número possível passa a ser mais importante do que expressar aquilo que está pressionando, de dentro.” (MACHADO, 1999, p. 40). A necessidade em se produzir grandes quantidades de livros afeta diretamente a qualidade destes (MACHADO, 1999).

Luana adolescente lua crescente apesar de conter elementos que cativam ao leitor ao qual se destina – cai na armadilha do mercado, distanciando-se em alguns momentos da questão estética, e adentrando-se na questão utilitarista, repetindo fórmulas e temáticas que deram certo. Há um misto de criatividade por parte da escritora e de demanda mercadológica, inserindo o universo escolar – dentro da narrativa – como oportunidade de reflexão sobre questões pertinentes a esfera pedagógica, com um discurso do adulto direcionado ao leitor.

No livro *A imagem e a letra* (1999), Tânia Pellegrini afirma que o mercado editorial brasileiro é constitutivo da produção literária, o que acarreta a profissionalização do escritor e conseqüentemente, a necessidade constante de publicação. O livro torna-se um produto como outro qualquer e possui a necessidade de ser consumido. A especialização do mercado divide seu público também em faixas etárias e produz produtos para eles. Além do mercado, os próprios escritores, em algumas situações, acabam rendendo-se ao jogo mercantil, justamente devido a sua profissionalização.

A questão da produtividade e da demanda também acabam prejudicando os processos artísticos de amadurecimento da obra, pois a criatividade não segue a mesma velocidade do mercado editorial. Para Pellegrini (1999), “[...] é muito difícil, dentro das facilidades que o mercado oferece e da pressão que impõe, manter uma constante reflexão sobre a própria obra. Daí os riscos dos descuidos, das mesmices, chulices e obviedades que vêm permeando a literatura contemporânea. (PELLEGRINI, 1999, p. 172).

José Paulo Paes via com bons olhos o fato de escritores renomados, como é caso de Orthof, produzir livros que visam a atenderem a demanda escolar, pois esse fator ampliou o mercado nacional, apesar do sentido negativo da obrigatoriedade – geralmente adotado pelas escolas. Para Paes (1990):

Para que o prazer da leitura firme raízes e continue a ser cultivado pela vida a fora, é de boa política não o atrelar, de saída, à esfera dos deveres escolares. [...] O mais seria contraproducente. Há que confiar no silencioso poder de sedução do livro; desnecessário realçá-lo através de artifícios pedagógicos, quaisquer que possam ser. (PAES, 1990, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a cultura de massa não é tarefa simples, mas primordial para que possamos compreender o mercado editorial e suas produções, principalmente enquanto formadores de leitores. Considerando o importante papel que exercemos, é necessário conhecermos aquilo que nossos jovens leem e conseguir identificar as armadilhas dessas leituras, selecionando-as de maneira adequada.

Não podemos deixar de mencionar o fato de que neste artigo foram apresentados muitos pontos negativos da cultura de massa, do tratamento do livro como mais um produto do mercado consumidor. No entanto, ressaltamos que apesar de não ter sido o foco desta pesquisa, a cultura de massa tem também suas qualidades e seus pontos positivos, como salientam Umberto Eco, Andreas Huyssen e outros teóricos. Huyssen defende que “[...] as fronteiras entre a alta arte e a cultura de massa se tornaram cada vez mais fluidas, e devemos começar a ver este processo como uma oportunidade, ao invés de lamentar a perda de qualidade e a falta de ousadia.” (HUYSSSEN, 1997, p. 11).

Ao nos propormos à reflexão sobre a literatura juvenil e o mercado editorial, não objetivamos salientar a dicotomia entre literatura de consumo e literatura erudita, mas sim colaborar na discussão sobre o tema, sem isolar “[...] o erudito como se os entraves na articulação entre os campos erudito e popular de massa não fossem semelhantes.” (BORELLI, 1996, p. 40). Nossa proposta, ao contrário do isolamento, é justamente repensar a cultura de massa, transformando-a num trampolim para que o leitor tenha acesso a outras culturas e outras literaturas, como sempre defendeu o escritor José Paulo Paes.

A questão da experiência estética que se quer emancipatória fica delegada para segundo plano em *Luana adolescente lua crescente*. A clara preocupação utilitária da narrativa retira-lhe o prazer de uma leitura fluida, devido às várias questões que apresentamos anteriormente. No entanto, não queremos desmerecer o trabalho de Orthof, que até hoje é conhecida e aclamada pelas altas qualidades estéticas da maioria de suas obras.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO et all. **Teoria da cultura de massa. Comentários e seleção** de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 221 – 254.

BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção: Literatura e cultura de massa no Brasil**. São Paulo: EDUC; Estação Liberdade, 1996, 0. 23 – 53.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

ECO, Umberto. **Pós-escrito a O nome da Rosa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HUYSEN, Andreas. Introdução. In: _____. **Memórias do modernismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p. 7 – 21.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MORIN, Edgar. **A integração cultural**. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo – I: Nevrose. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977, p. 11 - 85.

ORTHOF, Sylvia. **Luana adolescente lua crescente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PAES, José Paulo. Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou: o mordomo não é o único culpado). In: _____. **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 25 – 38.

PELLEGRINI, Tânia. **A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.



DIÁLOGOS ENTRE: À *PROCURA DE UM REFLEXO E SUPERVENUS*, DESPERTANDO A CRITICIDADE E VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES DO LEITOR JUVENIL

Maria Jodailma Leite

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Puc

Paula Gardenia Lucena Gallego

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Puc

Sandra de Melo Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Puc

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os padrões de beleza têm sido uma questão central na sociedade há décadas, influenciando a maneira como as pessoas percebem e valorizam a estética. Esse fenômeno é particularmente notável no que diz respeito aos corpos femininos, nos quais as imposições e expectativas têm sido especialmente opressivas. “O corpo da mulher é o campo de batalha onde ela combate pela libertação. A opressão age sobretudo sobre o teu corpo, retificando-o, sensualizando a, vitimando-a, incapacitando-a (GREER, 1999, p. 130)”.

Conforme Novaes (2006) A contemporaneidade exige com mais veemência que mulheres se enquadrem em padrões considerados da moda, corpos super trabalhados, exalando juventude, enfrentando o dilema perfeição/imperfeição. “A fabricação da beleza transforma o corpo em um objeto de trabalho extenuante, ao qual é preciso submeter-se sem reservas (NOVAES, 2006, p.28)”.

Desde muito novas, meninas são definidas pelos seus corpos, Louro (2018), aponta que adolescentes sofrem influências de distintos meios de comunicação como guias para compreender qual os perfis de mulheres desejadas e a possibilidade de enquadramento perante essas representações.

Nessa perspectiva, pretendemos discutir a formação de leitores juvenis, com ênfase no conto, *À procura de um reflexo* (2006), de Marina Colasanti e do curta-metragem *Supervénus* (2013) do cineasta Frédéric Doazan, levantando reflexões a respeito dos padrões de beleza e das construções de identidades.

Portanto indagamos, o trabalho com texto literário e o audiovisual, pode colaborar com a reflexão sobre identidades, padrões de beleza impostos ao feminino e promover modificações ideológicas? Assim, pretendemos compreender os efeitos causados pelos





padrões de beleza para mulheres desde a adolescência, como esses moldes influenciam comportamentos e como o texto literário e o fílmico podem colaborar para desmistificar imposições.

Diante disso, para concretizar nossa pesquisa, realizamos um estudo descritivo e exploratório de abordagem qualitativa e quantitativa. Amparando-nos em procedimentos bibliográficos, usufruímos de autores, tais como, Foucault (1993), Hall (1998), Bauman (2005), Novaes (2006), Louro (2018). E optamos por realizar levantamentos ancorados em questionários do *google forms*, tendo promovido entrevistas com 104 estudantes femininas com idades entre 14 a 18 anos, que frequentam os anos finais do fundamental II (9º anos) e o ensino médio (1º, 2º e 3º anos), na rede pública e na rede particular.

A análise quantitativa dos dados coletados, permitiu acessar possíveis representações de corpo feminino. Identificamos no pensamento partilhado pelas estudantes a presença de um modelo de corpo vigente na sociedade atual, cuja beleza se encontra nas formas sinuosas dos seios, cintura, quadris, pernas, olhos claros, cabelos lisos e pele branca. Existe entre essas adolescentes e jovens a preocupação em relação aos padrões estéticos que circulam no cotidiano, uma vez que elas se cobram muito em relação à formação de seus corpos. Observamos as transformações corporais realizadas pelas adolescentes, suas inquietações sobre os parâmetros estéticos contemporâneos e os desejos de passar por tentativas de metamorfoses corporais para ficarem parecidas com influencers digitais e cantoras.

Para tanto, nas seções deste artigo, são descritas as influências midiáticas para idealização de padrões de beleza. Apontado a construção da criticidade leitora diante de textos literários e audiovisuais e analisando o conto e o curta-metragem como estratégias para a Formação crítica do leitor literário.

Ao final, concluímos que as adolescentes têm seus olhares voltados para a modulação de corpos perfeitos de acordo com ideologias promovidas pelos meios digitais, e que refletir sobre essas questões, levantar questionamentos usufruindo da literatura e do audiovisual, pode favorecer o rompimento de ideologias que desestruturam as identidades, promovendo possíveis rupturas de padronizações sociais.

MÍDIAS SOCIAIS E O CORPO FEMININO

Em pleno século XXI a sociedade ainda se depara com questões sobre o corpo feminino e como a imagem deste corpo continua associada à um estereótipo sistematizado do belo, havendo cada vez menos tolerância para o dito não padrões estéticos privilegiados socialmente. Segundo Novaes (2006, p.27) estudos psicológicos demonstraram que “existe no julgamento dos sujeitos uma forte tendência a associar um estereótipo favorável à pessoas/coisas belas e desfavorável e depreciativo aos esteticamente feios”.

Entretanto, diante de uma realidade extremamente influenciada pelos meios digitais e aceleradas transformações, como mensurar o belo? Eco (2004), afirma que em todos os



séculos a beleza da proporção foi uma referência. Todavia, tais ideais de proporção sofrem transformações conforme aspectos culturais.

Os padrões estéticos e de idealizações do corpo feminino se alternam e se transformam, em consonância com valores, normas vigentes em cada período histórico. Nota-se, que em todos os tempos a construção de elementos de coerção e controles sociais agem na direção da conformação do corpo a um modelo estético perfeito, e na atualidade, ganha mais proporção. Louro (2018) aponta que revistas publicitárias, cinema e televisão, divulgam o suposto verdadeiro belo. É possível observar certa preferência por modelos altas, magras, loiras, olhos claros, cabelos longos e lisos. O que não sofreu muita alteração com a chegada em massa das redes sociais, o que é perceptível com os avanços tecnológicos têm sido a utilização de filtros possibilitando molduras e modificações desejadas com apenas alguns cliques. As mídias sociais funcionam em prol de discursos que influenciam, ditam regras sobre o belo, ou seja, uma sociedade que domina seu público por meio de propagandas, visando o consumo e o lucro.

De acordo com Novaes (2006, p. 25), os moldes de discursos padronizados de beleza presente na atualidade tiveram início no século XX, “Para a ciência do nosso mundo contemporâneo, o corpo é uma das peças centrais de aferição do dispositivo de civilização: cirurgia plástica intensiva clonagem, manipulação genética etc. (...) são medidas de “avanço” da civilização.” O discurso sobre o corpo feminino na cultura de massa com a velocidade da tecnologia midiática traz uma nova concepção do corpo feminino, em que “da moda do corpo ao corpo da moda, o corpo natural se desnaturaliza ao entrar em cena (NOVAES, 2006, P. 26)”.

As clínicas de estéticas, aproveitam-se desses discursos para consolidar um grande capital. A autora Tania Hoff (2009) afirma que:

Vivemos numa sociedade de consumo e somos constituídos a partir da lógica do consumo: as representações de corpo encontram-se inseridas, portanto, na narrativa da vida cotidiana nesse tipo de sociedade. Desta forma, é razoável buscar uma compreensão dessa sociedade a partir da noção de consumo que afeta nossa concepção de corpo.

Nesse sentido Deleuze (1992, p. 223) destaca que (...) “as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus”.

A sociedade capitalista concebe o corpo como mercadoria, isto é, como uma ferramenta de consumo. As imagens do corpo feminino tornam-se elementos que geram conteúdos que concebem estereótipos estéticos consumidos e repassados nas plataformas digitais por meio das vendas.

O corpo da publicidade materializado e difundido em diversas linguagens expressa os significados de uma cultura, pois as representações criadas para o corpo descrevem os sujeitos que compõem a sociedade como são ou gostariam de ser. (HOFF, 2009).



Nesta mesma linha de pensamento, Foucault (1993, p. 146), diz que “o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo”.

A imagem de corpo encontra-se de algum modo aproximada à imagem de produto. A imagem, seja ela de corpo ou de produto, é sempre passível de consumo, principalmente numa sociedade em que a identidade é plural, desterritorializada e cambiante. O corpo, nesse contexto, ganha destaque porque assume o lugar de referência para as identidades cambiantes: o sujeito não está preso a uma imagem de corpo, ele pode alterá-la, alterando assim sua representação. (HOFF, 2009).

Perante o exposto, embora o corpo humano não seja um instrumento passivo, as redes sociais ainda tratam a imagem do corpo principalmente feminino como objeto de consumo e mercadoria. O corpo ideal e belo são imagens transfiguradas, marcadas pelo investimento e o lucro.

O CONTO E O CURTA-METRAGEM COMO LEITURA LITERÁRIAS

Os aspectos estruturais do conto permitem aos indivíduos desenvolverem uma leitura crítica, possibilitando a interação entre texto e leitor. A autora Gotlib (2006, p.8) sustenta que “[...] o conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos”, nessa mesma perspectiva, Silva (2009, p.43), retrata que:

A reduzida dimensão do conto provoca uma reação no leitor, ao mesmo tempo intelectual e emocional. Intelectiva, na medida em que deixa o leitor perceber sua cuidadosa construção, e emocional na medida em que essa trama bem urdida desperta-lhe sentimentos.

Observa-se que as características presentes nesse gênero, podem proporcionar ao sujeito sentimentos distintos, conflitos e a construção periodicamente da identidade.

Por sua vez, uma das características do curta-metragem, é em relação ao tempo de duração inferior a 30 minutos. Segundo Moletta, o curta-metragem “[...] equipara-se ao conto na literatura ou ao haikai na poesia: trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem [...]” (2009, p. 17). Nessa conjuntura, o texto audiovisual tem um papel importante de contar, mostrar diferentes histórias em poucos minutos, explorando diferentes linguagens, com diálogos curtos.

O estudioso Alcantara (2014, p.17) ressalta outros apontamentos sobre os curtas-metragens:

[...] curta duração apresenta peculiaridades discursivas importantes, como o reduzido número de personagens e diálogos, condensação narrativa que, por sua vez, leva à condensação da linguagem e da ação; tempo da história, na maioria dos casos, linear; verossimilhança com a realidade, grande carga emotiva e sugestiva, além de apresentar desfechos geralmente surpreendentes. E, pela sua natureza cinematográfica, é grande a possibilidade de veicular conteúdos culturais com valores educativos.

Importante salientar que o curta-metragem proporciona ao leitor vivenciar, por meio de estratégias de mediação, a reflexão e a criticidade presentes na obra por meio de um conjunto de elementos da linguagem audiovisual.

Sabemos que a literatura transforma o leitor na medida em que o mesmo se aprofunda nos conhecimentos proporcionados nos textos sejam eles verbais ou visuais. Nesse sentido, Eagleton (2006, p.15) afirma que a “literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” As definições e compreensões da literatura varia historicamente no tempo e no espaço, pois, além de promover o conhecimento do sujeito, ela também instaura diálogos com outras artes e com outras formas de produção do conhecimento, ou seja, a linguagem literária é constantemente construída pelas relações dialógicas que mantém com outros tipos de textos e com outros saberes. Nesse mesmo patamar, Bakhtin (2003, p.338) destaca que:

A compreensão implica duas consciências, dois sujeitos: a consciência do outro e seu universo em relação a minha consciência. Toda compreensão implica numa relação interindividual capaz de produzir responsabilidade, ou seja, um juízo de valor.

Sendo assim, o curta-metragem e o conto selecionado - aqui nesta pesquisa- envolvem os leitores na narrativa e os estimulam, isto é, não os deixam indiferentes diante do contexto presente em ambas propostas. Portanto, as leituras para os jovens leitores precisam partir do universo em que eles estão entrepostos, para que possam compreender por meio das experiências do texto escrito e fílmico, as reflexões sugeridas pela linguagem.

O autor Gregorin (2011, p.41) assinala que:

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

É importante destacar que o trabalho com a linguagem cinematográfica e com a literatura proporciona a reflexão sobre a própria vida, possibilitando diálogos, que servem como mecanismo de conhecimento, da observação e da sensibilização.



ANÁLISE DO TEXTO VERBAL E AUDIOVISUAL COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Os padrões de beleza e as imposições aos corpos femininos são temas cruciais em nossa sociedade. *Super Vênus* e *À procura de um reflexo* oferecem perspectivas diferentes, mas igualmente impactantes, sobre essa questão. Olhares sensíveis capazes de promover distintas observações e discussões.

Sobre os autores e as obras, Frédéric Doazan é francês, produtor cinematográfico. Autodidata, começou a criar seus próprios filmes há duas décadas, criador do curta-metragem de animação “*Super Vênus*” (“*Supervénus*”, no original). A produção audiovisual é uma animação com duração de três minutos, foi lançada no ano de 2013, com o fundo musical *Sound Design*, composição de Vandy Roc. Já no título do curta metragem o sujeito leitor verá que *Super Vênus*, refere-se a mitologia romana. No contexto mitológico, *Vênus* é uma deusa do panteão romano equivalente a *Afrodite*. É considerada pelos antigos gregos e romanos como a deusa do erotismo, da beleza e do amor. *Vênus* representa a imaginação de um corpo feminino. Ao retornar sobre as esculturas e o contexto histórico na história da arte, veremos em diferentes períodos a representação do corpo nu, cabelos longos ondulados, curvas delineadas, pele clara, tencionando a imagem da sexualidade. No dicionário dos símbolos *Vênus* é retratada como “*Vênus Afrodite das rosas de outono, deusa da beleza ideal, da graça da alma, das núpcias sagradas; e, igualmente, a das serenatas e minuets*”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990 p.115).

O curta-metragem inicia com a imagem de um livro de anatomia antigo, sinalizando o corpo natural de uma mulher. No decorrer do vídeo o leitor vai se deparar com as mãos vestidas de luvas brancas com um bisturi e uma seringa realizando modificações no corpo feminino. Vários procedimentos de cirurgias plásticas vão sendo retratados. Primeiramente, são retirados os pelos, os seios recebem próteses de silicone, os olhos arrancados e modificados, as costelas retiradas para modelar a cintura, as pernas afinadas e alongadas, os cabelos trocados para ficarem mais volumosos; os lábios ganham novas formas ficam mais proeminentes. Não satisfeita com sua aparência, a *Super Vênus* passa por um bronzamento artificial. Costa (2011, p.131) destaca que “o culto ao corpo aparece disfarçado de um cuidado de si direcionado à longevidade, à saúde, à beleza e à boa forma e vem produzindo uma obsessão pela forma e pela saúde, que se transformou em uma verdadeira hipocondria cultural”. Ao longo dos três minutos o espectador vai vivenciando as metamorfoses que acontecem no corpo feminino, sem limites para as transfigurações, a busca incessante pela perfeição demonstra que após diversos procedimentos cirúrgicos o corpo vai sofrendo uma deterioração, até ficar deplorável, destruído. “Se a sociedade dos produtores coloca a saúde como o padrão que seus membros devem atingir, a sociedade dos consumidores acena aos seus com o ideal da aptidão.” (BAUMAN, 2001, p.91).

Partindo da premissa que as imposições estéticas são, coexistentes, produzidas e corroboradas por perspectivas socialmente constituídas pelos meios digitais, propagandas





e meios de comunicação, essas plataformas colaboram significativamente para a obsessão pelo corpo perfeito nas adolescentes. Novaes (2006) reflete que na atualidade os discursos abordam a ilusão de facilidade em conseguir a perfeição, assim, caso uma mulher não se enquadre aos padrões, comentem um fracasso individual. “Se, historicamente, as mulheres preocupavam-se com a beleza, hoje elas são responsáveis por ela (Novaes, 2006, p.28).

Nessa busca incessante por enquadramento num belo inalcançável, em que o medo e a insatisfação, sempre enxergam alguma imperfeição, a busca pelo belo torna-se um martírio sem fim.

Dialogando sobre a questão de corpo e a busca pela aceitação, o conto *À procura de um reflexo*, da autora Marina Colasanti, publicado no livro *Doze Reis e a moça no labirinto do vento* (2006), desenvolve uma narrativa centrada numa personagem feminina à procura de seu rosto, que de repente, parecia irreconhecível no espelho. Na ânsia de encontrar a sua face, ela inicia sua busca num lago que visitou no dia anterior. Ao debruçar-se na água do lago ela murmura “Lago, lago, que fez você com a imagem que ontem deitei na tua água?” (COLASANTI, 2006 p.74). Como não obteve uma resposta significativa, ela continua sua caminhada envoltos aos medos e suas inseguranças, na esperança de encontrar a sua imagem perdida. Através de suas andanças a mesma é conduzida a uma gruta. Ao encontrar-se nesse novo ambiente, a moça observa-se e se vê rodeada de bacias de prata com águas e vários espelhos. Nesse contexto, ela conhece a Dama dos Espelhos, “tão bela e cintilante que entre brilhos se confundia” (COLASANTI, 2006, p.77).

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.” (HALL, 1998, p.12)

A narrativa, trata-se de um texto poético, acrescido de muitos elementos simbólicos e da realidade, como, por exemplo: medo, insegurança, tristeza, presentes na sociedade pós-moderna. Outro fator primordial no conto é a identidade fragmentada da personagem. “Debruçada afinal sobre si mesma, traço a traço, irmão gêmea, a moça se reencontra”. (COLASANTI, 2006 p.78). Nota-se no mesmo parágrafo a insatisfação da moça “Por favor, senhora devolva meu reflexo” (COLASANTI, 2006, p.78). A personagem não quer uma face mais bela, uma modificação estética, diante de diversos rostos, aponta querer apenas encontrar-se. Conforme Hall (1998), a sociedade pós-moderna fragmenta o sujeito e multiplica-o em diversos seres, numa sociedade líquida, lidar com tais mudanças pode ser um trabalho árduo, a não identificação com novo “eu” é comum, principalmente na adolescência, momento em que os sujeitos passam por transformações intelectuais e

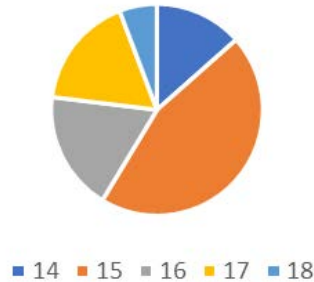
sobretudo físicas. Verifica-se no conto essa busca incansável pelo processo de construção da identidade, que é concretizada após a personagem enfrentar seus medos. O texto termina com o trecho: “E a moça se aproxima, se ajoelha [...] Boca idêntica a sua, que no claro reflexo do seu rosto de volta lhe sorri” (COLASANTI, 2006, p.80).

Enfrentar as imposições sociais por comportamentos e identidades idealizadas pela sociedade é uma tarefa penosa, literatura e cinema podem promover um discurso que válida ou crítica tais padronizações, influenciando de forma negativa ou proporcionando reflexões positivas para romper paradigmas.

ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS DA PESQUISA COM AS ADOLESCENTES.

Realizamos uma pesquisa entre os meses de junho a dezembro de 2023, por meio de entrevistas e do questionário *google forms*, abordando adolescentes referente aos padrões de beleza e aceitação de seus corpos.

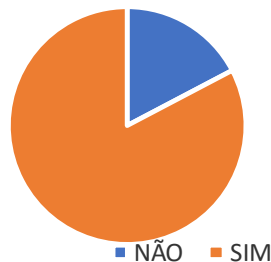
Figura 1- Idade de meninas que responderam as questões sobre padrão de beleza.



Fonte: As próprias autoras, 2023.

Conforme o gráfico, participaram da pesquisa estudantes de 14 a 18 anos. As entrevistas foram realizadas na zona leste, mais especificamente, nos bairros São Mateus, Penha e no extremo sul no bairro de Parelheiros da cidade de São Paulo. Indagamos sobre estarem contentes com seus corpos e se almejavam fazer modificações no futuro.

Figura 2- Você mudaria alguma coisa no seu corpo?



Fonte: As próprias autoras, 2023.





Observamos pelas respostas das adolescentes que a grande maioria não estão contentes com o seu corpo e que desejam fazer algum procedimento para realizar mudanças. Citaremos alguns depoimentos que corroboram com as nossas reflexões. A estudante M declara: “Eu diminuiria minha barriga, me acho gorda, faria harmonização facial e cirurgias plásticas no meu corpo, por exemplo nas minhas coxas, gostaria que fossem mais grossas”, A estudante B relata: “Sim, faria preenchimento labial, mandíbula, silicone, lipoaspiração, papada e nariz, pois não gosto do meu corpo”. Podemos compreender pelos relatos das adolescentes que a cultura do corpo ideal prevalece e se coloca como ferramenta a serviço da sociedade pós-moderna. Novaes (2006) salienta que as cirurgias plásticas carregam a ilusão de perfeição sem esforços, silenciando as dores provocadas, os cortes, uso de sondas, hematomas, entre outros desconfortos. A preocupação excessiva com a imagem, valorizando uma ideologia de beleza, magreza e as transformações do corpo por meio das cirurgias estéticas, são exemplos desta padronização da sociedade capitalista e das mídias sociais que aprisionam os sujeitos cada vez mais cedo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e as reflexões sobre o padrão de beleza e as respostas das estudantes revelaram a importância de se desenvolver um trabalho significativo com a literatura e curta-metragem para provocar reflexão e mudança na sociedade, incentivando a busca por padrões de beleza mais realistas e saudáveis. A pesquisa revelou dados alarmantes em relação ao olhar corporal das adolescentes, ou seja, como elas se veem e como a questão do corpo é fundamental para autoestima delas. Quando questionadas, da possibilidade de escolher ser uma outra pessoa, a maioria escolheu personagens como influencers e cantoras com estereótipos: brancas, cabelos lisos, olhos claros, magras, lábios carnudos, etc. Verifica-se pelas respostas dessas meninas o quanto elas são manipuladas inconscientemente pelas mídias e a sociedade de consumo. Nesse sentido, Costa (2004) aponta que “o sujeito, qualquer que tenha sido sua experiência corporal, deve estar pronto a querer possuir o corpo da moda. A identidade corporal é, desse modo, refém do imprevisível”.

A procura pelo corpo perfeito, a identidade fragmentada são algumas características que essas jovens mostraram durante os questionamentos. “Os sacrifícios aos quais muitas se submetem são cada vez mais frequentes, procedimentos até pouco tempo atrás considerados cirúrgicos e/ou invasivos estão sendo realizados em consultórios particulares, muitas vezes com resultados fatais (Novaes, 2006, p. 33-34).” Por conseguinte, é necessário questionar e desafiar os padrões de beleza que perpetuam a insatisfação e a insegurança entre as mulheres e promover a valorização da diversidade de corpos e reconhecer que a verdadeira beleza reside na individualidade e na autoaceitação.



REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, J. C. D. de. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2014.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo: José Olympio, 1992.
- COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 12 ed. Global. São Paulo. 2012.
- COSTA, Augusto Flamaryon Cecchin Bozz. **Corpo e Discurso: a noção de biopoder** em Michel Foucault. Panorâmica (UFMT Pontal do Araguaia) , v. 12, p. 78 - 88, 2011.
- COSTA, Jurandir Freire. **O uso perverso da imagem corporal**, https://cprj.com.br/imagenscadernos/caderno17_pdf/9Cadernos%20n.%2017_O%20uso%20perverso%20da%20imagem%20corporal.pdf 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Pos scriptum sobre as sociedades de controle**. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992
- DOAZAN Frédéric. **Supervenus** <https://www.publico.pt/2014/09/10/p3/video/superven-us-ate-onde-vai-a-nossa-obsessao-pela-imagem-20185310508>. 2013.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. 4. ed. São Paulo: Martins, 2006.
- ECO, Umberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, vol. IV, 1994.
- GREER, Germaine. **A mulher total**. Lisboa: Editora Notícias, 1999.
- GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura Juvenil; adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro:DP&A, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em Vídeo Digital**: Uma proposta para produções de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009.

NOVAES, J. V. **O intolerável peso da feiúra**: sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

SAMARÃO, Lilianny. **O corpo da publicidade: idéias e apontamentos de Tânia Hoff**. http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_12/contemporanea_n12_15_entrevista_lilianny.pdf 2009. Página visitada 12/12/2023.

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

TELLES, André. **A revolução das mídias sociais**: cases, conceitos, dicas e ferramentas . São Paulo: M.book s, 2010.



ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 8º ANO.

Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME)

*Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
(Convênio POSLA - SME)*

Suyanne Pinheiro Campelo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME)

*Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
(Convênio POSLA - SME)*

Cleudene de Oliveira Aragão

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

*Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
(Convênio POSLA - SME).*



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

INTRODUÇÃO

Dentre as diversas vertentes dos letramentos, podemos destacar a importância do letramento literário, tendo em vista que, além do seu potencial transformador e humanizador, a experiência com a literatura pode contribuir em diversos aspectos da aprendizagem, principalmente na formação de leitores críticos.

No Brasil, a adoção de livros didáticos pela rede pública de ensino faz parte de uma iniciativa criada em 1985 e aperfeiçoada em 1995 pelo Ministério da Educação (MEC), que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa para as escolas da rede pública (BRASIL, 2014) e a distribuição é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses livros didáticos devem estar alinhados aos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas brasileiras, nesse caso, atualmente a BNCC (2017).

O fato de o livro didático de Língua Portuguesa ser um dos principais suportes de textos literários trabalhados em sala de aula, nos levou aos seguintes questionamentos: como a literatura está sendo trabalhada nos anos finais do Ensino Fundamental? Como o

livro didático voltado para esse público aborda a proposta de letramento literário nas atividades com textos literários? Como o livro didático contribui para a formação de leitores literários?

Diante desses questionamentos e por meio do levantamento bibliográfico realizado, principalmente a partir de estudos e pesquisas dos autores Aragão (2021); Cosson (2019) e Soares (2011), percebemos evidências históricas e atuais de lacunas na escolarização da literatura, dessa forma nossa pesquisa busca investigar como o letramento literário está sendo desenvolvido na formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública, especificamente no 8º ano. Buscamos analisar como o livro didático, elaborado para esse público através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), traz a proposta de letramento literário, bem como verificar lacunas existentes nas práticas pedagógicas sugeridas nas unidades analisadas no livro e refletir sobre os possíveis caminhos para uma abordagem adequada da literatura no contexto escolar, conforme estudos de Aragão (2021) e Cosson (2019). Portanto, esta pesquisa pretende contribuir na ampliação dos estudos e investigações sobre o letramento literário em livros didáticos.

Para alcançar esses objetivos, este artigo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira seção, delimitamos e discutimos o problema proposto, apresentando o referencial teórico abordado e uma breve verificação da forma como o trabalho com o texto literário é orientado em documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa. Na segunda, explicitamos a estrutura do livro didático selecionado para a análise e as considerações metodológicas. Na terceira seção, apresentamos a análise detalhada da condução dada ao ensino do texto literário presente no livro didático adotado para o 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a discussão dos resultados. Posteriormente, na última seção, dissertamos acerca das considerações finais diante dos resultados encontrados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Subdividimos a presente seção em três subseções para garantir uma melhor compreensão do nosso trabalho. Iniciamos com a discussão sobre o ensino da literatura no âmbito do Ensino Fundamental. Em seguida, apresentamos as orientações dos documentos norteadores para esse ensino. E finalizamos a seção apontando caminhos que consideramos adequados para a escolarização da literatura.

O ENSINO DA LITERATURA

O espaço destinado ao ensino de literatura no ensino tradicional era calcado nos moldes do letramento concebido no singular, também conhecido como modelo autônomo de letramento (SOARES, 2006). Nessa dimensão do letramento, leitura e escrita eram vistas como uma técnica, como um atributo tão somente individual. Essa concepção de



letramento norteou o ensino de literatura durante muitos anos. O aluno exemplar era aquele que se encaixava na homogeneização da turma, ou seja, suas colocações na aula deveriam se aproximar ao máximo das contidas no livro didático. O contato para a apreciação do texto literário quase não existia.

Magda Soares (2011), em seu artigo intitulado “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, analisou a condução do texto literário na escola. A autora aponta as instâncias de escolarização da literatura infantil no ambiente escolar. Dentre elas, é citado o livro didático que apresenta, muitas vezes, textos literários fragmentados, transformados em textos informativos, formativos e com pretexto para a realização de exercícios de metalinguagem.

A partir da década de 80, esse ensino calcado no modelo autônomo de letramento começou a ser questionado por diversos pesquisadores e estudiosos. Atualmente, a partir da contribuição dos estudos de Street (2014), um segundo eixo de letramento é amplamente estudado e aceito: o modelo ideológico de letramento. Nessa dimensão do letramento, os processos que envolvem leitura e escrita passam a ser vistos como práticas sociais situadas.

Nessa perspectiva, Street (2014) contribuiu bastante para que o termo letramento passasse a ser enxergado no plural: letramentos. Segundo o autor, a visão tradicional de reduzir um fenômeno complexo que ocorre em múltiplos tipos e variadas situações a apenas um uso, no caso o escolar, deixava uma lacuna muito grande. Nesse sentido, o pesquisador chega à conclusão de que a escola tradicional fazia uso do modelo autônomo de letramento e agia como se a língua fosse neutra. E essa “neutralização e objetificação da língua disfarçam seu caráter social e ideológico”. (STREET, 2014, p. 114)

No Brasil, destacamos as pesquisas de Freire (2011) que contribuíram significativamente para a discussão do tema ao reconhecer que “A educação reproduz a ideologia dominante” (FREIRE, 2011, p. 36) e também quando reconhece a “() inviabilidade de uma educação neutra” (FREIRE, 2011, p. 36).

Para a reflexão que nos propusemos a realizar no presente artigo, adotaremos a segunda concepção de letramento por comungarmos com o pensamento de que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 72), pois foi apenas nesse segundo eixo de dimensão de letramento que foi possível concebermos o termo letramento dito no plural (STREET, 2014).

Dentre as diversas possibilidades de desenvolvimento do letramento, destacamos a importância do letramento literário, que ocupa um espaço fundamental na formação do ser humano, visto que esse letramento proporciona uma interação verbal intensa. A esse respeito, Rildo Cosson (2009) afirma que ler e escrever literatura consiste em uma atividade de imersão em que o sujeito se desliga do mundo para recriá-lo. Ainda segundo o autor, o contato com o texto literário nos permite o (re)conhecimento do outro e do mundo.

Por seu papel transformador, a literatura deve continuar tendo sua importância e reconhecimento no ambiente escolar. Assim, o que se deve buscar na atualidade é a sua



adequada escolarização. Comungamos com Aragão (2021) em sua proposição para um ensino que vise a “reinvenção” do ensino de literatura que consiste em:

Uma Literatura presente na escola tanto como linguagem artística, como fonte para o debate de importantes temas da vida social, como um recurso para a formação em vários campos, como aliada na formação de leitor(a)s, como uma mostra viva de uma arte que ainda é criada em nossos dias, que está nas redes e se relaciona com outras linguagens artísticas, que está presente em nossas vidas e, sobretudo, como um bem cultural e que o(a)s estudantes devem ter pleno direito.(ARAGÃO, 2021, p.186 e 187)

Destacamos, assim, a importância de materiais didáticos que proporcionem essa formação adequada do leitor literário, sendo o livro didático um recurso de fundamental importância para o desenvolvimento desse processo.

O LIVRO DIDÁTICO E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES: BNCC E PNLD

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi instituído pelo decreto nº 9.099, de 2017, com a finalidade de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas da Educação Básica (BRASIL, 2014), contemplando a educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O PNLD é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo este o responsável pela distribuição para as instituições educacionais.

Para serem aprovados, esses livros e materiais precisam cumprir critérios específicos, tais como: respeitar a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas à Educação, bem como apresentar coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica, garantindo a contribuição para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem (BRASIL, 2019).

No tocante ao componente de Língua Portuguesa, por exemplo, A BNCC (2017) aponta para a ação pedagógica a partir dos cinco campos de atuação a saber: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo de atuação na vida pública e Campo jornalístico-midiático. Quanto à leitura, foco desta pesquisa, podemos destacar o Campo artístico-literário que contempla a participação dos estudantes em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, de maneira significativa e, gradativamente crítica.

A presença do Campo artístico-literário nos documentos norteadores garante a sua presença nos manuais didáticos que serão utilizados em sala de aula pelos educandos, porém não é garantia de que essa condução se dará de forma adequada.



Na próxima seção, apontamos caminhos que visam a escolarização adequada da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

APONTANDO CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A ESCOLARIZAÇÃO ADEQUADA DA LITERATURA

A presente seção tem como objetivo refletir sobre uma abordagem adequada ao trabalho com o texto literário na escola. Para isso, traremos a proposta de Cosson (2019) como uma possibilidade de tratamento pedagógico do texto literário na escola. Dessa forma, concordamos com o autor supracitado quando ele afirma que:

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2019, p. 46)

Essa prática requer o contato direto com a obra para o leitor experienciar o texto literário, um contato que inclua o sistema canônico, mas que contemple também outras manifestações literárias, em atividades de leitura literária que proporcionem a formação de uma comunidade de leitores. Sendo assim, ao trabalhar o texto literário no contexto escolar, os manuais didáticos devem pensar de que maneira essa construção pode ser feita para se efetivar entre os educandos, privilegiando, assim, “a aprendizagem da literatura” (COSSON, 2019, p. 47).

A sequência básica proposta por Cosson (2019) tem se mostrado bastante coerente para cumprir essa função de formar leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental. A sequência compõe-se de quatro etapas que são: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ressaltamos que a proposta de sequência básica apontada no presente artigo configura-se como uma possibilidade pedagógica entre tantas outras possíveis para a formação do leitor literário.

Nas próximas seções, apresentaremos detalhadamente os recursos metodológicos utilizados em nossa pesquisa, bem como os resultados encontrados após nossa análise.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O livro didático analisado no presente artigo foi adotado por uma escola pública do município de Fortaleza. A versão apresenta sua segunda edição, datada de 2018 e está disponível em 2023 como manual didático nas aulas de Língua Portuguesa para as turmas de 8º ano.



Figura 01: capa do livro didático



Fonte: NOGUEIRA, Everaldo, MARCHETTI, Greta, SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração alpha língua portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais: 8º ano.** Organizadora SM Educação – 2. ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.

O livro está dividido em oito unidades. Cada unidade subdivide-se em dois ou três capítulos.

Analizamos a Unidade 03 que está subdividida em três capítulos. Cada capítulo desenvolve-se com base em um gênero textual tomado como objeto para estudo da leitura, discussões e atividades. A unidade escolhida para análise no presente artigo apresenta os seguintes gêneros: diário íntimo, declaração e petição on-line. Como nosso objeto de estudo é o texto literário, focamos apenas no capítulo 01 da Unidade 03, que traz o estudo do gênero textual diário íntimo. O Quadro 01 apresenta uma breve descrição das atividades encontradas no capítulo:

Quadro 01: descrição das atividades selecionadas

Atividade	Descrição
Leitura da imagem (pág. 76 e 77)	Orienta para a leitura da imagem e estabelece relações entre o que é mostrado e o que o aluno já conhece do assunto.
Leitura do texto literário (pág. 78-80)	Trechos do livro “O diário de Anne Frank”
Texto em estudo (pág. 81-83)	Objetiva desenvolver habilidades de leitura e conhecer as características do gênero em estudo.
Uma coisa puxa outra (pág. 84 e 85)	Trabalha a intertextualidade
Língua em estudo (pág. 86-87)	Reflete e constrói o conhecimento sobre a Língua Portuguesa.



A língua na real (pág. 88-89)	Amplia conceitos trabalhados nas seções anteriores por meio de diferentes situações de uso da língua.
Agora é com você! (pág. 90-91)	Proposta de produção textual.

Fonte: NOGUEIRA, Everaldo, MARCHETTI, Greta, SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração alpha língua portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais: 8º ano.** Organizadora SM Educação – 2. ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O capítulo inicia com a seção intitulada “LEITURA DA IMAGEM” (pág. 76-77). A imagem escolhida para abrir o capítulo foi uma foto do Memorial aos Judeus Mortos da Europa (ou Memorial do Holocausto), em Berlim (Alemanha). A imagem apresenta-se acompanhada de perguntas que remetem a características da obra “O diário de Anne Frank” e possíveis sentimentos que ela possa despertar no leitor.

Antes da apresentação dos trechos do diário, a seção “O QUE VEM A SEGUIR” traz uma breve introdução que contextualiza o momento histórico em que a obra está inserida. Ao final, apresenta a seguinte pergunta: “Como você imagina a rotina de Anne antes dos trágicos acontecimentos?” (pág. 78)

Compreendemos que essa abordagem inicial que antecede a leitura do texto literário equivale ao que Cosson (2019) chama em sua proposta de sequência básica de **Motivação**, que tem a função de preparar o aluno para o envolvimento com o texto que será lido e, com uma boa condução por parte do professor, proporcionará um melhor contato inicial do leitor com a obra.

A seguir, o texto literário é apresentado com o título “O diário de Anne Frank”. São apresentados trechos dos registros referentes a Domingo, 14 de junho de 1942; Sábado, 20 de junho de 1942 e Quarta-feira, 24 de junho de 1942 (pág. 78-80). A seção contempla a etapa de leitura, propiciando o contato com o texto literário.

Após o texto literário, vem a seção “TEXTO EM ESTUDO” (pág. 81-83) em que são apresentadas doze questões: a 02 e 03 buscam reconhecer a estrutura do gênero textual diário íntimo; a 04 e a 06 são questões de interpretação do texto em estudo; algumas questões mesclam os dois itens tratados anteriormente; outras, como a 12ª questão, buscam identificar adjetivos no texto. Esta última, trata o texto apenas como pretexto para estudo da gramática normativa.

A seção “UMA COISA PUXA OUTRA” se estende nas páginas 84 e 85 e retoma a leitura de imagem introduzindo uma nova imagem e questões de interpretação. A terceira questão porém, introduz uma questão de conhecimento gramatical ao perguntar sobre o modo verbal como mostramos a seguir: “a) Em que modo verbal está o verbo deixar na tradução dessa frase?” (pág. 84)

Na próxima seção “LÍNGUA EM ESTUDO” (pág. 86 e 87) são utilizados trechos de textos como pretexto para estudo do predicativo do objeto e classificação de termos



da oração: texto 01 – trecho do diário de Anne Frank; texto 02 – trecho de uma notícia e texto 03 – trecho do poema “O Almirante” de Fernando Pessoa. Conforme constatamos com a imagem abaixo:

Figura 02: atividade pág. 87

ATIVIDADES

1. Leia este trecho de notícia e responda ao que se pede.

Candidatos consideram primeiro dia de provas do Enem difícil
 A maioria dos candidatos ouvidos pelo UOL avaliou como “difíceis” as questões do primeiro dia de provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Eles contam que, neste ano, os enunciados estavam menores e que a prova abordou temas como crise econômica no Brasil e no mundo e a crise dos refugiados na Europa. [...]

UOL, 5 nov. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/05/candidatos-consideram-primeiro-dia-de-provas-do-enem-dificil.htm>>. Acesso em: 23 out. 2018.

- No trecho da notícia, é mencionada uma característica relacionada ao modo como as perguntas do exame foram elaboradas. Transcreva a oração em que essa característica é apresentada.
- Que termo da oração expressa essa característica?
- Como esse termo é classificado sintaticamente?
- No título da notícia, é apresentada uma informação relacionada ao nível de dificuldade da prova. Qual termo indica a característica da prova?
- Qual é a classificação sintática desse termo?
- Considerando o trecho da notícia, explique que relação pode ser estabelecida entre a informação apresentada pelo predicativo do sujeito e aquela apresentada pelo predicativo do objeto.

2. O texto a seguir é um poema do escritor português Fernando Pessoa. Leia-o e responda ao que se pede.

Todas as cartas de amor são Ridículas. Não seriam cartas de amor se não fossem Ridículas.	As cartas de amor, se há amor, Têm de ser Ridículas. Mas, afinal, Só as criaturas que nunca escreveram Cartas de amor É que são Ridículas. [...]
--	--

Fernando Pessoa. *O almirante louco*. São Paulo: SM, 2007. p. 42-43.

- Transcreva os versos em que o eu lírico apresenta sua primeira opinião sobre as cartas de amor.
- Qual é o sujeito da oração presente nesses versos?
- Qual é o termo da oração que caracteriza esse sujeito?
- Como esse termo é classificado sintaticamente?
- Releia a última estrofe desse trecho do poema e responda: Que contradição é expressa pelo eu lírico nesses versos em relação às demais estrofes?

3. Reescreva esta estrofe trocando o predicativo do objeto: “Também escrevi em meu tempo cartas de amor./ Como as outras./ Ridículas.

Não escreva no livro.

87

Fonte: NOGUEIRA, Everaldo, MARCHETTI, Greta, SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração alpha língua portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais: 8º ano.** Organizadora SM Educação – 2. ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.

Perguntas sobre classificação e caracterização, bem como transcrição repetem-se ao longo de toda a presente seção evidenciando, assim, a utilização do texto literário como instrumento para ensino da gramática normativa.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



“AGORA É COM VOCÊ!” (pág. 90 e 91) é a última seção do capítulo em estudo. Nela, é lançada uma proposta de produção textual. Os alunos são convidados a produzir uma página de diário íntimo. A proposta vislumbrou as várias etapas da produção textual, iniciando pelo planejamento e elaboração inicial do texto, passando pela avaliação e reescrita chegando até o momento da possível circulação dos textos produzidos por eles.

Compreendemos esta última etapa como aquilo que Cosson (2019) chamou de interpretação, pois esse registro feito pelos alunos permite a externalização do texto, a reflexão e a possibilidade de diálogo entre os leitores, contribuindo assim para a formação de uma comunidade de leitores.

Apontamos, entretanto, que embora haja em alguns momentos uma tentativa de direcionamento para uma possível adequação do estudo do texto literário no manual em estudo, o texto literário ainda é subutilizado como pretexto para estudo de conteúdos da gramática normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou investigar como o letramento literário está sendo desenvolvido na formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública, especificamente no 8º ano, analisando como o livro didático elaborado para esse público através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) traz essa proposta de letramento.

Concluimos que a literatura continua sendo usada como pretexto para o ensino da gramática normativa, mesmo os estudos desenvolvidos nos últimos anos apontando para um direcionamento do ensino de Língua Portuguesa e literatura que privilegie a formação de um futuro cidadão crítico, capaz de utilizar a leitura e a escrita de textos nos mais variados espaços sociais: Aragão (2021), Cosson (2019), Freire (2011) e Street (2014).

Os leitores formados nesses moldes, são formados a partir de leituras fragmentadas de obras literárias. E, apesar de defendermos a importância do livro didático por reconhecermos que ele configura-se como um importante recurso para auxiliar alunos e professores no ensino aprendizagem de língua portuguesa, vimos uma pequena mostra de como ele ainda pode perpetuar uma escolarização inadequada da literatura.

Nosso estudo aponta para a necessidade de mudanças nos manuais didáticos que contemplem o texto literário como instrumento de formação social que forme leitores a partir da “aprendizagem da literatura” (COSSON, 2019, p. 47) e não como mero instrumento para o estudo da gramática normativa como vimos tradicionalmente.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. O lugar da literatura na escola e a formação literária de professores(a)s: sacralização, banalização ou reinvenção? In: SILVA, Elisafran de Menezes Lemos; TAVARES, Lázaro Rodrigues e MEDEIROS, Leonardo Rafael (org.). **Novos letramento**

mentos, formação e práticas docentes. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, 228p.. Disponível em: 10.31560/pimentacultural/2021.183,184-198, acesso em: 18 de junho de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 05 de jul.2022

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2020: Língua Portuguesa. Brasília, 2019. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/2DcJcB2> Acesso em: 04 jul. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** Teoria e prática. 2 ed., 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Everaldo, MARCHETTI, Greta, SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração alpha língua portuguesa:** Ensino Fundamental: anos finais: 8º ano. Organizadora SM Educação – 2. ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. e MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). **A escolarização da leitura literária** – O jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



LITERATURA JUVENIL ANGOLANA NA SALA DE AULA: A ARTE DA EFABULAÇÃO EM ESTÓRIAS DE ONDJAKI

Gustavo de Mello Sá Carvalho Ribeiro
UNESP-Araraquara

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2023, foram comemorados os vinte anos de promulgação da Lei 10.639/03, que determina a inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino básico. Por ocasião da efeméride, propomos a reflexão acerca de estratégias de ensino de literaturas africanas de língua portuguesa para o público juvenil, partindo das especificidades textuais presentes em duas narrativas da série *Estórias sem luz elétrica*, do escritor angolano contemporâneo Ondjaki.

Em *A bicicleta que tinha bigodes*, uma criança enfrenta o desafio de criar um conto ficcional para participar do concurso promovido pela rádio, que premiaria o vencedor com uma bicicleta. Já em *Uma escuridão bonita*, dois adolescentes descobrem-se apaixonados um pelo outro numa noite sem energia elétrica. Para conquistar a pretendente, o protagonista vale-se da criatividade, contando-lhe histórias imaginadas como se fossem verdadeiras.

Ambos os textos, centrados na importância da efabulação para a construção identitária da criança e do jovem, ostentam os seguintes traços em comum: prosa poética e lúdica; diálogo entre tradição e modernidade; presença de personagens infantes ou adolescentes; e os atos de ouvir e contar histórias, que remetem à ancestralidade e à oralidade. Como tais aspectos são recorrentes nas literaturas africanas de língua portuguesa, acreditamos que trabalhar esses livros de Ondjaki na sala de aula seja ideal para apresentá-las ao jovem leitor. Assim, nossa metodologia parte da análise literária para, em seguida, propor as estratégias de ensino. Para isso, tomamos como embasamento crítico-teórico principal os estudos “Leitores, leitores e outros afins”, de Edmir Perrotti (1999); “O eterno retorno”, de Nsang Kabwasa (1982); “Que África escreve o escritor africano?”, de Mia Couto (2009) e *Entre voz e letra*, de Laura Padilha (2007).

Nsang Kabwasa (1982, p.14) afirma que, na tradição ancestral de muitas culturas africanas, os indivíduos mais velhos e os mais novos são vistos como os dois pilares principais da sociedade: é o mais velho quem, oralmente, passa os ensinamentos ancestrais para o mais novo, que decorará essas lições e, posteriormente, irá colocá-las em prática. Nas narrativas atuais, essa situação é representada como modo de resistência à modernidade



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



capitalista que, em geral, coloca à margem as crianças e os mais velhos, uma vez que não fazem parte do mercado formal de trabalho. Segundo Laura Padilha (2007, p.25), a ficção angolana atual revela diversos diálogos entre “[...] mais velhos e mais novos que, juntos, procuram reconstruir, dialogicamente - o velho, pela memória e pela palavra, e o novo, pela esperança e pelo jogo -, o mundo angolano fragmentado.”

Esse aspecto caro às literaturas africanas aparece representado em toda a obra de Ondjaki, o faz dela uma produção exemplar para se levar à sala de aula, construindo com o aluno as diversas interpretações possíveis que seus textos permitem. Ademais, é possível perceber em sua ficção muito da diversidade e das riquezas culturais existentes na Luanda contemporânea – seu espaço de predileção. Isso vai ao encontro de uma necessidade demonstrada por Mia Couto (2009) no ensaio “Que África escreve o escritor africano?": a de entender o continente africano como “[...] resultado de diversidades e de mestiçagens”, sendo a modernidade vivida pelos africanos tão africana quanto a ancestralidade. Essa mestiçagem existente entre as culturas ancestrais e as globalizadas, leva, por exemplo, a vermos, em contos de Ondjaki, crianças contando histórias – tal qual os *griots* – com base em misturas de ensinamentos antigos e tele-novelas brasileiras¹.

Como a obra do autor é vasta, fizemos o recorte do *corpus* a partir de dois livros voltados ao público juvenil que, por experiências pessoais, pudemos constatar o bom êxito na sala de aula. Nossas estratégias de ensino procuram ir ao encontro daquilo que Edmir Perrotti (1999) chamaria de formação de um verdadeiro “leitor” e não de um “ledor”. Segundo o professor, enquanto o “ledor” seria aquele que se relaciona mecanicamente com a linguagem ao estar diante de um livro – o indivíduo que lê um romance simplesmente para saber seu conteúdo, pulando páginas descritivas ou julgadas entediantes –; o leitor seria aquele que se relaciona intimamente com essa linguagem, que pergunta o porquê de cada passagem, presta a atenção na forma, na construção das categorias narrativas, na sonoridade dos vocábulos e tenta sugar dali o máximo de significados possíveis. O verdadeiro leitor é aquele que se deixa encantar pelos diversos sentidos de um texto literário.

Sabemos, diante disso, que o papel do professor é importantíssimo na formação desse leitor: para que o estudante abandone a postura passiva e superficial de um “ledor” e passe a adotar essa outra postura, ativa e interessada, o professor deve lançar mão de várias estratégias para que a aula de literatura ajude na construção dessa atitude. Pensando nisso, organizamos este texto nas seguintes partes: primeiramente, apresentamos o autor Ondjaki, enfatizando a importância da efabulação em sua obra; em seguida, fazemos breves comentários sobre *A bicicleta que tinha bigodes* e *Uma escuridão bonita*; e, no final, organizamos algumas estratégias de ensino para levar esses textos angolanos para a sala de aula de um modo crítico, almejando que nosso aluno, por meio deles, construa-se como leitor e não como “ledor”.

¹ A relevância das novelas brasileiras para o imaginário infantil em Ondjaki é notável em toda a sua obra, com destaque na coletânea de contos *Os da minha rua*.

Ondjaki e a efabulação

Karingana ua karingana

Este jeito
de contar as coisas
à maneira simples das profecias
– *Karingana ua karingana* –
é que faz o poeta sentir-se
gente.

E nem
de outra forma se inventa
o que é propriedade dos poetas
nem em plena vida se transforma
a visão do que parece impossível
em sonho do que vai ser.

– *Karingana!*
José Craveirinha (2010, p.31)

A epígrafe que abre este tópico consiste num famoso poema de 1974, publicado por José Craveirinha, conhecido por parte da crítica como o pai dos poetas moçambicanos. O hibridismo da linguagem permite a união do idioma português com o ronga, construindo toda a noção geral do poema com base no sentido de “*Karingana ua Karingana*”, expressão que equivaleria, *mutatis mutandis*, ao “Era uma vez”: um modo de começar a contar uma história, um pedido de licença que o mais velho faz aos mais novos para iniciar uma narrativa, a que os ouvintes respondem: “– *Karingana!*”, expressando que a licença está concedida.

É nesse sentido que tomamos o termo “efabulação” aqui empregado: o ato de contar histórias, que ostenta, ancestralmente, grande importância para as culturas africanas e que vai, de certo modo, ao encontro do uso de uma variante dessa palavra por Antonio Candido (1995, p.242) em “O direito à literatura”: “Não há povo e não há homem que possa viver sem [...] a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Afinal, contando histórias, somos capazes de refletir sobre acontecimentos, de difundir ensinamentos, de dar vazão à imaginação e de nos colocarmos no lugar dos outros.

Para Ondjaki (Ndalú de Almeida), esse ato é de suma importância e aparece representado ao longo de toda a sua produção, iniciada nos anos 2000. Consideramos sua obra fundamental para se levar à sala de aula por diversos motivos, dos quais podemos citar: a) o privilégio no olhar infantil e adolescente em sua produção, através de uso interessante da focalização interna – o que aproxima as personagens e seus pensamentos do universo do jovem leitor em formação; b) o fato de ser um escritor contemporâneo, de modo que sua linguagem é mais próxima do leitor de hoje, em comparação à de um autor do século passado; c) a extensão de sua obra, que envolve livros de poesia, teatro, romances, contos,





além de obras voltadas para o público juvenil e para o público infantil; d) o uso excepcional da intertextualidade e da autointertextualidade, de modo que a leitura de cada um de seus livros é um convite para conhecimento de outros livros que, implícita ou explicitamente, encontram-se latentes em seu bojo; e) a maneira peculiar como vemos o pano de fundo histórico da Angola pós-independência pela ótica da criança e como ela amalgama em seus pensamentos traços fundamentais das literaturas africanas, como a tensão modernidade vs. ancestralidade, a oralidade, o contato com os mais velhos, o hibridismo da linguagem e a já mencionada efabulação.

Ondjaki é, por excelência, um autoficcionista: ele se vale das memórias da infância para recriá-las, reinterpretá-las e revivenciá-las em suas narrativas. Não raro, podemos notar o olhar do mesmo menino em diversas composições: *Os da minha rua*, *Bom dia camaradas* e *AvóDezanove e o segredo do soviético*, este último recriado pelo cinema em 2019. A presença dessa personagem central em muitas histórias dá um tom de unidade à obra de Ondjaki, o que pode ser explorado na sala de aula, afinal, apresentar um livro do autor para uma turma é como manter uma porta aberta para o conhecimento das demais histórias ambientadas nesse mesmo universo.

Nesse sentido, optamos por oferecer como primeiro contato para nossos alunos a trilogia *Estórias sem luz elétrica*, composta, além de pelos dois livros que compõem o *corpus* deste texto, também por *O convidador de pirilampos* – todavia, este é mais direcionado para o público infantil, não para o juvenil. A escolha pela trilogia deve-se a diversos aspectos, como: a experiência lúdica proposta pela própria materialidade dos livros, um protagonista comum a elas e a grande parte da obra de Ondjaki e o fato de serem histórias curtas, que podem ser trabalhadas no período de poucas aulas.

A BUSCA DA EXPRESSÃO LITERÁRIA EM A BICICLETA QUE TINHA BIGODES

A história de *A bicicleta que tinha bigodes* se passa, provavelmente, nos anos 1980, em Luanda, numa Angola recém-independente. Nessa época, eram comuns os concursos literários no país, que incentivava a escrita artística, uma vez que seu primeiro presidente, Agostinho Neto, era poeta. Também eram comuns os apagões de energia, que deixavam as casas da capital sem luz elétrica constantemente – o que, afastando as crianças da televisão, permitia-lhes um momento de entrega ao lúdico da brincadeira, do jogo e da contação de histórias. Daí a interessante união feita por Ondjaki entre a tradição (representada na efabulação, no ato de contar estórias) e a modernidade (representada na luz elétrica). Sem a televisão, diante do calor abafado, as crianças saíam para as ruas, encontravam os vizinhos e, a partir de então, diversas aventuras aconteciam.

Este é o contexto geral das *Estórias sem luz elétrica* e, em especial, da primeira narrativa que compõe a trilogia: *A bicicleta que tinha bigodes*. A história é divertida, recheada pela imaginação fértil de seu protagonista e apresenta, para desespero do leitor despreparado, um anticlímax. O personagem principal é um menino muito criativo, que tem

uma turma de amigos num bairro de Luanda. Ele almeja vencer um concurso literário da rádio nacional, que premiaria o autor da melhor história com uma bicicleta pintada com as cores da bandeira do país. Toda a trama se desenvolve na busca da efabulação: como escrever a melhor história possível? O protagonista imagina que isso só aconteceria se ele encontrasse a inspiração. Mas, como encontrar a inspiração? Refletindo sobre isso, ele resolve espiar a casa de um vizinho célebre: o escritor tio Rui, que, às noites, aparava o grande bigode para dali tirar letrinhas para escrever ficção.

Convivendo com as personagens ficcionais, encontramos essa figura histórica: o escritor Manuel Rui, autor do hino de Angola e adorado pelas crianças, principalmente por ter escrito um dos livros mais importantes do país: a novela *Quem me dera ser onda*, narrada também pelo ponto de vista infantil e repleta de humor, num contexto de Angola recém-independente, em que dois garotos resolvem adotar um porquinho – chamado ironicamente Carnaval da Vitória – como bichinho de estimação, na ânsia de salvá-lo do abate. Como se vê, Ondjaki guarda com Manuel Rui características ficcionais muito próximas: em especial, a maneira de se valer da História para transformá-la em ficção e a focalização infantil. Pelo uso da intertextualidade, é possível, numa aula de literatura, puxarmos o gancho de *A bicicleta que tinha bigodes* para *Quem me dera ser onda*, convidando o aluno para ler esse outro autor e, formando-o, assim, como um leitor contínuo.

Ademais, não é apenas essa a intertextualidade explícita presente no livro. A personagem Isaura é baseada na homônima protetora dos animais do conto “Nós matamos o Cão Tinhoso”, já clássica narrativa da literatura moçambicana, também narrada pelo ponto de vista infantil, de autoria de Luís Bernardo Honwana². Vemos isso logo na dedicatória de *A bicicleta que tinha bigodes*: “ao luís bernardo honwana – esta minha Isaura é em homenagem à tua...; obrigado pela voz, pelo Cão Tinhoso, pelos olhos da tua Isaura.” (ONDJAKI, 2011).

Antes mesmo de levar ao aluno a reflexão sobre a história em si, é frutífero começar um debate sobre o título do livro: o que cada um imagina ao pegar um volume chamado *A bicicleta que tinha bigodes*? Que imagem surrealista seria essa? Tais perguntas contribuirão para aguçar a criatividade do leitor ativo e para aumentar o suspense diante do livro que está ainda fechado em sua frente. Apenas com a leitura do texto, ele saberá que a imagem evocada pelo título remete a um sonho do protagonista: com a cabeça fervendo por não conseguir escrever a história, ele acaba dormindo e sonhando com uma bicicleta (o prêmio desejado) que ostenta os bigodes iguais aos de Manuel Rui (o escritor no qual buscava se inspirar para escrever a história capaz de ser premiada). Temos, portanto, nessa imagem, tanto o objetivo principal do garoto como o meio que procura ao longo de toda a narrativa para chegar até ele. Porém, como já adiantado, o que temos é um anticlímax. O protagonista não consegue escrever a sua história e, em vez disso, envia uma carta para a rádio, explicando que não conseguiu compor a narrativa, mas que tem bons motivos

2 Pensando nessa formação do leitor contínuo, ressalta-se que Ondjaki tem um conto que relê “Nós matamos o Cão Tinhoso”, chamado “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, presente na já mencionada coletânea *Os da minha rua*. Além disso, a narrativa de Luís Bernardo Honwana compõe o seu livro homônimo de contos, que se encontra, atualmente, na lista de leitura obrigatória do vestibular da USP.





para ganhar o prêmio porque este seria dividido com os vizinhos. Obviamente, ele não conquista a bicicleta e o livro terminaria deste modo, se não fosse uma surpresa presente na orelha da contracapa. O leitor atento, que investigar o volume, encontrará um manuscrito com diversos deslizes ortográficos: a carta que o protagonista enviou para a Rádio, contendo seus argumentos para ganhar o prêmio. A título de exemplo, reproduzimos o trecho final dessa carta: “É verdade: desculpa só este postal tem muitos erros da ortografia, a minha disciplina preferida é educação física.” (ONDJAKI, 2011).

É interessante a verossimilhança obtida pela escrita dessa criança, que pode ser objeto de várias conversas com os alunos, começando, por exemplo, por: o que teria a ver os erros de ortografia com o fato de a matéria favorita do menino ser educação física? Perguntas como esta, obtidas a partir do texto, ao longo da leitura conjunta e comentada, contribuem para a formação do leitor, que passa a aprender também a fazer perguntas para os textos que lê sozinho e, com isso, vai construindo essa ligação íntima com a linguagem literária, ao ver que ela é passível de diversas interpretações e de conter, numa breve história, muitos significados. Tal experiência pode ser feita com a leitura integral do livro, que é dividido em episódios curtos, marcados sempre por uma página preta, para simular a noite sem luz elétrica. A cada episódio, podemos parar a leitura e estimular o debate, refletindo sobre o que foi lido e imaginando o que virá a seguir.

Além disso, o final do livro traz um tema interessante para ser abordado em aula: o do fracasso. Afinal, acompanhamos, por toda a diegese, a busca da inspiração, o anseio profundo que o menino tem por conquistar o prêmio e a cobrança que os colegas fazem para que ele escreva a história, a ponto de ele, no breve momento que consegue dormir, sonhar com uma bicicleta com bigodes. Não temos um final feliz, mesmo com tanta vontade e com tanta busca. Não é uma simples derrota que lemos: não é o caso de um personagem que escreveu a história e não ficou em primeiro lugar. O menino cujo olhar acompanhamos ao longo de todas as páginas sequer conseguiu escrever uma história. Ele precisou conviver com o fracasso de sua busca e encontrou seu potencial criativo justamente na carta que escreveu para, numa tentativa desesperada, conseguir o prêmio. O tema do fracasso é muito relevante para ser debatido, afinal, faz parte ou fará parte, em algum momento, da vida de cada um: sempre teremos uma meta que não conseguiremos cumprir em determinada situação, por mais que o empenho seja grande. E isso deve ser debatido, para formarmos leitores emancipados e não leitores acostumados com finais felizes ou moralizantes.

O AMOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM *UMA ESCURIDÃO BONITA*³

Se *A bicicleta que tinha bigodes* nos impressiona pela construção desse protagonista excepcionalmente criativo, mas que não consegue pôr em palavras uma história ficcional,

³ De maneira mais aprofundada, tomando diversos trechos do livro, apresentamos uma proposta de leitura em sala de aula de *Uma escuridão bonita* no artigo: “Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula: as especificidades do texto literário a partir de *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki”, publicado na Revista Crioula, n.31, 2023.



Uma escuridão bonita faz-nos brilhar os olhos pela prosa poética obtida na simples experiência de dois adolescentes que dão seu primeiro beijo. Podemos dizer que, enquanto o primeiro livro é uma narrativa de enredo, com diversos episódios e peripécias, este último é uma narrativa de atmosfera: o acontecimento é apenas um (a tentativa exitosa do protagonista de conseguir um beijo da menina por quem é apaixonado), mas o modo como esse acontecimento é contado, em cada um de seus detalhes, é o que nos importa. O “lector”, se buscar apenas o conteúdo da história a ser extraída dessas páginas, fechará o volume frustrado. O leitor se encantará com as nuances de uma prosa capaz de nos fazer ver imagens lúdicas, imaginar histórias criativas, sentir os cheiros da noite, o calor de Luanda e ouvir os barulhos da natureza e da cidade. Tudo isso através de palavras.

Com certeza, a leitura conjunta e comentada com a turma é uma maneira interessante de conduzir a aula sobre *Uma escuridão bonita*. Antes mesmo da leitura, o professor pode já adiantar os acontecimentos para seus alunos, para que eles prestem mais atenção no discurso do que na história. Esta pode ser resumida da seguinte maneira: numa noite sem energia elétrica, na casa da AvóDezanove, seu neto está no alpendre ao lado da amiga de quem gosta. Com o silêncio da noite escura, o menino toma coragem e pede um beijo para a garota, que recusa, mas sorri. Depois disso, como o rapaz tinha ficado sem graça, a amiga resolve puxar assunto, pergunta a ele que desejo faria para uma estrela cadente e pede-lhe que conte a história do apelido da avó (por que, afinal, AvóDezanove?). O amigo, então, inventa uma narrativa mirabolante: sua avó teria perdido um dedo, ficando com dezenove apenas, numa briga com o amante soviético, que teria quebrado uma garrafa em seu pé após a avó negar-se a mudar com ele para a União Soviética. Mais adiante, o menino desmente a história: a avó tivera apenas uma infecção num dedo do pé e o amputou. Depois de novo silêncio, os jovens se beijam e a menina pergunta por que ele inventava tantas histórias. Ele responde: “- Para nossa escuridão ficar mais bonita.” (ONDJAKI, 2012, p.105).

Há muito o que explorar no discurso dessa narrativa: podemos pensar o pano de fundo histórico, a partir da presença dos soviéticos no período pós-independência de Angola, por exemplo. Assim, teríamos a oportunidade de apresentarmos aspectos sócio-históricos do país para os alunos. Além disso, a autointertextualidade é elemento essencial no livro, afinal, a história verdadeira da AvóDezanove é contada no romance *AvóDezanove e o segredo do soviético*, que pode ser uma nova sugestão de leitura para a turma. O ato de efabulação do menino, realizado para embelezar a escuridão também permite muitas interpretações e reflexões em sala de aula: afinal, por que criamos histórias? Por que inventamos? Numa comparação, o protagonista de *Uma escuridão bonita*, embora dê indícios de ser o menino crescido de *A bicicleta que tinha bigodes*, difere deste por ter muita facilidade em inventar narrativas. Ele teria superado o bloqueio criativo? Tudo isso pode ser tema de debate a partir da discussão dessas obras.

Mas o que mais chama a atenção é o uso da prosa poética nesse livro. Usamos esse termo para nos referirmos ao uso da linguagem da poesia num texto narrativo em prosa. O contato com o lúdico da linguagem poética deve ser bem explorado na leitura conjunta



para refletirmos sobre as diversas significações presentes no texto. A título de exemplos, citamos, aqui, alguns trechos em que isso pode ser visto:

a) “Nessa escuridão de melodia doce ou silêncio quente, entre zumbidos de mosquitos e o cheiro de fósforos a acender a primeira vela dentro de casa, ganhei coragem na voz [...]” (ONDJAKI, 2012, p.13). Aqui, contamos com o efeito de sinestesia: sem a presença da visão, opacada pela falta de luz, sentimos os aromas e os barulhos com mais intensidade e eles se misturam, formando “melodia doce” e “silêncio quente”.

b) “Era um beijo num baile solto de línguas, coqueiros que dançavam no vai-e-vir das ondas com algas bonitas e o mar em nós também.” (ONDJAKI, 2012, p.102). Aqui, diversos elementos da linguagem poética são evidentes: temos desde a cadência da primeira frase, cujo ritmo tenta emular o “baile solto de línguas” até as diversas metáforas da natureza usadas para descrever o primeiro beijo: os coqueiros ao vento e as ondas a chacoalhar as algas do mar. Tudo isso pode ser explorado na leitura conjunta, mostrando o poder das metáforas: o que um beijo teria a ver com as ondas? Uma pergunta dessa numa turma de adolescentes, com certeza, proporcionaria muitas respostas e risos.

Finalmente, a materialidade do livro físico também pode ser explorada durante a aula. Para simular a noite sem luz, todas as páginas são pretas com escritos e ilustrações em branco. Além disso, os parágrafos, como se fossem estrofes, são colocados autonomamente nas páginas, com espaçamentos que contribuem para o sentido do texto. Por exemplo, para enfatizar o sentido do silêncio, contamos com diversas páginas sem frase alguma, apenas com ilustrações – o que gera suspense no leitor, que deseja saber o que as personagens falarão após o silêncio. É o que ocorre, por exemplo, quando a menina nega o primeiro beijo, no início da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SISTEMATIZANDO ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO A PARTIR DAS NARRATIVAS DE ONDJAKI

À guisa de conclusão, buscaremos, agora, sistematizar algumas estratégias de ensino a partir dos comentários sobre *A bicicleta que tinha bigodes* e *Uma escuridão bonita*. A primeira delas, conforme já foi mencionado outras vezes, é o uso da leitura conjunta e comentada em sala de aula. Ambos os textos são curtos e proporcionam uma leitura interessada até mesmo nas materialidades dos livros. Por isso, ler com a turma, valendo-se do debate, fazendo perguntas para o texto e imaginando interpretações possíveis é uma ótima metodologia. Ademais, ao longo dessa leitura, podemos ir introduzindo aspectos das culturas, da história e da geografia de Angola: como a presença dos soviéticos, o momento pós-independência e a falta de luz em Luanda. Todos esses elementos estão latentes nos livros e, a partir da história, podem ser trabalhados em aula.

Importante também sabermos esmiuçar os pontos mais fortes de cada uma das narrativas: em *A bicicleta que tinha bigodes*, são as peripécias do protagonista para conseguir inspiração, a presença de Manuel Rui com seu bigode mágico que escondia letras, o sonho



da bicicleta bigoduda, o fracasso e a carta escondida na contracapa; em *Uma escuridão bonita*, temos a prosa poética, a imaginação e as sugestões das páginas. Em ambos, o destaque para a efabulação. No primeiro, a busca da efabulação; no segundo, efabulações que se concretizam na conversa do casal.

A partir da ideia de efabulação, tomamos uma outra estratégia para trabalhar essas obras em sala de aula: o incentivo à escrita criativa, dando ao aluno a possibilidade de ele próprio efabular também, escrevendo suas narrativas. Imaginemos a seguinte atividade: propor que os estudantes escrevam a história que o protagonista de *A bicicleta que tinha bigodes* não conseguiu escrever. Como seria essa narrativa? Ou ainda: criar um conto em que o menino de *Uma escuridão bonita* narra para sua namorada uma vivência da infância. Muitos alunos, provavelmente, poderiam se valer de episódios tirados de ambas as narrativas, o que é uma vantagem de se trabalhar com histórias que estão no mesmo universo ficcional.

Uma outra estratégia importante é aproveitar as intertextualidades e as autointertextualidades dos livros para incentivar o aluno a ser um leitor contínuo, interessado em ler outros livros de Ondjaki ou dos autores que aparecem, implícita ou explicitamente em suas narrativas – como o angolano Manuel Rui e o moçambicano Luís Bernardo Honwana. Faz parte da formação do leitor crítico essa continuidade: dar recursos para ele ler criticamente em sala de aula, mas também proporcionar meios de ele continuar lendo fora da sala, e além daquilo que é passado pelo professor. Assim, com essas metodologias, procuramos formar esse verdadeiro leitor – e não um “ledor” – que se encante pelas literaturas africanas de língua portuguesa e construa sentidos a partir delas, conhecendo outras culturas através da experiência artística da língua.

REFERÊNCIAS

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

CRAVEIRINHA, José. **Antologia poética**. Org. Ana Mafalda Leite. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010,

COUTO, Mia. **Pensatempos**. Lisboa: Caminho, 2009.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o Cão Tinhoso**. São Paulo: Kapulana, 2017.

KABWASA, Nsang O’Khan. O eterno retorno. **O Correio da Unesco (Brasil)** – dezembro, 1982, ano 10, n. 12, p. 14-15.

ONDJAKI. **AvóDezanove e o segredo do soviético**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

ONDJAKI. **Bom dia, camaradas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ONDJAKI. **O convidador de pirilampos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

ONDJAKI. **Uma escuridão bonita**. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra**: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Niterói: EdUFF; Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

PERROTTI, Edmir. Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). In: PRADO, Jason & CONDINI, Paulo (orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

RIBEIRO, Gustavo de Mello Sá Carvalho. Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula: as especificidades do texto literário a partir de *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki. **Revista Crioula**. São Paulo, n. 31, p.189-212, 2023.

RUI, Manuel. **Quem me dera ser onda**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2018.



LITERATURA E OS CÍRCULOS DE CULTURA E LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A VIVÊNCIA LITERÁRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO OESTE PAULISTA.

Cyntia Graziella G.S. Giroto

UNESP de Marília/SP, Agência financiadora CNPq

Joyce Aparecida da Silva Linard

UNESP de Marília/SP, Agência financiadora CNPq

Ligia Maria da Silva

UNESP de Marília/SP, Agência financiadora CNPq



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os enunciados a seguir descrevem resultados do projeto desenvolvido com alunas bolsistas PIBIC-Ensino Médio (EM) denominado: 'Entre vozes, palavras literárias e sentidos: o protagonismo juvenil em atos de leitura no contexto dos círculos de cultura e leitura', vinculado ao Projeto de Pesquisa 'Literatura e os círculos de cultura e leitura na Educação Básica: a vivência literária em escolas públicas do oeste paulista'. Trata-se de pesquisa cuja finalidade contribuiu para a formação da capacidade e atitudes leitoras de estudantes de Ensino Médio. Tal projeto tem o potencial multiplicador dessas ações leitoras em novos círculos de cultura e leitura; pretendendo, também, apontar princípios, conhecimentos e ações coletivas e formativas na escola como espaço privilegiado de mediação da leitura literária.

Sabemos que a leitura é de difícil conceituação tendo em vista que cada perspectiva teórico-metodológica e cada ponto de vista permitem diferentes delineamentos. No entanto, chegamos a um consenso que se trata de um dos processos ou práticas criados e disseminados pelo homem, a começar da linguagem verbal e dos meios e condições materiais para sua organização. Nesse sentido, ao multiplicar os conhecimentos profundos e variados das culturas, histórias e sociedades humanas de acordo com os múltiplos contextos, cria-se nos estudantes a capacidade de produzir sentido ao que leem levando-os à interação com o mundo de forma mais responsiva.

Assim, a prática efetiva da leitura tende a possibilitar às pessoas uma participação cultural, histórica, política e social também mais efetiva, capaz de franquear o estabelecimento de relações de resistência e de confronto, o que nos remete a Silva (1997) quando afirma que dominar o que os dominantes dominam – uma das possibilidades facultadas



pela leitura democrática – é condição: do ato de liberdade, embora toda libertação seja considerada provisória por ser efêmera, ela abre novas frentes de tensionamento e, portanto, de luta e de ação humanizadora.

Dentro desse aspecto, é importante destacar que a leitura atualiza a língua em diferentes contextos de produção e recepção, os quais trazem consigo a precariedade do singular, do irrepetível, do insolúvel – na situação própria da interlocução –, demonstrando, segundo Geraldi (1999, p.7), o empenho para a transformação e mudança em busca de benefícios coletivos, em que o sujeito constitui-se no fluxo do movimento territorial: “Lugar de passagem e na passagem, a interação do homem com os outros homens, no desafio de construir compreensões do mundo vivido”.

Nessa perspectiva, para Bakhtin (1999) não há, pois, um terreno estável de constituição, um sujeito pronto e acabado que se apropria de uma língua também pronta e acabada durante os seus atos de leitura. Ler constitui, nesse sentido, um espaço ampliado de formação e interlocução que se dá em tempos e modos diversos.

Leitura sem compreender e sem a engenhosidade de novos sentidos não é leitura. Goulemot (2001, p. 108) é categórico ao afirmar que: “a leitura é sempre produção de sentido”. Ler, continua o autor, “é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”. Portanto, ao acompanhar o raciocínio proposto por Goulemot, conclui-se que a leitura não pode ser entendida como um processo reduzido apenas a um leitor que encontra, no texto, o sentido construído pelo autor deste. Nesse caso, analisar o leitor faz-se bastante pertinente, uma vez que ele é quem “constitui e não reconstitui um sentido”, sendo peça fundamental no processo de troca e aprovação/desconstrução/proposição que é a leitura.

O método dos círculos de cultura criado por Paulo Freire tem como finalidade a construção do conhecimento por meio dos diálogos, fator extremamente importante e necessário para a realização de práticas pedagógicas democráticas. Dessa forma, os círculos de cultura são espaços de ensino-aprendizagem de mão dupla, porque prioriza os diálogos, a participação, o respeito ao outro, o trabalho em grupo e dinâmica de uma construção contínua, em que “o diálogo como encontro dos homens para a pronúncia do mundo é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 1968, p.184-185).

Isto posto, acentuamos que a pesquisa desenvolvida foi realizada em duas escolas da rede pública estadual do município de Marília/SP com a participação de cinco alunas do Ensino Médio da escola E.E. Prof. Amilcare Mattei e uma classe de alunos do 7.º ano do Ensino Fundamental da escola E.E. Geógrafa Emico Matsumoto, no período de agosto/2022 a julho/2023.

Os encontros dialógicos quinzenais e mensais ocorreram com a atuação dessas alunas do Ensino Médio. Dessa maneira, após as leituras e os múltiplos diálogos acerca de livros infantis e juvenis dos mais diversos temas, aconteceu a multiplicação dessas trocas por essas mesmas alunas, como ações coletivas de disseminação das práticas de leitura literária com os alunos do 7.º ano do Ensino Fundamental conforme exposto.

Para a organização desse relato, primeiramente, serão enunciados os encontros com as alunas do Ensino Médio e as leituras dos livros. Em seguida, serão descritas as experiências ocorridas com a turma de 7.º ano do Ensino Fundamental. Após isso, ao finalizar, temos as considerações finais.

OS ENCONTROS DIALÓGICOS COM AS ALUNAS DO ENSINO MÉDIO

Apoiadas na concepção dos estudiosos russos do círculo bakhtiniano do início do século XX, com destaque para as contribuições de Bakhtin e Volóchinov, que nos apresenta o sujeito como ser único e incompleto, necessitando dos múltiplos diálogos e trocas outras para se constituir nesta vida em que “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (Bakhtin 2011, p. 348), e na concepção freireana dos círculos de cultura como lugares de diálogos democráticos para a constituição de seres humanizadores, durante os encontros com as alunas participantes do Ensino Médio, permitimo-nos “banhar” por inteiro nesses diálogos - com os olhos, os lábios, as mãos, todo o corpo - (Bakhtin, 2011).

Salientamos que nossos encontros estavam pautados na importância da dialogia presente em todos os momentos, sem qualquer questionamento ou entrevistas elaboradas previamente a serem aplicadas com as alunas participantes, ou como bem critica o mestre Paulo Freire, não estávamos ali realizando uma “educação bancária” (Freire 1987, p.62), “depositando” conteúdos, ou ainda, que para cada leitura existisse apenas um sentido correto a ser seguido. Pelo contrário, permitimos o encontro com as mais diversas vozes que constitui o ato de dizer de cada sujeito e das tantas vozes que nos constituem como esse ser “expressivo e falante” (Bakhtin 2011, p.395), no companheirismo para relações mais humanizadoras.

Dessa forma, no primeiro encontro com as estudantes, dialogamos e conhecemos as suas leituras atuais, tal como seus gostos literários. Predominantemente de fantasia e de romance estrangeiro, com enredos percorrendo entre amor e relacionamentos, além de trazer narrativas em que a figura da mulher aparece em alguns momentos submissas aos homens, sofrendo até chegar ao seu “felizes para sempre”, sugerimos para as alunas participantes, leituras de livros na maioria de autoria nacional e com temáticas diversas, para que elas também pudessem dialogar com outros autores e gêneros literários.

As obras lidas e dialogadas durante os encontros foram: A bolsa amarela (2015) de Lygia Bojunga; Criaturas de Nanderu (2005), de Graça Graúna; Quarto de despejo - diário de uma favelada (2019), de Carolina Maria de Jesus; Da minha janela (2019), de Otávio Junior e ilustrações de Vanina Starkoff; Princesas Negras (2019), de Ariane Celestino, Edileuza Penha e ilustrações de Juba Rodrigues; Com qual penteado eu vou (2021), de Kiusam de Oliveira e ilustração de Rodrigo Andrade; O amanhã não está à venda (2020), de Ailton Krenak; Greg, o menino que morava em um trem (2020), de Ana Luiza Badaró e ilustração de Odilon Moraes; Mamãe é grande como uma torre (2003), de Brigitte Schar e





ilustrações de Jacky Gleich; Torto Arado (2019), de Itamar Vieira Júnior; A hora da estrela (2020), de Clarice Lispector; o conto Dias Raros (2017), de João Anzanello Carrascoza; A parte que falta encontra o Grande O (2018), de Shel Silverstein e Meninos do Manguê (2001), de Roger Mello.

Ao entendermos que o texto é o ponto de partida e de chegada do trabalho de pesquisa, não analisamos fragmentos de textos, mas unidades de sentido, em seus contextos de produção, circulação e recepção. Para nós, também, o sentido não é dado, e se constituído, conforme a perspectiva da dialogia na articulação entre texto-leitor, razão pela qual deslocamos o polo que conferia centralidade ao produtor de enunciados, privilegiando a escuta, a atividade de leitura, a recepção.

Para o filósofo russo Volóchinov (2019), permitir esse contato com tantas vozes presentes nas obras é entender que o “poeta [autor] escolhe as palavras não do dicionário, mas do contexto da vida” (p. 131), porque “nenhuma palavra é dada ao artista no seu aspecto linguístico virgem. Essa palavra já foi fecundada por aquelas situações cotidianas e contextos poéticos nos quais ele a havia encontrado” (Volóchinov 2019, p. 221).

Imagem 1: Momentos dos encontros dialógicos



Fonte: arquivo das autoras, 2023

Assim, em contato com as obras antes de cada encontro, as alunas participantes tiveram a possibilidade de um primeiro diálogo individual, na construção de sentidos mediante suas vivências e experiências. Em seguida, nos outros encontros, esses sentidos foram enunciados, em vozes carregadas de muitas partilhas, amorosidade e trocas.

Destacamos um dos encontros ocorridos acerca da obra “O Amanhã não está à venda”. Em seu livro, o autor Ailton Krenak reflete sobre a situação vivenciada pela COVID-19 e como a pandemia obrigou o mundo a reconsiderar o estilo de vida que cada um estava tendo. Mesmo que tenhamos conhecido alguém das mais de 706 mil pessoas mortas devido às consequências da doença, uma das alunas participantes, ao relatar que sua mãe morreu aos 43 anos de idade, durante o auge da pandemia, teve em seu diálogo com a obra, um sentido mais profundo e diferente das demais. Em suas palavras: “esse livro nos chocou bastante” (M. I). Para ela, durante a leitura, o sentido foi intensificado, principalmente por revisitar na literatura aquilo que infelizmente vivenciou com a perda da mãe.

Para Miotello, estudioso do círculo bakhtiniano, isso acontece porque

Meu confronto com o texto é buscando sentidos, é construindo respostas. Sou um ser responsivo. Minha possibilidade nesse caso sempre é ser responsivo e responsável. É colocar o texto em relação com a vida, com as coisas, com o mundo. E construir o contexto semântico do indivíduo pensante, falante e atuante que enunciou aquele texto para outro ser falante, atuante e pensante, em um determinado contexto. Essa relação das coisas do mundo e dos sentidos é poderosa, e revela todo o potencial de sentidos que as coisas têm. (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe 2012, p.163)

O diálogo é vivo, ele refrata os acontecimentos da vida social, cabendo ao leitor significá-lo de acordo com suas vivências pessoais. Mesmo que as palavras, ao refletirem uma realidade objetiva, também possam refletir determinado ponto de vista socialmente sobre certa realidade, não deverá, no entanto, colocar um sinal de igualdade completa entre a significação objetiva e objetual da palavra e o ponto de vista expresso nela (Volóchinov 2019). Em contato com a obra, o ouvinte e o personagem da obra são e serão os participantes constantes do acontecimento da criação realizada pelo autor, permitindo ao leitor ser um coautor com a obra, numa literatura que acaba por oportunizar o diálogo com a vida; na palavra que eu vivo do outro, porque

Eu vivo em um mundo da palavra do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro) [...] (Bakhtin 2012, p.379).

Assim, a reciprocidade entre as múltiplas palavras, completam cada indivíduo em suas diversas relações (Bakhtin 2012).

Neste aspecto, durante o encontro com as obras “Greg o menino que morava em um trem” e “Minha mãe é grande como uma torre”, trazendo em ambas as obras, narrativas que relatam sobre a separação dos pais, os livros ao dialogarem com duas das alunas participantes, filhas de pais também separados, desmancharam as mais profundas camadas dessas obras, ao se sentirem tocadas e refletidas nos personagens principais.

O relato a seguir, de uma das alunas sobre o livro Greg o menino que morava em um trem, nos oportuniza sentir essa relação de partilha e sua relação com o livro.

O livro retrata de forma leve algo muito comum hoje em dia, o divórcio. Fiquei muito impactada com o livro, e achei interessante como ele



fala de um assunto tão delicado de forma sutil. Filhas de pais separados levei o livro para casa e contei para a minha mãe sobre a discussão e reflexões que tivemos acerca do livro e pedi para ela ler. Mais tarde eu, minha mãe, o namorado dela e minha irmã nos reunimos e lemos o livro juntos e depois discutimos sobre o assunto. Foi uma experiência muito boa que proporcionou um momento em família e nos mostrou uma forma diferente de discutir temas importantes. (Relato da aluna participante M.L)

A literatura, mesmo em alguns casos sendo ficcional, está em contato com a vivência do leitor, trazendo elementos que o conectará à realidade em que está inserida, em um constante devir, porque “a inter-relação entre o autor e o personagem nunca é apenas uma inter-relação exclusiva entre os dois: a forma sempre considera um terceiro, o ouvinte, que exerce uma influência essencial em todos os aspectos da obra” (Volóchinov 2019, p. 138). São por esses tantos encontros que se cria a necessidade de oportunizar leituras que entrelaçam aspectos da vida em diálogos entre vozes-outras.

OS ENCONTROS DIALÓGICOS COM OS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o propósito de alargar os diálogos, após essas leituras e encontros, as alunas do Ensino Médio se encontraram uma vez por mês, durante quatro meses, com uma classe de alunos do 7.º ano da escola estadual “E.E. Geógrafa Emico Matsumoto” dando continuidade à proposta do projeto dos círculos de leitura.

As alunas participantes prepararam exposições ao explorarem uma ou duas obras em cada encontro com esses alunos do Ensino Fundamental: suas impressões, o enredo da história, os autores e ilustradores em um diálogo entre obra – leitor e contexto atual.

No primeiro encontro das alunas do Ensino Médio com os alunos do 7.º ano, escolheram as obras “Princesas Negras” e “Com qual penteado eu vou?”. Para um segundo encontro, a obra “Torto Arado”. No terceiro momento foi dialogado sobre “O amanhã não está à venda” e, para finalizar os encontros, foi realizada a atividade de plantar sementes de girassóis na horta da escola como proposta para o estímulo de uma consciência respeitável e saudável em relação ao meio ambiente, permeando as discussões da obra “O amanhã não está à venda”. As obras exploradas pelas alunas nesses encontros acabaram se entrelaçando ao cotejarem sobre a ancestralidade, o protagonismo negro, o reconhecimento identitário, a autoestima, além de dialogarem sobre a importância de a humanidade se manter conectada com a mãe natureza e o respeito que cada indivíduo deve ter com ela.



Imagem 2: Alunas participantes em um dos encontros com os alunos do 7º ano



Fonte: arquivo das autoras, 2023

Como protagonistas das ações, desde a seleção dos livros a serem dialogados com os alunos, até a forma de exposição do material, esse projeto permitiu a cada uma dessas alunas participantes a responsabilidade de assumirem a autonomia em suas escolhas. Portanto, quando proporcionamos atividades em que jovens sejam protagonistas e agentes para a multiplicação de ações leitoras em novos círculos de cultura e leitura em escolas - lugares privilegiados que possibilitam mediações da leitura e de circulação de práticas de leituras literárias -, estamos oportunizando o contato desses jovens com outros jovens, porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire 1996, p.23).

Sendo que a capacidade da leitura não é algo que nasce com cada indivíduo, mas que precisa ser criada e explorada em diferentes meios e atividades (Melo 2016), ao dialogarem sobre as obras, as alunas aguçaram nos demais alunos não só a curiosidade sobre esses livros, mas, sobretudo a importância de uma obra literária.

Ressaltamos aqui, que as obras não eram narrativas conhecidas pelos alunos do 7.º ano, mas que acabaram despertando o interesse de alguns alunos em se aprofundarem nas leituras. Isso acontece porque o prazer e, notadamente, a necessidade que o outro transmite e expressa ao ler, será internalizada por aquele indivíduo que reproduzirá para si essa necessidade. Assim, na concepção freireana “não há palavra verdadeira que não seja práxis (palavra-ação-reflexão)”, a ausência de uma ou outra inviabiliza o diálogo verdadeiro. Esses encontros dialógicos possibilitaram momentos de reflexões para que todos os envolvidos pudessem se nutrir com a palavra do outro, sujeitos pronunciadores, exigindo uma resposta, um novo pronunciar. Ainda segundo Freire “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2021, p.107-108).



Imagem 3: Alunos plantando sementes de girassóis e os girassóis que floresceram no mês de novembro 2023.



Fonte: arquivo das autoras, 2023

Ainda enveredadas pelos encontros dialógicos que cada aluna participante teve com as obras e nos encontros com os alunos do 7.º ano, durante a realização do IX Seminário Estudantil ocorrido no dia 18 de outubro de 2023 na escola E.E Prof. Amilcare Mattei, - contamos com apresentações de trabalhos desenvolvidos durante todo o ano de outras escolas estaduais de Ensino Médio - , as alunas participantes enunciaram o projeto desenvolvido, relatando como foi cada encontro, a leitura das obras, a importância do contato e a conversação com os outros alunos, além da alegria de estarem com eles, porque “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” (Bakhtin 2011, p.410), na alteridade destas tantas vozes que nos constituem.

Imagem 4: Alunas durante apresentação no IX Seminário Estudantil



Fonte: arquivo das autoras, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os círculos de leitura possibilitaram essa conexão de palavras banhadas por amorosidade, respeito e fé, no compromisso humanizador do ser que se vê no outro; nas diferenças e superações e que as vivências e experiências são outras. A confiança vai fazendo o sujeito dialógico cada vez mais companheiro na *pronúncia* do mundo [...] Não existe tão



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



pouco diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca (Freire 2021, p.113). Num ato libertador em que a palavra do eu dirige-se ao outro, signos ideológicos conscientes por uma palavra outra (a interiorização), refletem e refratam a palavra do outro assumindo o seu ato responsivo e responsável.

Durante os encontros com as alunas participantes, cada uma, em contato com a obra, permitiu, individualmente, o seu estabelecimento de sentidos; não sendo único, mas construído por cada um. Além de possibilitar o contato com obras de diferentes gêneros e temáticas, também possibilitou a leitura de obras que talvez não fossem escolhidas para suas leituras cotidianas, porque em alguns casos, trazem conteúdos julgados por um pré-conceito de ser uma leitura somente destinada ao público infantil. Por exemplo, durante a leitura do livro *A parte que falta encontra o grande O*, em que a aluna participante A.C, relata:

[...] não se trata apenas de uma história para crianças, mas sim sobre nossa constante busca por validação, a fim de nos encaixar em padrões que foram determinados a nós. Nos mostra que talvez nos sintamos incompletos porque ainda não achamos nosso valor interior, a importância do autoconhecimento e da autossuficiência.

A leitura não é como muito se tem divulgado pelos meios de comunicação e até mesmo, em ambientes escolares: somente um recurso de lazer, relaxamento, distração, passar o tempo. Sua importância extrapola tudo isso. A leitura nos provoca, mexe com sentimentos por vezes que estavam adormecidos; faz-nos sentir sensibilizados, refletir, ter empatia pelo outro, criticar, questionar e dialogar. A dizer a nossa palavra, “o nosso projeto de dizer” (Giotto 2023, p. 367).

Assim, a literatura nos oferece seu mistério, porque permitindo-nos entrar em um outro diverso, incluindo-nos em seu mundo e deixando se incluir no nosso, nos abre novas experiências de contato com o sofrimento, com o assombro, a dor, a alegria, o regozijo ou a maldade, ao mesmo tempo em que nos oferece a cura desses sentimentos. Uma vez que as palavras passam pelo corpo e pela alma de quem escreve palavras ou imagens como nos dizem tantos outros, tais enunciados podem pertencer já ao leitor, que mergulhando no mundo das palavras literárias, como que numa corrente interna que vai desde a subjetividade de quem escreve a de quem lê _ numa linguagem precisa, de transparência suficiente, capaz de conduzir o leitor presumido até o mundo que se narra, numa opacidade indispensável como para que se abrir a múltiplos sentidos (Giotto 2023, p. 369).

Por fim, nos encontros durante o círculo de leitura, mais que permitir o contato das alunas participantes do Ensino Médio e dos alunos do 7º ano com obras não conhecidas por eles, e da atuação dessas jovens como protagonistas de suas escolhas, opiniões, reflexões, questionamentos, proporcionou, principalmente, o encontro com essas tantas

vozes que nos constitui, presentes em cada um de nós, seja por meio do diálogo com a voz ressoando, ou em seus tantos gestos: uma frase escrita daquilo que gostou, no olhar, o balançar das mãos, ou ainda, num sorriso singelo, nessas tantas relações dialógicas que cada um de nós somos afetados pela alteridade.

REFERÊNCIAS

BADARÓ, Ana Luiza.; MORAES, Odilon. **Greg, o menino que morava em um trem**. Rio de Janeiro: Tigrito, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2015.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Dias Raros**. São Paulo: Sesi, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, João Wanderley. **A linguagem nos processos sociais de constituições da subjetividade**. 1999 (mimeo).

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Pão, poesia e leitura na infância**: o poder dos livros na humanização das crianças. Revista de Educação Pública, v. 32, p. 353-371, jan./dez. 2023.

GRAÚNA, Graça. **Criaturas de Ñanderu**. São Paulo: Amarilys, 2005.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de leitura, tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo - diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2019.

JÚNIOR, Itamar Vieira. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

JÚNIOR, Otávio; STARKOFF; Vanina de. **Da minha janela**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.



KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. São Paulo: Rocco, 2020.

MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha; RODRIGUES, Juba. **Princesas Negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MELLO, Roger. **Meninos do Mangue**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

MELLO, Suely Amaral. **Leitura e Literatura na Infância**. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) (et al). *Literatura e Educação Infantil*. Campinas: Mercado das Letras, vol.1 pp. 39-56, 2016.

MIOTELLO, Valdemir. **Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin**. In: GEGe/ UFSCAR - Grupo de estudos dos gêneros do discurso. Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana (Org.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

OLIVEIRA, Kiusan.; ANDRADE, Rodrigo. **Com qual penteado eu vou?** São Paulo: Melhoramentos, 2021.

SCHAR, Brigitte; GLEICH, Jacky. **Mamãe é grande como uma torre**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta encontra o Grande O**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. São Paulo: Editora 34, 2019

COVID-19 no Brasil. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 01 out. 2023.



O MARAVILHOSO EM ANA Z., AONDE VAI VOCÊ?, DE MARINA COLASANTI: O SIMBÓLICO COMO CATALISADOR DO AMADURECIMENTO

Érica Sousa Torres
UESPI, FAPEPI

Diógenes Buenos Aires de Carvalho
UESPI



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Presentes em todas as culturas, seja na tradição literária ou oral, as narrativas maravilhosas recebem nomes diferentes. No contexto do folclore russo, essas obras foram chamadas de contos maravilhosos, assim como as poesias orientais eram conhecidas antes de serem disseminadas na corte francesa, quando passaram a ser chamadas de contos feéricos (ou *conte populaire*). Na Inglaterra foram chamadas de contos de fadas (*fairy tale* ou *house hold tale*), na Alemanha de *märchen* e no Brasil, para se adaptarem aos moldes dos primeiros escritos nacionais, foram denominadas de contos da carochinha, ou contos de encantamento.

A partir dos estudos de teoria literária contemporânea compreendemos que essas obras foram desenvolvidas a partir da interação do homem com o mundo ao seu redor ou, como aponta a crítica e ensaísta brasileira Nelly Novaes Coelho, como o produto final de uma literatura que visa a “ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida” (Coelho, 2003, p. 10-11). Com textos disseminados por todo o território árabe, os contos maravilhosos remontam há séculos antes de Cristo, mas foi somente na Idade Média que essas narrativas se fundiram com o espiritualismo cristão e alguns de seus elementos a partir da incorporação das histórias na contação popular. Atualmente, muitos autores resgatam os contos maravilhosos e seu caráter psicológico, incluindo a intertextualidade, o formato, a apresentação dos personagens e todos os aspectos do real com o insólito, de forma a explorar as narrativas a partir de uma roupagem moderna, mas que ainda mantém o ar atemporal dos contos maravilhosos; é entre esses autores que Marina Colasanti se sobressai.

É buscando estudar essas estruturas que o presente trabalho investiga a presença do elemento maravilhoso na novela juvenil *Ana Z., aonde vai você?*, publicada em 1993 e ganhadora do prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil na categoria “Jovem” em 1994. A obra foi *corpus* de estudo em diversas pesquisas prévias sob a perspectiva feminista, mas aqui buscamos apresentar o imaginário simbólico como um fator motiva-



dor para o amadurecimento de Ana Z. ao analisar, através dos termos do maravilhoso, a maturidade psicológica da personagem após sua viagem mágica.

Autores como Caroline dos Santos (2004), Giselle Roza Accampora (2016), Silvana Carrijo (2007) e Vera Maria Tietzmann Silva (2021) dão suas vozes em ensaios, artigos e teses sobre a escrita de Marina Colasanti. Além disso, no quesito de compreensão acerca da literatura juvenil contemporânea, os estudos de Bruno Bettelheim (2018), Nelly Novaes Coelho (2003) e Regina Michelli (2012) são apresentados como embasamento teórico acerca do maravilhoso e seus aspectos mais latentes na literatura colasantiana.

A metodologia utilizada neste trabalho é bibliográfica, em vista disso, recorre-se sumariamente no quesito de compreensão do modo de escrever de Marina Colasanti o estudo de Vera Maria Tietzmann Silva e as pesquisas selecionadas a partir da catalogação da fortuna crítica do *corpus*. As proposições dessa pesquisa são analisadas e argumentadas, para que, por fim, apresente-se as considerações finais. Todo o trabalho desenvolvido pauta-se na motivação de promover uma nova compreensão da problemática que envolve o *corpus* aqui referido, além de construir uma nova proposta crítica com relação aos estudos das obras colasantianas, tendo como parâmetro não só os elementos formais do maravilhoso, mas também os ideológicos do texto de Marina Colasanti.

A LITERATURA COLASANTIANA

A literatura, especialmente a direcionado ao público infantil e juvenil, busca satisfazer os anseios mais profundos dos leitores por meio de suas narrativas. Nesse sentido, o historiador austríaco Bruno Bettelheim, em sua obra *A psicanálise dos contos de fadas* (2018), discute o papel crucial da magia nos primeiros estágios do desenvolvimento humano, apontando que os contos maravilhosos contribuíram significativamente para suprir a necessidade de reconhecimento do mundo através das histórias de fantasia. Assim, criou-se no meio literário romances em que irmãos são levados a terras encantadas sob o pó de fadas, ou que, ao fundo de um guarda-roupa, uma menina pode encontrar um país invernal onde a mais variada prole de criaturas fantásticas à espera para dar vida a uma profecia centenária. Independentemente do mundo apresentado nessas obras, seja ele em Nárnia, na oculta sociedade bruxa inglesa ou na distante Terra do Nunca, temos apenas a certeza de que ele é um mundo onde a realidade se enverga sob novas condições.

A contação de histórias, o interesse pela fantasia e a fabulação da realidade estão presente na sociedade desde tempos imemoriais. Histórias sobre aventuras vividas ou presenciadas, sobre coisas reais ou imaginadas, sobre tudo aquilo que faz do ser humano um receptáculo de possibilidades, se tornaram tema de diversas produções que permeiam as expressões artísticas de diversas culturas. Estabelecidas há milênios na tradição oral da cultura popular, a origem exata dessas obras permanece obscura, mas é notável que a presença de narrativas maravilhosas remonta desde as primeiras civilizações.



A literatura folclórica, que costuma abordar essas narrativas, começou a ser objeto de estudo acadêmico no século XIX. Nesse período, grupos de pesquisadores sociais empreenderam esforços para identificar as fontes primárias da literatura maravilhosa. Suas análises se baseavam na investigação das produções anônimas e coletivas, visando compreender os costumes sociais dos povos antigos. Utilizando essas pesquisas etnológicas como base, Nelly Novaes Coelho dispõe em seu estudo, *O conto de fadas* (2003), várias reflexões acerca da produção, disseminação e recepção dos contos maravilhosos e suas demais variações regionais ao longo dos anos. A professora introduz a ideia de que os contos maravilhosos foram incorporados à cultura celta após serem amplamente difundidos no Oriente, porém, ao chegarem aos países europeus, essas narrativas passaram por modificações devido às peculiaridades culturais de cada região. Assim, Coelho (2003) menciona que os resultados da pesquisa antropológica na Europa apontou para a seguinte descoberta:

Com essa recuperação da memória ancestral, uma grande descoberta é feita: apesar da diversidade de suas regiões de origem e das enormes diferenças de cultura entre os povos que as criaram, essas várias narrativas primitivas apresentam enormes semelhanças de motivos, argumentos, tipos de personagens, tipos de metamorfoses etc., semelhanças essas que só poderiam ser explicadas pela existência de uma fonte comum, que as pesquisas acabaram por localizar na Índia, milênios antes de Cristo. (Coelho, 2003, p. 100)

Dos contos de fadas, fábulas, histórias de animais, lendas, sagas e contos maravilhosos, há intrincadas nuances estruturais e culturais. Todavia, compreende-se que na contemporaneidade, com a fácil disseminação da literatura, as transformações sociais e o desenvolvimento da escrita adaptados a diferentes grupos de leitores fizeram com que essas histórias evoluíssem para um empreendimento literário voltado à infância.

No entanto, a adesão à ideia de fantasia não é uma característica universal entre as crianças; algumas não conseguem suspender a credulidade diante das tramas de encantamento. É considerando essa autonomia de pensamento crítico por parte do leitor, especialmente os mais jovens, que Marina Colasanti desenvolve uma literatura que entrelaça os elementos do maravilhoso com a essência mais palpável da realidade, mesmo que as primeiras obras de sua carreira na escrita, como *Eu sozinha* (1968), se configurem como ficcionalizações de sua própria juventude. Nota-se desde seus primeiros escritos a forma como o seu talento literário se manifesta como um espelho multifacetado de suas raízes culturais – é comum encontrarmos em suas obras personagens sedentos por aventuras e ávidos para desafiar o destino preestabelecido do já característico “felizes para sempre”, dessa forma, em suas narrativas maravilhosas Marina revigora o repertório contemporâneo da literatura infantil e juvenil com um protagonismo feminino, outrora tratado de forma diferente nos clássicos.

Como amplamente destacado na elaboração de suas narrativas, Marina Colasanti incorpora em seus contos reflexões sobre os conflitos internos dos personagens, ao mes-



mo tempo em que explora uma perspectiva da consciência moderna como elemento central de discussão nos enredos. Logo, pelas palavras de Accampora (2016, p. 50), “Marina, ao recuperar os mitos, as lendas e histórias populares, não faz uma mera repetição ou reescritura, ela cria uma história completamente nova, atribuindo ao texto novos significados, novas questões, novos pontos de vista”, dessa maneira, Colasanti lança mão da mitologia como forma de se conectar aos seus leitores, sejam eles crianças ou adultos.

Em entrevista concedida a Revista Atrium (2015), Marina Colasanti reflete sobre a permanência dos mitos mantidos pelos contos de fadas no mundo moderno. Para ela, as histórias de fadas na contemporaneidade, assim como a mitologia, “não precisam da sombra exterior para viver, e sim daquela que se aninha no interior dos seres humanos, e que os distingue das outras espécies vivas” (Colasanti, 2015, np). É pensando nesse cenário que une magia com modernidade, que a formulação de *Ana Z., aonde vai você?* (1993) é apresentada.

Dentre a vasta produção literária de Marina Colasanti, *Ana Z., aonde vai você?* figura como a sua única obra voltada para o público juvenil, recebendo como características a inserção do fantástico na realidade de uma novela que não reconhece as fronteiras, pois brinca com o imaginário do jovem leitor ao apresentar aventuras em desertos, minas e tumbas. Foi lançada oficialmente em 1993, na Editora Ática, e desde então passou pelos selos da Série Sinal Aberto, responsável por disseminar títulos nacionais para jovens brasileiros. Com esse livro, Marina Colasanti oferta uma história de crescimento e uma nova perspectiva sobre o mundo adolescente a partir da jornada de Ana Z., assim, não se discute em nada que no ano seguinte ao lançamento, em 1994, o título recebeu o Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil e Juvenil – além desse prêmio, *Ana Z., aonde vai você?* recebeu ainda em 1994 o prêmio de “O Melhor para o Jovem” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Colasanti coleciona prêmios conquistados ao longo de sua carreira, o mais recente é o prêmio Machado de Assis, entregue em 2023 pela Academia Brasileira de Letras como honraria pelo conjunto de suas obras.

Sobre o enredo, a jornada de Ana Z., seus passeios e experiências por outras culturas, remete muito à infância de Marina Colasanti em países estrangeiros. Vera Maria Tietzmann Silva (2021) comenta que o imaginário e as peças de um legado cultural é apresentado ao leitor a partir da vivência de Colasanti, de forma que:

Ana Z., aonde vai você?, única novela juvenil de Marina Colasanti e verdadeira obra-prima do gênero, tem suas raízes em suas recordações de infância, que remontam aos primeiros anos vividos na África e seguem rumo ao norte da Itália, ao tempo da II Grande Guerra e, depois, já pré-adolescente, em sua mudança ao Brasil. A história de Marina, assim como a de Ana, é a história de uma viagem de vida e de geografia, em que os sucessivos deslocamentos tomam o lugar da cronologia marcada por calendários e relógios. (Silva, 2021, p. 49)



O tema da viagem na literatura se manifesta através de personagens em trânsito, como a *Sociedade do Anel* nos livros de Tolkien ou no clássico homérico *Odisseia*. Independentemente da aventura, na literatura essas jornadas são frequentemente lideradas por figuras masculinas. A representação do herói na literatura esteve por muito tempo firmemente ancorada no herói masculino, e muitos aspectos culturais, principalmente o patriarcado, explicam essa concepção. Em relação a isso, Marina Colasanti tem se destacado ao criar obras que direcionam a atenção para protagonistas femininas. Suas vozes, desejos, anseios e até mesmo os seus nomes, são ressignificados pela autora. Na contemporaneidade, a ideologia que permeiam o mundo maravilhoso dos contos clássicos ganham novos contextos, ou seja, a representação da mulher recebe um novo espaço social e também voz. É voltando-se para o interior que muitas das personagens colasantianas encontram sua emancipação, a criação fantástica do maravilhoso nesses contos se torna um caminho cheio de estradas por onde essas personagens podem percorrer. Ana Z. é o produto desse pensamento de mulheres andarilhas: ela segue por labirintos, tumbas e desertos em busca do seu desejo, e encontra em meio a tudo isso o crescimento físico e psicológico.

O MARAVILHOSO E A LITERATURA DE FRONTEIRA

Regina Michelli, em *Do maravilhoso ao insólito: caminhos da literatura infantil e juvenil* (2012), expõe a ideia de aproximação do protagonista viajante como um rito de iniciação a partir da forma em que a natureza é abordada nos contos infantis (uma natureza de florestas densas que escondem mistérios, representando o papel de obstáculo simbólico). Marina Colasanti inclui a natureza da água e sua ausência ao longo da narrativa, uma vez que Ana inicia sua jornada ao observar o seu reflexo nas águas turvas de um poço e percorre o seu íntimo em desertos com falsas realidades. Regina Michelli, em uma análise sobre os contos de Charles Perrault, chega à seguinte conclusão sobre a natureza:

Nas histórias de Perrault, o espaço da floresta revela-se como aquele que representa a necessidade de ultrapassagem para que se atinja o objetivo – configura-se a travessia. Chapeuzinho Vermelho precisa atravessar a floresta – onde acontece o primeiro encontro com o lobo – para chegar à aldeia onde mora a avó. Pequeno Polegar e seus irmãos são abandonados pelos pais na floresta, onde fatalmente seriam devorados por lobos. [...] a floresta é o espaço aberto ao desconhecido amedrontador, representa o convite a aventurar-se e a mediar as próprias capacidades. (Michelli, 2012, p. 130)

A obra *Ana Z. aonde vai você?* inicia pela voz de uma narradora onisciente, que conversa diretamente com os leitores (e consigo mesma) durante as aventuras de uma menina que até o momento nós não sabemos de nada sobre – nem mesmo a narradora a conhece além de seu nome, Ana, e seu sobrenome abreviado, Z. O instigante aqui é termos uma protagonista desconhecida cujo nome é a primeira e última letra do alfabeto: o começo e fim de um meio para a escrita da fabulação, mas mesmo assim sendo um completo mis-

tério. O tempo e o espaço também não são definidos, estamos todos presos na imagem da personagem e à espera de suas ações. Os leitores, em muitos casos, estão à mercê do ponto de vista do narrador para saber as ações de um personagem, mas neste caso nem o leitor e nem o narrador tem o poder sobre as decisões da heroína.

Esta história começa com Ana debruçada à beira de um poço. Acho que chegou ali por acaso, mas não posso jurar. Não sei nem mesmo se o poço está num campo, ou num jardim. A verdade é que não sei nada da vida de Ana antes deste momento. Sei que a letra Z é do seu sobrenome, mas ignoro as outras letras. Desconheço tudo o mais a respeito dela. Eu a encontro como vocês, pela primeira vez, menina à beira de um poço, em que agora se debruça. (Colasanti, 1999, p. 7)

Caroline Cassiana Silva dos Santos, em *Paixão, Desejo e Busca: elementos possíveis para uma leitura do livro “Ana Z. aonde vai você?”* (2004), reflete sobre a subjetividade da narradora. Para Santos (2004), esse recurso é uma forma da autora colocar-se frente ao leitor em igualdade, o que faz com que a aventura seja convidativa. Há trechos em que o narrador toma a voz da autora e exprime consternação diante da liberdade exercida pela protagonista que aproxima o leitor desse sentimento de observador passivo, mas confiante, como podemos ver nessa passagem do capítulo “Quem conta um conto”:

Não está tão diferente quanto pensam as lavanderias. Nem está coberta de pedras preciosas. A roupa sim, mudou. E o jeito dela, um pouco. Quando entrei, parecia uma menina brincando de princesa. E era. – Ana, o que é que você está fazendo aqui?! Não resisti, falei com ela. É a primeira vez que lhe dirijo a palavra assim, diretamente. Mas também, ela passou dos limites. Dos meus, quero dizer. – Você não sabe? Pensei que fosse você que tinha armado tudo isso... – Eu?! Eu não estava nem aí. – Então fui eu mesma, desculpe. Sempre tive essa vontade de ser princesa, de morar numa torre. Brinquei muito disso com minha amiga, sabia? – espera uma resposta que não vem, porque eu estou só olhando para ela. (Colasanti, 1999, p. 34-35)

A liberdade de Ana em ser uma agente de seu destino (e mais importante ainda: seus desejos) é revelada por Marina Colasanti na entrevista concedida ao final da edição do livro, para a autora as comparações de cenários do livro com outras obras do acervo fantasioso da literatura infantil é previsível, principalmente quando temos como primeiro momento Ana tendo um poço como uma porta de entrada para a sua aventura, da mesma forma que Alice tinha um buraco como porta de entrada para o País das Maravilhas. Colasanti diz que “Alice cai na toca. Ana não cai, ela escolhe descer, ir ao fundo. Alice é levada pelos acontecimentos. Ana realiza uma busca voluntária, vai atrás do seu desejo” (Colasanti, 1999, p. 86).

A intertextualidade vista nesta obra também se relaciona com a história mundial, com a memória de mitos literários principalmente, como o de Narciso e Penélope – a alu-





são dos trechos iniciais do livro de Colasanti com o mito de Narciso pode ser verificado no trecho “é provável que quisesse até ver seu reflexo. Mas não vê. Por mais que olhe, vê só uma escuridão redonda e comprida, como um túnel em pé. E nenhum brilho lá embaixo. Então cospe, para ouvir o barulho do cuspe batendo na água” (Colasanti, 1999, p. 7). Ao contrário da cena de Narciso, Ana encara a complexidade de uma água que não está à vista (mais tarde descobre que a água quase não existe) como símbolo de seu inconsciente inacessível. Sua juventude se baseia na curiosidade, enquanto que a de Narciso se prende na beleza. Outro mito abordado na narrativa é o de Penélope, esposa de Ulisses. Enquanto a jovem tece e destrói a mortalha do rei para evitar o casamento, Ana passa as suas noites verificando o peso dos camelos para lhe poupar ser vendida em casamento por seu companheiro de viagem.

Ana, assim como Penélope, quer ser capaz de controlar o seu destino. A literatura juvenil é caracterizada como uma fronteira entre a produção para crianças e para os adultos, a introspecção psicológica presente em suas narrativas de nível fantástico nos levam a simbolismos em diversas instâncias. Uma visão abordada na novela é a do amadurecimento em dois campos: a personificação dele por meio da velha costureira que guia o caminho de Ana para além do poço e o próprio espaço ao seu redor.

A velha costureira é imagem do amadurecimento final, da compreensão do passado e da paciência que Ana não tem. Vemos a protagonista no início da obra com uma curiosidade apressada, exprimindo seus pensamentos sem ponderação (atitude que ela aprende a controlar no deserto do Desejo), além disso, a imagem dela costurando um fio de água nos remete ao mito das três velhas costureiras e a linha do destino. Para Bruno Bettelheim, a maturidade dos protagonistas são geralmente alcançados por meios de provações:

Todas as histórias consideradas até aqui ensinam que, caso se deseje conquistar a individualidade, alcançar a integridade e garantir a identidade, deve-se passar por desenvolvimentos difíceis: sofrer provações, enfrentar perigos, obter vitórias. Somente desse modo pode-se dominar o próprio destino e conquistar o próprio reino. O que sucede aos heróis e heroínas nos contos de fadas pode ser – e foi – comparado a ritos de iniciação em que o noviço entra ingênuo e desinformado, e que o dispensam ao final num nível de existência mais elevado com que não sonhava no início dessa viagem sagrada por meio da qual obtém sua recompensa ou salvação. Ao tornar-se verdadeiramente ele próprio, o herói ou a heroína se tornou digno de ser amado. (Bettelheim, 2018, p. 382)

Algumas marcas no espaço da novela são essenciais para se notar esse amadurecimento da personagem, pois vemos no início a descrição de um túnel na qual teve um fácil acesso, mas, ao final, quando Ana retorna pelo mesmo caminho, ela observa que o túnel se tornou muito menor do que ela se recordava: “Ana lembra-se de ter passado com facilidade, e a abertura que agora está à sua frente parece suficiente apenas para um gato gordo ou um cachorro magro, nunca para uma menina grande como ela” (Colasanti, 1999, p. 78-79).



Ana é caracterizada como uma menina muito falante, seus pensamentos são sem filtros e motivados por um sentimento de não querer estar sozinha, como vemos na conversa que ela tenta ter com o mineiro, nas perguntas incessantes a dupla de restauradores e na conversa que tenta ter com o comerciante no deserto. Caroline dos Santos (2004) menciona essa necessidade de pertencimento.

Grande parte da história terá o deserto como cenário: ainda buscando os peixes que engoliram a conta de seu colar, que por sua vez buscam água (fonte de vida), Ana encontrará um pastor com três cabras com quem não consegue estabelecer comunicação alguma, nem mesmo através de desenho (poderíamos supor que essa passagem representa aquilo que correntemente ouvimos sobre os conflitos que um adolescente passa em relação ao diálogo – ou falta dele – com os outros). (Santos, 2004, p. 247)

Corroboro a ideia de Caroline dos Santos ao apontar a ausência de comunicação na juventude como um fator de introspecção do medo de não-pertencimento. A adolescência é uma fase intermediária onde não se encaixa a infância e não se encaixa os aspectos da vida adulta – um limbo onde o jovem se perde na turbulência de seus próprios gostos. Vimos anteriormente os meios nos quais surgiu a literatura juvenil e adicionamos neste ponto a importância da fantasia como um acolhimento, ou como escape.

Falar de amadurecimento é relacionar diretamente com o *bildungsroman*, ou romance de formação, onde a narrativa acompanha o processo de desenvolvimento físico, psicológico e moral do personagem. Nos romances de fantasia, essa maturidade é alcançada a partir da passagem por obstáculos (a floresta mencionada anteriormente) ou por meio de ritos de passagem, seja ele simbólico ou cultural. A pretensão de Marina Colasanti por *Ana Z. aonde vai você?* ser um romance de formação é demonstrado na entrevista dada ao final do livro, para ela “Ana renasce ao término da viagem, passa, como em um parto simbólico, da infância à adolescência. Ana cresceu na viagem. Minha intenção foi escrever uma novela de formação, cheia de fatos” (Colasanti, 1999, P. 86). Silvana Augusta Barbosa Carrijo, em *De mulheres e símbolos: figuras do feminino no bildungsroman Ana Z. aonde vai você?* (2008), essa obra colasantiana é uma renovação da tradicional jornada do herói, como podemos observar em dois trechos do estudo dessa autora.

Desta feita, ao se propor a escrever um romance de formação cuja protagonista é Ana Z., uma menina, Marina Colasanti contribui para a renovação do que, tradicionalmente, considera-se um *Bildungsroman*. A obra literária da autora acaba então por revistar um gênero que culturalmente estava intimidante relacionado à figura masculina. (Carrijo, 2008, p. 4)

Complementa-se a essa ideia a valorização do desenvolvimento psicológico em relação aos contos tradicionais.

Ao contrário de tais personagens, Ana Z. se realiza interiormente, porque integrada não ao social, mas a si mesma, integração esta pautada na tran-

quilidade, na maturidade, na valorização não do resultado, do final da viagem, mas do processo, da trajetória percorrida, porque só assim cresceria, na substituição de desejos antigos que a inquietam por um estado atual de crescimento interior, de felicidade. (Carrijo, 2008, p. 5)

O pensamento de Vera Maria Tietzmann Silva (2021) corrobora com essa reflexão de viagem interior, isso porque está também acoplada na ideação histórica de que todo herói é viajante, seja por mundos exteriores ou interiores, pois “se é verdade que todo herói é viajante, também é verdade que todo herói sai modificado dessa experiência, pois as viagens representam ritos de passagem” (Silva, 2021, p. 50). As marcas de individualidade e progresso no próprio nome da protagonista, o seu “parto simbólico” na entrada e saída do poço por sua própria vontade e a forma como a menina lida com os desejos de pertencimento são representados por figuras do maravilhoso, seja por meio da intertextualidade recorrente em alguns capítulos, ou seja, por meio de visões quase oníricas de sua feminilidade recém-descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da obra analisada, travamos um diálogo com a construção identitária de Ana Z. nos diversos níveis propostos pela caracterização de elementos simbólicos que constituem o realismo maravilhoso. Vemos uma protagonista do contemporâneo embarcar em uma travessia por ambientes do inconsciente da mesma forma que heróis da fantasia tradicional realizavam o seu rito de passagem da infância para a juventude.

Por meio do maravilhoso também temos uma abordagem intimista e aprofundada de uma personagem, que iniciamos a leitura sem nenhum outro conhecimento além do nome, somos tão novos naquele ambiente quanto a própria narradora – ou a própria Marina Colasanti, que iniciou a sua criação sem saber como daria o seu final. O maravilhoso retirou Ana de um lugar comum e não identificado, um jardim ou um campo sem nitidez, e a fez se encantar com os pequenos detalhes da sala das tumbas e as verdades ocultas no deserto do Desejo. O maravilhoso é um lugar de compensação e escape, ao mesmo tempo que é de contestação de ideologias. O crescer de Ana Z. transparece em uma narrativa atemporal, onde há viagens de trem e de camelos, assim como o maravilhoso navega entre o contemporâneo e o tradicional sob um contínuo embate (o resgate e a remodelação).

É por meio das metáforas tecidas, tal qual o fio de água da velha costureira, que a juventude de Ana toma forma – assim como a de seus leitores, que percebem o espaço comum de suas angústias nas imagens desveladas pela fantasia. O retorno dos mitos em composições novas, algumas sutis como o de Penélope e outras meras alusões como o de Narciso, demonstram o poder do realismo maravilhoso na literatura para infância e juventude; além disso, é importante salientar que é difícil a tarefa de definir as condições da maravilha nessas produções, pois se necessita da reação do leitor para que o fantástico se manifeste.



A partir do trabalho com os elementos simbólicos realizados por meio do maravilhoso, Ana Z. atinge a sua maturidade e aceita a realidade, pois observa-se que desde o início, ela já a aceitava, mas não conseguia pertencer a ela. Entrar no poço foi uma ação consciente, assim, não se nega em nenhum momento a realidade social reservada para as mulheres, porém as experiências maravilhosas que Ana encontra ao longo do caminho a levam à libertação e aceitação final de sua feminilidade.

REFERÊNCIAS

ACCAMPORA, Giselle Roza. **Intertextualidade, mito e simbologia nos contos maravilhosos de Marina Colasanti**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. De mulheres e símbolos: figuras do feminino no bildungsroman “Ana Z., aonde você?”. **Revista Temporis(ação)**, v; 9, n. 1, p. 32-40, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. Editora Paulinas, 2003.

COLASANTI, Marina. **Ana Z. aonde vai você?**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MICHELLI, Regina. Do maravilhoso ao insólito: caminhos da literatura infantil e juvenil. In: GARCIA, Flávio; BATALHA, Maria Cristina Batalha; MICHELLI, Regina. **Vertentes teóricas e ficcionais do insólito**. Rio de Janeiro: Caetés, p. 123-138, 2012.

SANTOS, Carolina Cassiana Silva dos. *Paixão, desejo e busca: elementos possíveis para uma leitura do livro “Ana Z., aonde vai você?”*. **Revista de Iniciação Científica da FFC - (Cessada)**, v. 4, n. 3, p. 237-252, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Nos avessos do texto: um passeio pela obra de Marina Colasanti**. Goiânia: Cênone Editorial, 2021.



PNLD LITERÁRIO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA DE LITERATURA JUVENIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Juliete Rosa Domingos

UNESP-Assis, GP Literatura Juvenil: crítica e história

HISTÓRIAS FEITAS DE ENCONTROS

“*Ler é um segundo nascimento*”, foi uma entre as tantas expressões adornadas da mais alta poeticidade proferidas por João Anzanello Carrascoza (2023). Ouvir algo assim, presencialmente, enquanto leitora assídua de sua obra, traz o alívio de me enxergar já (re) nascida incontáveis vezes, e traz renovada, também, a inquietação desta professora-mediadora de leitura literária, que almeja, feito doula, fazer despertar tantos nascimentos de novos-perenes leitores.

Para tanto, é preciso que aconteça o encontro genuíno entre o leitor e o livro. Michèle Petit (2008, p. 53) diz que as trajetórias dos seres humanos “[...] podem mudar de rumo depois de um encontro”. E, sobre as possibilidades dos contextos em que esses encontros estão passíveis de acontecer, a pesquisadora ainda endossa:

Esses encontros, essas interações, às vezes são proporcionados por uma biblioteca, quer seja um encontro com um bibliotecário, com outros usuários ou com um escritor que esteja de passagem. Podem ser também, certamente, encontros com objetos que ali se encontram. Com algo que se aprende. Ou com a voz de um poeta, com o espanto de um erudito ou de um viajante, com o gesto de um pintor, que podem ser redescobertos e compartilhados de uma maneira muito ampla, mas que nos toca de forma individual. (PETIT, 2008, p. 53)

Em tom profundamente reflexivo e crítico, pensemos: como isso se deu/se dá/se dará em um país como o Brasil, assolado por tantas mazelas de cunho social, que recai no enfrentamento de desafios persistentes em relação à crise de leitura?

Quando adentramos pelas travessias de um panorama histórico, mesmo que breve, evidencia-se o contexto de disseminação da “cultura do livro e da leitura”, num percurso que tenderia a mostrar-se como um processo de tentativas, para fixar a democratização da leitura de literatura no país. E, é assim, que programas como o antigo PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) e o atual PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) surgem e seguem em pauta nas discussões sobre as questões que envolvem o caminhar da leitura de literatura em parâmetros brasileiros.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Dessa forma, buscando contribuir para a reflexão crítica que se instaura acerca da implementação de programas de políticas públicas governamentais, que distribuem periodicamente livros literários, possibilitando sua ampla circulação nas escolas públicas brasileiras, e, assim, corroborando, de maneira intrínseca, para o processo de consolidação da literatura juvenil, apresentamos neste trabalho, enquanto recorte da pesquisa de doutorado, a etapa de seleção das obras literárias a comporem o *corpus* de análise, assim como a motivação das obras terem sido selecionadas a partir do acervo do PNLD Literário.

A LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA: A DISPONIBILIDADE E O ACESSO

Conforme Antônio Candido (2013), sendo a literatura uma “[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos [...]”, partimos do pressuposto que “[...] aos homens de todos os tempos [...]” a literatura pertence. E, se é assim, compreende-se, portanto, que todos os homens a ela têm direito.

No entanto, tendo em vista, que a configuração de leitor enquanto protagonista no processo de sua formação leitora, tenha nascido com a sociedade moderna (Lajolo; Zilberman, 2019), e, ao retomar o cenário diuturno de um Brasil de meados de 1840, em que se apresentam novas configurações acerca da “imprensa”, da “família”, do “mercado do livro” e da “escola”, as projeções mediante às políticas públicas de veiculação da literatura no Brasil, consequentemente, também se revelam tardias, descontinuadas e, por isso, de maneira constante, recaindo em quadros de ineficiência.

Lobato, nas décadas de 20 e 30, já havia se mostrado visionário, enquanto escritor e editor, ao compreender a relação intrínseca entre produção, circulação e recepção do livro e o quanto essa articulação refletia na formação de uma sociedade leitora. O aparelho estatal também se posicionou de alguma forma ao promover – e sustentar – políticas de incentivo ao mercado editorial, como a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), no período do Estado Novo, e sabemos que, ainda hoje, abordagens desse teor tendem a orientar as políticas públicas no que diz respeito ao livro e a leitura no Brasil.

Com a Ciranda de Livros, no início da década de 1980, vislumbra-se as escolas municipais carentes do país, sendo atendidas pelas políticas públicas de fomento ao livro e à leitura. E, no final da década de 1990, nos deparamos com a implementação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), atendendo as escolas também as escolas estaduais, o qual foi suspenso em meados de 2004 e retomado no ano seguinte, permanecendo vigente até 2014, e, sendo, novamente, suspenso. Nesse entremeio, houve a distribuição de aproximadamente 350 milhões de exemplares de livros literários às escolas públicas brasileiras.

Em 2017, diante do o Decreto nº 9.099, as ações antes desenvolvidas pelo PNBE, no que se refere à aquisição e, posteriormente, distribuição de livros literários à determinadas instituições públicas, são incorporadas ao PNLD (até então, sob a nomenclatura “Programa Nacional do Livro Didático”), o qual passa a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático. O programa em destaque, angariado pelo





Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apresenta uma dinâmica alternada de distribuição dos acervos, atendendo a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As obras que compõem os acervos dos catálogos do PNLD, primeiro são inscritas por aqueles que delas detêm o direito autoral, de acordo com pré-requisitos estabelecidos por um edital. Depois de inscritas, as obras passam pelo crivo de uma comissão de avaliação composta, de acordo como o MEC, por especialistas que abrangem as diversas áreas do conhecimento. Por fim, as obras selecionadas são dispostas em um Guia Digital, que serve como um documento orientador para os docentes que realizarão, na escola, a última etapa da seleção das obras a serem distribuídas.

De certa forma, ações nessa perspectiva têm, aparentemente, assegurado ao longo do tempo, a suplementação quase que anual de muitas bibliotecas e salas de leitura espalhadas pelo país afora, com livros de literatura, o que gera a sensação do desenvolvimento da proposta de acesso à leitura de literatura e, de tal forma, parece garantir um estado de democracia cultural (SOARES, 2008) em sua completude.

Todavia, disponibilizar o livro não é sinônimo de promover o acesso à leitura. Em dissertação de mestrado, defendida no ano de 2019, sob o título “Viver e Tecer Histórias: a *animação de leitura* para a formação de leitores no interior paulista”, embasada nesses estudos pontuais sobre a formação de leitores no Brasil, também refleti:

“Livrar” os bons livros literários do aprisionamento das estantes para formar o jovem leitor é tarefa árdua e requer compromisso e responsabilidade. Em muitas escolas, nas bibliotecas, salas de leitura e, no caso do nosso contexto, a “sala dos livros”, é possível observar um cenário que apresenta um lado alentador por deixar disponível um acervo literário de qualidade ao alcance das mãos e outro lado inquietante diante das dúvidas de como proceder para que de *livro disponível* o *status* passe a ser de *livro acessível*. (DOMINGOS, p. 28, 2019)

Disponibilizar o livro perpassa mais por um estado burocrático da questão: um capital, um edital, uma equipe técnica que garantem o livro como um objeto concreto, palpável e real, pelo menos ao alcance dos olhos. Oportunizar o acesso tem mais a ver com a tratativa de um bem simbólico ao alcance do intelecto, é garantir que além dos olhos, as mãos toquem e resgatem o livro de onde ele estiver aprisionado. Por isso, acordamos com o parâmetro de que:

[...] a distribuição de livros não consegue por si resolver problemas estruturais que afetam o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados a saber ler e ser leitor, muitos deles sem uma solução ao alcance somente dos educadores dependendo de ações do Estado e de valorização da sociedade (ter acesso a livros e à leitura não tem a mesma distribuição relacionada ao acesso à TV, hoje em dia ao celular). (NUNES; MELO; SILVA, 2023, p.3)



E, endossamos, ainda, a perspectiva do estudioso João Luís Ceccantini (2016), quando ele enfatiza, em texto publicado na 5ª edição da *Retratos da Leitura no Brasil*, que “[...] se as políticas públicas dos últimos anos têm acertado no esforço de garantir amplamente o acesso material ao livro literário, falta ainda a contrapartida de investimentos sólidos na formação e atualização dos mediadores”.

É possível observar que há uma preocupação da academia em analisar as obras literárias selecionadas pelos programas de incentivo à leitura, bem como analisar a própria estrutura desses programas, e, no caso, deste trabalho, enquanto recorte de uma pesquisa maior, temos a preocupação, também, de propor práticas sistematizadas de trabalho com os livros literários que chegam até as escolas, a partir de metodologias embasadas de algum modo na Teoria da Estética da Recepção (JAUSS, 1994), as quais em comum são, portanto, focadas na recepção do leitor.

O programa escolhido para compor a pesquisa foi o PNLD por se tratar de uma configuração de projeto que resvala a partir de um histórico já demarcado, conforme mencionado anteriormente, pelo antigo PNBE, salvo algumas alterações de viés técnico e estrutural no que diz respeito aos editais de seleção de equipes e acervos, um projeto que, apesar de algumas questões controversas, de todo modo, é fator de democratização da disponibilização do livro literário no país.

LIVROS QUE TOCAM E QUE SE PODE TOCAR

Tendo em vista que a literatura, segundo Candido (1972), “[...] é fator indispensável de humanização [...]”, pois, é “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, uma das preocupações que ocupam cada projeto intencionado pelo mediador de leitura literária no ambiente escolar é exatamente selecionar o *corpus* a ser trabalhado no processo de mediação. Os livros precisam estar alicerçados por um projeto literário articulado com as premissas de uma obra literária de qualidade, a fim de cumprir as funções psicológica, formadora e social (CANDIDO, 1972) da literatura, capazes de conduzir o leitor a uma catarse emocional e estética.

E, trata-se de uma questão bastante desafiadora escolher entre os já escolhidos, ou melhor, já delimitados frente a critérios requisitados de forma prévia, como acontece no PNLD, em que primeiro, as obras precisam passar por um edital de inscrição e, logo, por uma equipe avaliadora, que também, seleciona embasada em pré-requisitos já estabelecidos. Diante deste cenário, ao mediador fica a missão de uma terceira etapa de seleção, principalmente, se seu projeto engloba, a partir de uma metodologia ou de metodologias em afinação, o trabalho sistemático com textos literários no contexto escolar, em turmas específicas, como é o caso da pesquisa em questão, em que serão desenvolvidos trabalhos de mediação de leitura com uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, no presente trabalho, é exibida previamente uma breve apresentação do projeto literário de três das obras selecionadas a partir do Programa Nacional do Livro

e do Material Didático – PNLD Literário, edições 2018 e 2020 –, sendo elas: *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores* (2018), de José Eduardo Agualusa, *No caminho contaremos nossos sonhos* (2021), de Severino Rodrigues e *A brecha: uma reviravolta quilombola* (2021), de Arquimino dos Santos, Deborah Goldemberg e Jefferson Gonçalves.

Em *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores* (2018), é apresentado um romance distópico. A Terra sofre um cataclisma e grande parte da população terrestre não resiste ao fenômeno. Diante do estado caótico, os habitantes que restaram criam uma sociedade no céu, a partir de cidades suspensas em grandes dirigíveis e em balões. Muitas cidades são interligadas por cabos, por onde as pessoas podem se locomover, algumas pessoas também se locomovem em balsas – como se fossem pequenos balões –, quando a distância a ser percorrida é maior. Cada cidade acaba por desempenhar uma função auxiliar nesse novo contexto de vida, funcionam como oficinas, como aldeia de pescadores, como abastecedoras de combustíveis, como central de telecomunicações. Carlos, um dos protagonistas, mora em Luanda, uma aldeia-biblioteca. Aimée, também protagonista, mora na grande Paris. Os dois se tornam grandes amigos por meio das redes sociais e saem juntos em uma jornada a procura do pai de Carlos, que desapareceu depois de cair de uma balsa incendiada. Durante sua estadia em Paris, Carlos tem notícias de que seu pai está trancafiado sob a mira de um bandido chamado Boniface. Com a ajuda de Aimée, Sibongile, Alain e Manu, ele consegue resgatar seu pai e descobre muita coisa. Por isso, a aventura ainda está longe de acabar. Os protagonistas descobrem sobre a possível existência da “Ilha Verde”, que está na mira do Boniface. Então, Carlos e Aimée se aventuram para chegar nessa ilha que pode significar uma esperança de vida na Terra novamente.

Nesse romance, composto por 143 páginas e distribuído em 15 capítulos, o escritor explora com sensibilidade e perspicácia as desventuras dos seres humanos depois de um desastroso fenômeno climático no planeta. Na contracapa do livro, encontramos um depoimento bastante interessante sobre o processo criativo da narrativa, Agualusa diz: “Este é um livro que eu gostaria de ter lido quando tinha 16 anos: mundo flutuante, dirigíveis! Até acho estranho nunca ninguém ter tido esta ideia. Há imensos livros sobre o fim do mundo, mas as pessoas vão viver para o mar, ou para debaixo da terra”. José Eduardo Agualusa é um escritor angolano, Membro da União dos Escritores Angolanos, que já escreveu muitos títulos entre romances e contos, alguns deles para o público infantil e juvenil. Com suas obras foi agraciado com prêmios importantes como o Prêmio Literário de Dublin. Agualusa também é jornalista e é colaborador-colunista do jornal *O Globo*. No livro *A vida no céu* o autor apresenta uma trama intrigante com vistas às questões que urgem na contemporaneidade sobre a relação do homem com a natureza, uma relação conturbada e repleta de desafios. Diante da verossimilhança do conflito da obra com o que nos rodeia em tempos atuais, entende-se que uma performance de identificação com o jovem leitor é passível de acontecer.

Em *No caminho contaremos nossos sonhos* (2021), de Severino Rodrigues, quatro protagonistas contam, a partir de seu ponto de vista, as delícias e intempéries de ser um jovem nesse mundo. Bia, Pietro, Yasmin e Luca são estudantes na Escola Estadual Nelson



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Rodrigues. Eles estão na 1ª série do Ensino Médio, cada um em uma turma. Esses jovens sonhadores estão se preparando para o Festival da Escola, no qual devem apresentar, junto a sua respectiva turma, uma peça teatral em homenagem ao dramaturgo William Shakespeare. Trata-se de uma tradição do colégio, uma espécie de competição em que a melhor apresentação vence. Mas, é claro que, em se tratando do universo adolescente, muita coisa vai acontecer até o grande dia da apresentação. *Romeu e Julieta*, *Sonho de uma noite de verão*, *Rei Lear* e *Otelo, o mouro de Veneza* são as peças escolhidas pelas turmas. E, no entremeio das leituras das peças, dos ensaios, das aulas e da vida para além dos muros da escola, muitos conflitos são vivenciados pelo quarteto. O livro é organizado de forma a intercalar os capítulos, dando voz a um personagem por vez, e, por não se tratar de capítulos extensos, a narrativa ganha uma dinâmica envolvente, que capta a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, cria a expectativa de saber a versão da outra personagem sobre o mesmo núcleo conflitual. Exclusão, desigualdade social, relacionamento abusivo, amizade tóxica, conflitos familiares, entre outros, são temáticas que alinhavam as tramas de cada personagem com as histórias das peças de Shakespeare, de uma forma bastante genuína e fluída, sem forçar interação ou ligação entre os conflitos, e, assim, surge uma narrativa intrinsecamente interligada ao cotidiano do leitor que também se encontra imerso nesse universo de (des)construção de quem eles são ou em quem eles podem se tornar no mundo.

Severino Rodrigues é um jovem escritor pernambucano, e sendo também professor, se vê engajado nas muitas experiências vivenciadas por seus jovens alunos em seu rico período da adolescência. Por isso, em seus livros, é comum nos depararmos com tramas ricamente ambientadas no contexto escolar. No paratexto referente às questões biográficas do autor, ele diz que: “Foi justamente a literatura infantil e juvenil que me fizeram não só leitor como também escritor. Por isso, vejo nas minhas histórias esse diálogo com as vivências juvenis (com todos os seus sonhos e confusões) e com obras que marcaram minha adolescência [...]”. Severino Rodrigues já recebeu prêmios e menções importantes no campo literário como o Selo Cátedra Unesco de Leitura da PUC-Rio e o troféu de Melhor Texto Juvenil, ofertado pela AEILIJ (Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil)

Em *A brecha: uma reviravolta quilombola* (2021), de Arquimino dos santos, Deborah Goldemberg e Jefferson Correia, é contada a história de amizade entre Fred, um garoto da cidade grande, e Viriato, um nativo quilombola. Fred se vê obrigado a passar as férias escolares na fazenda do avô, e, embora o menino nutra um grande carinho por ele, é nítida sua preocupação em passar tanto tempo longe das comodidades de sua vida urbana. Mas, sua preocupação logo é transformada em agitação, quando em suas andanças de bicicleta, encontra nas redondezas da fazenda um outro adolescente, mais ou menos da sua idade, com quem tenta estreitar laços de amizade. No entanto, suas expectativas não são atendidas e todas às vezes que tentou uma aproximação, o outro menino fugiu desesperado. Sem conseguir compreender o motivo do esquivo, Fred resolve seguir o outro rapaz. Sua curiosidade e persistência o levou até uma comunidade quilombola chamada Sapê do Norte, onde descobriu um mundo novo, pelo menos para ele. Descobriu que o nome do garoto que perseguira era Viriato e que os dois empregados que trabalhavam para seu avô

também viviam ali. Descobriu uma cultura diferente de tudo que já tinha visto, um povo repleto de histórias cativantes e de um modo de pensar intenso e forte como jamais vira em toda sua vida. Com muito custo, Fred conquista um pouco da confiança de Viriato, e acaba se tornando uma pessoa bem quista entre os moradores do quilombo, mesmo sendo neto de Sérvulo, aquele que fechou as portas da nascente e de muitas outras coisas importantes para a comunidade. Trata-se de uma narrativa intensa, que demarca o enfoque voltado para a cultura do quilombo, e, a partir das personagens muito bem construídas é possível interatuar com suas crenças, seus ritos, e, principalmente, com suas lutas.

A junção dos três escritores para compor a trama do livro foi de uma coerência precisa. Arquimino dos Santos, ou Quino, é morador de Córrego do Alexandre, que fica na comunidade quilombola do Sapê do Norte, em Espírito Santo, pescador, sanfoneiro e herdeiro da rica história de sua ancestralidade. Deborah Goldemberg é de São Paulo e antropóloga, estudou na Inglaterra, e, em terras brasileiras, mais precisamente no Nordeste, trabalhou em comunidades tradicionais por muitos anos. Jefferson Gonçalves Correia também é paulistano, mas, vive atualmente em Espírito Santo, estudou Ciências Sociais, atua como professor de Sociologia e pesquisador na área de expressões culturais do patrimônio imaterial e de relações étnico-raciais, ele morou durante um tempo em uma vila de pescadores da região da mesma comunidade que seu parceiro de escrita Quino. Percebe-se, portanto, que a riqueza de detalhes e a maestria com que encontramos as manifestações culturais de toda ordem na narrativa está alicerçada em profissionais e viventes das experiências do universo do quilombo.

Conforme destacado, são obras que compõem o acervo recebido por meio das edições de 2018 e 2020, do PNLD Literário voltado para o 6º ao 9º ano e ao Ensino Médio, respectivamente, conforme selo indicativo disposto nas capas das edições dos livros. É importante destacar que a categorização para faixa etária mais está ligada aos critérios requisitados pelo edital e pela triagem da comissão avaliadora do programa do que necessariamente de um propósito estabelecido no processo de criação de seus autores. Aliás, uma das propostas de centralizar o leitor no processo de mediação é também analisar sua recepção diante de obras literárias que, atendendo ou rompendo com seu horizonte de expectativas, lhes ofertem a possibilidade ímpar de experimentar aquele “quê” de acridoce do estado de fabulação tão essencial ao sujeito em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros foram selecionados, partindo dos pressupostos alicerçados pelos tantos estudos que determinam o leitor como o centro de interesse no processo de recepção da obra. Os pontos em comum nas narrativas como a opção de construir protagonistas jovens e emancipados, experienciando a vida com seus momentos bons e de riscos com intervenção mínima dos adultos, e diante de uma narração em 1ª pessoa privilegiada, rumo ao resgate da cultura em diversas frentes sem cair no pedantismo de uma narrativa pedagogizante, foram cruciais para a escolha das obras em destaque.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Vale ressaltar que o estudo aprofundado das obras supracitadas estará embasado na proposta de análise denominada de “grade”, disposta na tese “Uma estética da formação: vinte anos de literatura brasileira premiada (1978-1997)”, do Prof. Dr. João Luís C. T. Ceccantini (2000). Essa grade de análise foi desenvolvida a partir de elementos pontuais que constituem uma obra literária, tendo como objetivos centrais uma descrição rigorosa e pormenorizada das obras elencadas para o *corpus* de análise da pesquisa, bem como projetar um rico banco de dados a ser utilizado em pesquisas posteriores, a se confirmar no caso do presente trabalho. Na referida grade, ao todo são vinte e seis campos analisados em questões que vão da análise estrutural à configuração do projeto gráfico e estético de cada livro. As obras, dessa forma, passam por um processo de estudo atento e cauteloso, levando em conta todos os aspectos relevantes que constituem o livro literário, de sua materialidade concreta até sua percepção enquanto bem simbólico.

Em suma, apresentamos, de maneira breve e pontual, a escolha de determinados livros recebidos a partir do PNLD Literário, para compor o *corpus* de análise de uma pesquisa maior, no caso a tese de doutorado, na intenção de alimentar as práticas sistematizadas que centralizam o trabalho com os livros dos programas de incentivo à leitura, de forma, que efetivamente além da disponibilização do livro, seja oportunizado aos leitores o acesso, garantindo, assim, um passo mais perto da democratização concreta da cultura literária nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. **A vida no céu**: romance para jovens e outros sonhadores. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

_____. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Uma Estética da Formação**: Vinte anos de Literatura Juvenil brasileira premiada (1978- 1997). 2000. 213f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis, 2000.

_____. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Org. Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 83-98.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à Teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

NUNES, Marília Forgearini; MELO, Carolina Alves de; SILVA, Carolina Medronha Figueira da. Análise comparativa do Programa Nacional Biblioteca Da Escola (PNBE) e do Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD Literário) a partir da relação entre leitura e democracia Cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**. n. 20, 2023. p. 1-11.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PNLD. Disponível em: <https://bit.ly/4baiSoX>. Acesso em: 22 jan 2023.

RODRIGUES, Severino. **No caminho contaremos nossos sonhos**. São Paulo: Agência O Globo, 2021.

SANTOS, Arquimino dos; GOLDEMBERG, Deborah; CORREIA, Jefferson. **A brecha: uma reviravolta quilombola**. Itapira: Estrela Cultural, 2021.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 17-32. (Coleção Literatura e Educação, v. 5).

TOLENTINO, J.M.A. **A literatura para crianças e jovens sob coerções: uma análise crítica do PNLD Literário**. 2020. 129f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte, 2020.



SENTIDO E PRESENÇA NO ATO DE LER: EXPLORANDO OS TERRITÓRIOS DO IMAGINÁRIO EM O *LIVRO SELVAGEM*

José Etham de Lucena Barbosa Filho
Universidade Federal da Paraíba

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos literários, no século XX, legaram um arcabouço teórico e metodológico que objetivava principalmente a interpretação da literatura enquanto representação de fenômenos de natureza social, histórica e sociológica. As opções que hoje nos servem de parâmetros de observação dos textos literários direcionam principalmente as pesquisas para o viés histórico, contextual e formal. Essa perspectiva foi contraposta ainda em meados do século passado pela Estética da Recepção. Em seus pressupostos, Wolfgang Iser (1996) analisa o desenvolvimento da hermenêutica da crítica literária nas figuras instituídas do Formalismo russo e *New Criticism*, demonstrando que a redução do texto literário a um sentido que precisava ser “extraído” por meio da análise tolhia a literatura de uma vertente verdadeiramente produtiva.

Quando pensamos nas literaturas infantil e juvenil, tendemos a aplicar as mesmas perguntas decorrentes desse arcabouço histórico das disciplinas, assim perguntas como “o que esse texto quer dizer?”, “qual o sentido do texto?”, “o que esse texto nos diz sobre nossa realidade?” são comuns na tentativa de extrair algum conhecimento desses objetos culturais. Entretanto, Iser (2013) ainda no século passado desvia o foco da imanência textual e transfere-a para a interação entre texto e leitor como situação comunicacional produtiva. Em outras palavras, a ficção não comunica algo, mas produz um conhecimento novo junto ao leitor. Dessa forma, em vez de perguntarmos o que o texto significa, deveríamos questionar o que ele faz conosco.

Gregorin Filho (2014) ressalta a visão ainda bastante comum da literatura infantil e juvenil como menor. Segundo o autor, as perspectivas teóricas vigentes pouco transferem sua atenção a essas literaturas comparado aos trabalhos com a alta literatura. Dessa forma, a literatura infantil e juvenil ficam abandonadas no seu aporte teórico sem que a crítica literária estabeleça parâmetros de análise para tanto. Resta aos pesquisadores da área voltarem sua atenção às possibilidades da leitura literária no ensino, à análises sociológicas e culturais da infância e juventude, e a determinar procedimentos pedagógicos para a formação de leitores.

O presente artigo segue uma outra direção, na contracorrente institucionalizada de deixar a literatura infantil e juvenil continuar abandonada à mera função de conjunto de



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



textos que forma os leitores para leituras mais “maduras”. Entendemos, nesse sentido, que a literatura juvenil, objeto deste trabalho, é capaz de ter um desempenho genuinamente produtivo na sua leitura. Queremos, portanto, explorar uma nova forma de ler sob o conceito de presença, como conceituada por Gumbrecht (2010), e expandida numa filosofia da leitura literária por Diniz (2020), no romance juvenil *O livro selvagem* (2011), do escritor Juan Villoro. A abordagem aqui empregada se assemelha aquela de Cunha e Baseio (2014), que veem o texto literário juvenil na sua especificidade e tratam-na com a forma complexa que podem assumir na realidade contemporânea.

Nossa análise do texto dará importância aos aspectos textuais que geram um efeito de presença, instância que foge o sentido puramente discursivo, e almeja novas formas de interagir com a literatura. Optamos por uma abordagem de análise sucinta, uma vez que a metodologia aqui empregada é de caráter exploratório e ainda pode ser longamente desenvolvida.

ATOS DE FINGIR, PRESENÇA E SENTIDO

Na década de 1960, Wolfgang Iser, ligado ao veio a ser conhecida como Estética da Recepção, buscou elaborar um modelo teórico de base fenomenológica que descrevesse a relação entre texto e leitor. A partir disso, em seu livro *O ato da leitura* (1996a;1996b), ele desconstrói uma série de ideias associadas à hermenêutica em voga e situa seu objeto de pesquisa no processo de leitura. Assim, Iser conceitua a ideia do texto enquanto estrutura com espaços vazios, pontos de incompletude na experiência do leitor que exigem uma participação ativa na formulação e reconstrução dos elementos textuais, fazendo com que, a partir de uma estrutura implícita, o leitor real mesmo se coloque em implicitude.

Já nos anos 1990, as atenções do teórico alemão se voltam a outras ideias. Iser passa a tatear um programa de estudos que ele chama de Antropologia Literária, que tem por objetivo compreender a necessidade da ficção para os seres humanos. As primeiras bases dessa teoria começam pela noção de atos de fingir, que desconstróem o texto a fim de relocalizá-lo na sua interação com leitores históricos e socialmente inseridos na realidade. Por meio da ideia de atos de fingir, Wolfgang Iser (1993) descreve os processos de interação entre a tríade real-fictício-imaginário. Fugindo da dicotomia entre ficção e realidade, Iser (1996) propõe enxergar a literatura como forma de mobilizar o imaginário. A ficção seria, portanto, um meio pelo qual os elementos da realidade entram em jogo. Nessa toada, ele elenca três atos de fingir como processos do texto de trazer à tona o real na ficção e alcançar as substância do imaginário dos indivíduo. A seleção, a combinação e o autodesnudamento (*self-disclosure*).

Os atos de fingir operam como formas de transgressão do fictício sobre o real mediante o imaginário. Essa forma de constituição do texto literário nos permite compreender a dinâmica da leitura literária enquanto espaço de transgressão dos seus elementos constituintes. Observa-se a seleção quando o texto literário demonstra em sua constitui-



ção elementos que fazem parte da realidade, podendo se apresentar na forma de um contexto histórico, de um período artístico ou sobre os saberes do dia a dia. Assim, coloca-se uma forma de o leitor se familiarizar com a ficção proposta. Já a combinação ocorre quando os elementos do real dispostos no texto são reorganizados numa estrutura estranha ao seu uso pragmático. Nas palavras de Iser (2013, p. 45),

[o] mundo representado no texto tem um efeito sempre ambivalente, porque, na concretude de sua representação, parece designar um mundo por ela representado. No entanto, os atos de seleção e combinação já revelaram que o mundo do texto, por eles construído, não é idêntico ao do contexto. Segue-se aí que o mundo representado no texto não designa um mundo existente; por isso, seu hábito designativo apenas funciona como a condição de uma referência.

O autodesnudamento, por sua vez, se trata da característica dos textos literários em denotarem seu contexto ficcional. Assim, a literatura não quer confundir-se com o mito, que em sua estrutura discursiva não quer estranhar-se totalmente da realidade e nem familiarizar-se por completo com ela, apenas sustentar-se num âmbito de indecisão. Os textos ficcionais, por outro lado, aponta para si mesmos como fingimento. Iser explica o autodesnudamento como um “subordinar-se” a uma cláusula do *como se*, fazendo com que o discurso ficcional não se confunda com o discurso pragmático da realidade.

Gumbrecht (2010) retoma o conceito de presença em contrapartida ao de sentido. O sentido de uma obra, por exemplo, partiria principalmente da exegese do texto, isto é, da atividade hermenêutica que a crítica abriga para si. A presença, por outro lado, transmite o que o sentido não consegue por meio das materialidades comunicativas, que apesar de estarem ancoradas na linguagem, agem como suporte de um outro conteúdo a ser transmitido. Gumbrecht, no entanto, deixa claro que “a dimensão do sentido será sempre predominante quando lemos um texto – mas os textos literários têm também modos de pôr em ação a dimensão de presença d tipografia, do ritmo da linguagem e até mesmo do cheiro do papel” (Gumbrecht, 2010, p. 138-139).

Assim, a presença não só configuraria uma dimensão extra da experiência estética com textos literários, mas também parte de uma soma incalculável. Nesse somatório, que sempre é maior que suas partes, a hermenêutica quase nunca dá conta. O teórico alemão não chega a definir exatamente o instrumental teórico que demonstraria a presença em oposição ao sentido no texto, apenas identifica que, “por um lado, precisamos de um conceito-signo semiótico para descrever e analisar a sua dimensão de sentido” e, “por outro, precisamos também de um conceito-signo diferente [...] para a dimensão de presença na experiência estética” (Gumbrecht, 2010, p. 139). Ressalta, por fim, que a experiência estética tem sua intensidade advinda da oscilação entre sentido e presença por meio das circunstâncias mediáticas. Ademais, observa que a nossa contemporaneidade cada vez mais está coberta pelo sentido institucionalizado, e a busca pela presença é a chave para uma nova perspectiva de experiência estética.

O desejo de presença, que invoquei, é uma reação a um mundo cotidiano amplamente cartesiano e historicamente específico que, pelo menos às vezes, queremos ultrapassar. Por isso, não é surpreendente nem embaraçoso que nesse contexto – ou seja, na situação histórico em que vivemos – as ferramentas conceituais com que procuramos analisar os vestígios desse desejo de presença, num ambiente carregado de sentido, também sejam orientadas em parte pelo sentido e em parte pela presença. (Gumbrecht, 2010, p. 140)

Na linha de Gumbrecht e Iser, Diniz (2020) investiga a imaginação e o imaginário enquanto dimensões da leitura literária que se dão por meio da presença, em vez de pelo sentido. A autora questiona “como é possível vivenciar a leitura literária esta que chamamos uma dimensão de *presença* – aquela em que somos afetados no corpo e não pelo intelecto?” (Diniz, 2020, p. 23, grifo da autora). Para responder a pergunta, a autora elabora uma teoria da imaginação com foco na leitura literária, mobilizando uma carga enorme de conceitos advindos das mais diversas perspectivas teóricas, a fim de determinar o que a leitura literária proporciona em termos de *presença*:

A experiência viva que a leitura literária desperta, sua porção que não se converte imediatamente em sentido ou que jamais se converterá, contribui para uma diferença de realidade que terá sua contrapartida também na experiência viva (percepção, sensação, ideia, vivência, conceito) de mundo. (Diniz, 2020, p. 277)

Com essa ideia, notamos que a leitura literária, na sua relação produtiva, relaciona-se ao mesmo tempo com o texto e uma visão geral de mundo rica. O ato de ler, mais do que meramente decodificar os sentidos, proporciona uma série de vantagens, seja na articulação das novas ideias ou na (re)apresentação das velhas ideias, seja na capacidade de nos *afetar* de maneira como nada consegue. Esse tratamento em nada se confunde com um humanismo de segunda linha, que tende a uma perspectiva melodramática e espetacularizada da leitura, rende aos estudos literários a possibilidade de reinventar-se na medida em que os textos literários contemporâneos, juvenis ou não, buscam maneiras de atrair mais e mais leitores.

A PRESENÇA E O IMAGINÁRIO DO LIVRO EM O LIVRO SELVAGEM

O *livro selvagem* foi lançado em 2008 e escrito pelo autor mexicano Juan Villoro. No Brasil, o romance estreou em 2011 pelo selo jovem da Cia. das Letras, a SEGUINTE. O romance conta a história de Juan, um garoto de 13 anos de idade, que após o divórcio dos pais, vai passar as férias com seu tio Tito, um velho bibliófilo. Tito, porém, quer a ajuda de seu sobrinho para achar um livro nunca lido, o livro selvagem. Ao todo, a narrativa é dividida em 21 capítulos curtos e de fácil leitura. O narrador em primeira pessoa ajuda o





público jovem a se familiarizar com a linguagem e as situações passadas pelo protagonista. Por outro lado, o uso do narrador-protagonista em uma jornada de descoberta auxilia os leitores em simpatizarem com as descobertas de um universo desconhecido.

Só que o universo a ser descoberto é exatamente aquele da biblioteca de Tito, repleta de livros. De certa forma, podemos ler a história de Juan como uma narrativa da formação do leitor ou um mito do leitor. Juan aproxima-se das práticas e conhecimentos que rodeiam esse objeto, na medida em que desconhece aquele mundo. No entanto, ele é “escolhido” pelo livro selvagem, um livro que se recusa a ser lido, mas que escolhe exatamente aqueles que se recusam ou não gostam de ler. Ao tematizar o universo da leitura, identificamos que a seleção desses elementos se dá por uma roupagem fantástica. Por exemplo, a biblioteca de Tito é descomunalmente grande, como se a parte de dentro fosse maior que a parte de fora. Isso emula a noção que bibliotecas e espaços de leitura são feitos para nos perdermos, ou quão grande podem ser as possibilidades da literatura. Neste caso, a narrativa traz esses elementos de forma a aproximar e estabelecer contato com o leitor. De certa forma, podemos ver como uma forma de colocar as regras do jogo, de restabelecer uma nova comunicação mediante da fantasia. Assim, o livro, a biblioteca e os demais espaços são colocados sob a cláusula de um *como se*, que reflete em um plano de referencialidade diferente aquele do real.

Podemos interpretar o elemento do *livro selvagem* como muitas coisas: por um lado, representa os livros difíceis, aqueles que nos dão trabalho para ler, como se resistissem a leitura; por outro, o livro selvagem guarda a ideia de algo que não queremos ler porque sabemos que pode nos afetar de maneira negativa, como é o caso de Juan com o divórcio dos pais. O que pode nos indicar que esta última é o caso está no começo do livro:

Vou contar o que aconteceu quando eu tinha treze anos. Foi algo que nunca mais esqueci, como se a história tivesse me agarrado pelo pescoço. Pode soar estranho, mas consigo inclusive sentir as ‘mãos’ da história em mim, uma sensação tão nítida que sei até que as mãos usavam luvas. Enquanto a história continuar em segredo, permanecerei sendo prisioneiro dela. Agora que começo a escrever, sinto um pequeno alívio. As “mãos” da história continuam em mim, mas um dedo já se soltou, como uma promessa de que estarei livre quando terminar. (VILLORO, 2011, p. 9)

O grande mistério por trás do livro selvagem é que a narrativa de Juan é também aquela contida no livro. Assim, a obra se amarra de maneira a trazer sentido à busca de Juan na casa do seu tio. Ao descobrirmos o livro selvagem, a aventura de formação de leitor do protagonista está concluída, mas ela só acaba nos últimos trechos, quando o livro em nossas mãos, se torna aquele que Juan esteve buscando/escrevendo o tempo todo. Esse recurso ficcional ajuda o texto a ganhar uma camada além dos seus sentidos, uma realidade de presença, uma vez que o campo de transgressão entre o que é ficcional (o livro selvagem) e o que é real (o livro selvagem em si) se misturam.



O texto de Villoro abre um novo território em que se pode explorar as possibilidades da presença, muito além dos sentidos transmitidos pela linguagem, pois essa transgressão acontece pelos afetos, no envolvimento do leitor com o livro.

No decorrer da história, o livro também se torna objeto dessa presença, longamente tematizado como um “universo a ser explorado”.

Enfim acabo de contar esta história que por muito tempo guardei como um segredo. E quase concluo estas páginas sem explicar do que se trata *O livro selvagem*. [...]

Naquele dia inesquecível, Catalina, Eufrosia, Carmen, meu tio, os gatos, os bichinhos de pelúcia e eu ficamos olhando para as páginas em branco até que o livro decidiu revelar as peripécias que estavam escritas ali.

O livro selvagem começa da seguinte maneira: ‘Vou contar o que aconteceu quando eu tinha treze anos. Foi algo que nunca mais esqueci, como se a história tivesse me agarrado pelo pescoço.’

Sim, *O livro selvagem* começa do mesmo jeito que este livro, mas cada leitor acrescenta algo diferente a ele.

Você leu a aventura que vivi para conseguir a obra que você tem em mãos.

O que vem a seguir, só depende de você. (Villoro, 2011, p. 186, grifos do autor)

Ao modificarmos nosso envolvimento com o texto de Villoro, passamos a relacionar nossa experiência pessoal enquanto leitores. Esse efeito faz parte também daquilo que Iser (1996b) acabará chamando de constituição da *Gestalt* e as associações que o leitor real faz por meio do leitor implícito.

a *Gestalt* resulta da relação descoberta entre os signos, o que significa que a relação não se manifesta verbalmente, sendo resultado da modificação retencional (*sic.*) de signos tornados equivalentes. Assim como se pode dizer que a estrutura textual esboça relações entre os signos, também é verdade que a equivalência, o fruto da modificação retencional dos signos, é algo que o próprio leitor produz. (ISER, 1996b, p.40)

A estrutura implícita do livro dá abertura para que a própria estrutura semântico-emotiva do leitor esteja em jogo, assim a única referencialidade possível é a própria experiência de quem lê. Como colocou Gumbrecht (2010), necessitamos ainda de um signo-conceito capaz de descrever essa relação entre a maneira como “retemos” os signos de um texto e o relacionamos com os demais, num resultado que transpassa a soma dos fatores. Por enquanto, o modelo textual de Iser (1996b) nos ajuda a pensar num caráter metateórico de análise, visto que correlacionamos eventos de leitura e reconstruímos o próprio processo de interpretação.

Isso se antecipa no livro mediante um diálogo entre Juan e seu tio no capítulo homônimo ao romance:

- Sabe o que eu acho?
- Não.
- Que os livros leram você.
- Como assim?
- Há pessoas que acham que entendem um livro só porque sabem ler. Eu já disse que os livros são como espelhos: cada pessoa encontra neles aquilo que está em sua própria mente. O problema é que você só descobre que existe isso dentro de você quando lê o livro certo. Os livros são espelhos indiscretos e arriscados: fazem com que as ideias mais originais saiam da sua cabeça e trazem à tona outras novas, que você não sabia que tinha. Quando você não lê, essas ideias ficam presas dentro da sua cabeça e não servem para nada. (Villoro, 2011, p. 75)

Tito se coloca constantemente como um guia de Juan pelo mundo do livro. Em partes, suas posições ressoam o que viemos construindo até esse ponto. É importante destacar a forma dual como a relação entre leitor e livro é ilustrada: por um espelho. Esse reflexo não meramente mostra a mesma imagem em semelhança, pois dela parte uma terceira coisa, um produto dessa interação – os efeitos de uma leitura.

Em suma, a jornada de Juan pela descoberta do livro selvagem mimetiza nossa aventura na descoberta do livro como objeto de uma experiência estética. Ela recria e evoca, quase apela, para a memória dos leitores adultos, ao mesmo tempo que introduz o público jovem a ficcionalização, quase como um manual de primeira viagem. Acreditamos, portanto, que essa reverberação só pode ser explorada quando situamos o inquirido sobre a obra em uma relação de presença e seus efeitos. Enquanto leitores, como podemos transmitir ou falar sobre essa presença?

Se retornarmos a Gumbrecht, vemos que o estudioso tem cuidado em não se precipitar ao falar de presença enquanto parte da experiência rítmica e quase sempre sensorial sem se deixar levar para formas impressionistas de crítica literária. Diniz (2020), no entanto, experimenta novas maneiras de se falar da experiência literária por meio de relatos fundamentados, relativamente livres na sua redação, sobre diversos textos literários. O resultado são um conjunto de excertos que aproxima o leitor da experiência de outro leitor. Esse tipo de experimentação, ao nosso ver, é o caminho de renovarmos certas perspectivas na crítica literária de livros infantis e juvenis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa análise acima, podemos dizer que presença oferece uma nova possibilidade a ser explorada na leitura de texto juvenis. Os caminhos para tanto ainda são turvos, mas já tem suas bases lançadas segundo repertório teórico que utilizamos. Ao propor uma nova forma de ler que escapa o conceito de sentido, a presença reúne em si efeitos giram em torno da ficcionalização textual, isto é, opera em um nível diferente, que





afeta de maneira somática e perceptiva ao reunir elementos do real de maneira recombina-
nada no texto.

A autoindicação da ficcionalidade do texto nos mostrou como o romance de Villoro se utiliza do objeto livro para criar um discurso sob a cláusula do *como se*, sujeitando o livro ao seu próprio caráter ficcional. A representação do livro como objeto lúdico e transformador, tornando Juan, primeiramente, em leitor e, depois, em escritor de sua própria história, desperta afetos no leitor fazendo com que reflita sobre a própria fisicalidade do livro em suas mãos.

Uma crítica literária orientada pela ideia de presença pode renovar as atividades interpretativas na medida que leva em conta as possibilidades somáticas da experiência estética. Compreendemos por meio deste trabalho que uma crítica literária verdadeiramente produtiva é possível junto ao conceito de presença; nos fazer questionar se talvez antes de nos perguntarmos o que os textos querem dizer, devemos perguntar o que eles fazem conosco. Cabe agora um olhar atento para a literatura juvenil, e porque não a infantil, para se construir um aporte teórico firme que dê conta de uma metodologia que se aproveite dessa relação produtiva, da oscilação entre o sentido e a presença, entre o intelecto e o sensível.

Este trabalho não soluciona totalmente a problemática, uma vez que ainda percebemos uma insuficiência conceitual para tratar dos aspectos textuais de maneira a denotar os efeitos de sentido e presença. Apontamos, entretanto, a possibilidade de novas metodologias como autoetnografias, diários e cartografias de leitura que deem abertura aos jovens leitores para descreverem de maneira exploratória suas experiências estéticas.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Zilda; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. No Labirinto dos Tempos, a Reinvenção do Leitor. In: : ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Estudos Comparados: Teoria, Crítica e Metodologia**. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2014, p. 287-304.

DINIZ, Ligia Gonçalves. **Imaginação como presença: o corpo e seus afetos na experiência literária**. Curitiba: Ed. UFPR, 2020.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Sobre a Necessidade de um Olhar Comparatista para a Literatura Infantil/Juvenil. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Estudos Comparados: Teoria, Crítica e Metodologia**. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2014, p. 251-265.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução Ana Isobel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2010.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma Antropologia Literária**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2013.

_____. **O ato da leitura**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996a.

_____. **O ato da leitura**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996b.

VILLORO, Juan. **O livro selvagem**. Tradução Antônio Xerxenesky. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



SOMBRAS NO ASFALTO, DE LUÍS DILL EM SALA DE AULA: DA DISCUSSÃO À AVALIAÇÃO

Aline Barbosa de Almeida Cechinel
PROLELI

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Comumente, escuto que a apropriação do texto literário deve ser guiada em sala de aula pelo prazer, uma vez que tal aspecto estaria contemplando um ensino de literatura transformador na perspectiva social e identitária. Entretanto, essa situação se complica quando o professor se depara com exigências de avaliações que quantifiquem essa vivência, demonstrando que o(a) aluno(a) conseguiu atingir as competências e as habilidades do campo artístico-literário descrito na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Então, como mensurar as vivências da abordagem da literatura no contexto escolar? Como podemos proporcionar um ensino de literatura que contemple a compreensão da subjetividade do texto literário e do leitor? Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar um caminho pedagógico que pode ser desdobrado em múltiplas reflexões sobre a presença do texto literário em sala de aula em diálogo com ferramentas avaliativas que, neste caso, será uma proposta de mediação de leitura vinculada à uma produção textual.

Diante disso, entendo que a literatura possui um papel significativo na formação do leitor, haja vista que ela promove um universo de caminhos, o qual estimula a imaginação, o desenvolvimento do pensamento crítico e o olhar mais empático sobre o mundo. Em sala de aula, o texto literário se torna um objeto poderoso para nós, professoras e professores, que temos o compromisso de cultivar o gosto pela leitura e de promover o desenvolvimento integral do(a) estudante mediante o ensino de Língua Portuguesa. Neste contexto, reportamo-nos à BNCC (2018) que apresenta a transformação e a humanização como objetivos a serem alcançados na experiência literária. Para que isso aconteça, é necessário promover uma formação de leitores que impulse o engajamento desses indivíduos na fruição do texto literário. Espera-se, por exemplo, “um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (BNCC, 2018). Dessa forma, pontua-se que:

[...] a fruição literária constitui-se como um modo específico de experiência estética relacionada à literatura. A fruição literária caracteriza-se por seu caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto, não é, deste modo, um fenômeno apenas de



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

ordem sensível, nem tampouco somente inteligível, posto que esta se constitui também como um ato cognitivo complexo e contraposto às noções simplificadoras que a qualifica ato meramente sensorial, hedonista e esvaziado de sua complexidade. A fruição literária, por conseguinte, apresenta-se como uma experiência estética que ao mobilizar vários saberes envolve o sujeito em sua completude. Como processo dinâmico, reeduca o homem vinculando-o não apenas a arte, mas também a si mesmo (Ranke; Magalhães, 2011, p. 49).

Notamos, aqui, que a presença do leitor é acionada na construção de significados de uma obra literária mediante o campo das emoções. A fruição ocorre através da interação entre o texto e as experiências, valores e expectativas do leitor, uma vez que cada indivíduo terá uma aprendizagem apenas sua ao se envolver com uma obra. Logo, um texto literário possui seu valor persuasivo, isto é, segundo Jouve (2002, p. 20) pela tensão de sua persuasão emotiva, visto que o texto literário, como objeto de ensinamento e de pregação, evoca as nossas emoções no processo de fruição.

Diante do exposto, o desafio que a escola pode enfrentar no dia a dia em relação à apropriação do texto literário, é o equívoco de não objetivar essas vivências, posto que se pode cair na ideia do "prazer pelo prazer", o que não é um problema, pois fica no campo das intenções do leitor, porém, dado o compromisso que a escola assume na formação do leitor, entendo que a fruição abraça a compreensão do texto literário, porque esse prazer é gerado, também, pela identificação que vai se moldando na compreensão da história. Por isso que, à medida que a palavra for degustada, é pertinente que os nossos planejamentos sejam imbuídos de estratégias que possam levar o aluno a refletir sobre o seu processo de compreensão leitora.

Posto isto, a produção de textos, que privilegia a criticidade de um determinado objeto, é uma abordagem significativa, tendo em vista que o objetivo da escrita é um estímulo para se ter, também, um propósito sobre a leitura. Kleiman (2016) menciona que há evidências experimentais que mostram que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto quando a experiência de leitura está alinhada a um objetivo específico.

Dessa forma, sugiro, neste trabalho, a produção de uma resenha como avaliação formal, que subverte a lógica de uma avaliação com questões de múltipla escolha, ferramenta que acaba sendo um recurso recorrente no trato com o texto literário e que, na maioria das vezes, é imposta pelo sistema de ensino. Para contemplar o nosso objetivo, apresentaremos uma análise da obra *Sombras no asfalto*, de Luís Dill e, em seguida, uma proposta de mediação que retoma a leitura desse romance segmentado como juvenil.

MODOS DE SER E ESTAR NO MUNDO: AS VIVÊNCIAS DE CORA

Sombras no asfalto, de Luís Dill, é um romance juvenil que teve a sua primeira publicação em 2003. Foi finalista nos prêmios Jabuti na categoria juvenil no ano de



2012 e no Açorianos no ano de 2004. Trata-se de uma narrativa psicológica e fantástica, que engendra as memórias de Cora em eventos insólitos. A jovem acorda desorientada em um quarto de hotel. Em seguida, sua cabeça é inundada por questionamentos sem respostas, pois não sabe como foi parar naquele local. Após receber um telefonema misterioso, Cora foge do hotel com uma bolsa de dinheiro. Situações estranhíssimas começam a entrar na jornada de Cora até ela encontrar o caminho de casa, como por exemplo, um avião de combate F-22 *Raptor* sobrevoando o local à baixa altitude; uma carona inusitada do casal de velhinhos; perseguições, aparentemente, sem motivos; caminhada rumo ao desconhecido com um jovem nada bonzinho; a fuga de uma fazenda chamada *chronos*; uma parada forçada em um território indígena e, finalmente, o tão esperado caminho de casa.

Diante do contexto, a obra aborda temas que permeiam as vivências juvenis, tais como o espírito de liberdade, as percepções de tempo, a morte e o sentido da vida. A jornada de Cora é composta por doze capítulos, seguindo uma linearidade nas ações e na ordem cronológica dos fatos. Dill optou, no seu processo criativo, seguir o estilo das narrativas policiais, por isso a obra possui um final fechado, posto que os enigmas e os mistérios que cercam Cora são revelados.

Um traço comum, nos romances publicados por Luís Dill, é a marcação do tempo histórico ser apresentado mediante a figuração de algum objeto. Um exemplo seria a relação estreita que o irmão de Cora possui com a internet e os jogos, assim, fica mais claro que a história se passa na contemporaneidade, especificamente, entre o final do séc.XX e início do Séc. XXI, como se observa no seguinte trecho:

Os ouvidos já iam tateando o som das notícias que o pai escutava na cozinha, e os bipes vindos do Pentium III do irmão menor, verdadeiro fanático por jogos e por internet. Tudo sem ordem nem definição, mas agradável, rotineira, familiar. Agora, não. Era diferente (Dill, 2011, p. 8).

Outro elemento que confere dinamicidade ao enredo é a duração da narrativa. As situações bizarras que a Cora enfrenta se passam em um dia e meio. Isso promove um ritmo de leitura um tanto acelerado e fisga o leitor para descobrir, cada vez mais, quais serão os próximos passos da protagonista em alguma cidade do Rio Grande Do Sul.

A voz narrativa situa-se fora da história. Verifica-se, também, a presença do discurso direto e, em poucos momentos, a do discurso indireto livre. O narrador é onisciente, assim, a focalização recai sobre a personagem central. Desse modo, o leitor é guiado pela perspectiva de Coralina.

A linguagem tem o valor de expressão formal tendo em vista que os períodos são bem encadeados e longos. Além disso, o uso do discurso direto promove uma maior subjetividade ao texto, posto que as interações humanas, isto é, na narrativa, são misteriosas, intensas e introspectivas. A saber:



– Há vários momentos em nossa vida, Cora, em que nos deparamos com uma encruzilhada. Não podemos ficar paralisados. Não podemos voltar atrás. Devemos optar por um caminho. E nessa hora precisamos ser muito cautelosos ao fazer a escolha. [...] – Às vezes basta um único descuido – estalou os dedos ainda segurando as mãos atrás do corpo. Estalou de novo. – Simples assim e tudo se perde, o vidro da ampulheta é quebrado e o tempo se esvai. Não mais que um descuido e é muito tarde. Tarde demais. (Dill, 2011, p. 80).

Assim, entre uma aventura e outra, o leitor vai conhecendo o universo de Cora e como que as suas relações interpessoais estão repletas de mistério. Como uma maneira de se manter consciente, a protagonista busca pensar no caminho de casa e em sua família, a qual possui um papel significativo na narrativa. No primeiro capítulo, a voz da mãe é representada com tom de carinho, por exemplo:

[...] Bonitinha, bonitinha, tá na hora, vem para não te atrasar. [...] vem, bonitinha, vem lavar o rostinho e tomar café. Aí abria os olhos: a figura da mãe, uma forma pulsante devagar, etérea, e apesar disso, sabia ser sempre ela. (Dill, 2011, p. 08).

Através do uso de expressões diminutivas se percebe o carinho com que Cora é tratada pela mãe. Desse modo, a rotina familiar é mostrada de maneira segura e aconchegante. Além disso, por ser uma história construída na perspectiva do insólito, algumas representações da família de Cora estão no campo da simbologia. É o caso das rosas vermelhas, as quais representam a mãe da protagonista, bem como os aviões e a bolsa de dinheiro que são reproduções do irmão de Cora. A jovem passa toda a narrativa tentando voltar para casa, nesse sentido, as lembranças do âmbito familiar suscitam conforto e segurança.

Outro espaço que merece comentário é a escola. Apesar de ser pouco retratado, é neste ambiente que Cora se apegue às relações de amizade. Além disso, o seu senso de comprometimento com as tarefas escolares se torna mais acentuado. Portanto, ao perceber que está sem memória, a jovem cria uma percepção de responsabilidade, por exemplo: se teria colégio naquele dia e se a prova seria de biologia ou de química. Em certa altura da história, a personagem se depara com uma fotografia de sua turma, mas ela não faz parte da recordação, o que a deixa inquieta.

Normalmente, nos romances juvenis publicados por Dill, há um diálogo com as histórias consideradas clássicas. Em *Sombras no asfalto*, a obra *On the road* (1957), de Jack Kerouac, é citada em alguns momentos da narrativa. Esse é um romance de viagem, que narra a história de Sal Paradise e seu amigo Dean Moriarty, jovens que vão desbravar o interior dos Estados Unidos sem nenhum planejamento. Trata-se de sair da zona de conforto para desvendar os limites do desconhecido na estrada. Cora se encontra nessa encruzilhada, está em uma jornada desconhecida e que a desafia. Dessa forma, a presença do romance de Kerouac é simbólica, isto é, levando em consideração o contexto narrativo



e a relação que a personagem tem com o livro, pois ao ler o poema coletivo, na porta do banheiro, Cora descobre que são trechos de *On the road* e que o livro é uma de suas leituras. Essa percepção lhe dá ânimo, já que um lapso de recordação é configurado em seu sentir, uma vez que o seu caminhar se assemelha à narrativa de Jack Kerouac, porém em um campo imaterial.

Diante disso, *Sombras no asfalto* é uma história intrigante. Luís Dill consegue envolver o leitor pela perspectiva do insólito. A obra é uma alegoria da realidade e o leitor se depara com uma temática comum: o uso abusivo das drogas. O escritor trabalha essa temática de maneira leve e sutil, não invade os limites sociais do jovem leitor, mas não deixa de alertar para o desfecho que as drogas podem levar. Sentimo-nos dentro de uma narrativa alucinógena, muitas vezes confundindo o que está no campo da realidade e o que está no campo imaterial (espiritual). A história de Cora é uma narrativa empolgante e inteligente, já que a temática, mesmo com seu teor sensível, é trabalhada com uma linguagem leve e que aproxima o leitor.

DEPOIS DO PRAZER, A PROVA!

Avaliar uma experiência de leitura literária é ter em mente que o objetivo é levar o leitor a compreender aquilo que leu e, de alguma forma, lhe despertar a consciência de como o texto literário o afetou seja pelo caminho da identificação seja pelo viés do estranhamento. Dito isso, compreendo que uma avaliação envolve um processo sistemático, em que o professor define os critérios, a coleta de dados, a análise e a interpretação das informações. Tais critérios, o possibilita rever os métodos de abordagem no processo de aprendizagem e entrega um retorno para os estudantes a respeito do que foi aplicado.

No que contexto do ensino de literatura, especificamente, na vivência de sala de aula, verifica-se que as avaliações, que envolvem a abordagem da literatura, ainda são voltadas para o treino de vestibulares. Dessa forma, o principal critério é mensurar a habilidade que o estudante possui em relação a lembrar fatos históricos do contexto de produção de obras literárias. Outro critério são as questões de compreensão e de interpretação textual que validam, em muitas situações, apenas o contexto histórico do texto, ou seja, mais do mesmo em veículos diferenciados.

É importante pensarmos que esse tipo de avaliação tem a finalidade de passar no vestibular e, muitas vezes, isso já é imposto à professora, a qual, em alguns contextos, perde a sua autonomia na elaboração de critérios avaliativos, já que isso surge como uma imposição do sistema de ensino que a escola adota. Isso enrijece a vivência com o texto literário, porque o foco de leitura recai sobre estudar para uma prova que não dialoga com o objetivo da formação de um leitor crítico e que possa fruir o texto mediante ao que a BNCC (2018, p. 191) prevê, pois no trato com a linguagem literária se espera, também, que o leitor se aproprie da leitura literária pelo deleite, pelo prazer, pelo estranhamento, bem como esteja aberto a se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais.





Pensando em subverter essa ótica do enrijecimento avaliativo, proponho, aqui, uma estratégia de abordagem do texto literário. Terei como referência para uma mediação de leitura a obra *Sombras no Asfalto*, de Luís Dill. O público-alvo seria uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II e a atividade avaliativa seria a produção de uma resenha, orientada mediante questionamentos da narrativa e da recepção afetiva do(a) estudante.

A justificativa da produção de uma resenha, como ferramenta avaliativa, deu-se porque a construção de um texto delimita um objetivo na experiência de leitura, pois o leitor se entrega à vivência engajado no objetivo e atento aos modos de como o texto lhe toca. Não se pretende fugir do prazer ou do encantamento, mas antes potencializar essas percepções e levá-las para dentro de uma produção textual, assim os(as) estudantes terão liberdade de expor suas inferências. O gênero resenha seria o mais adequado posto que há um pensar sobre o contexto de produção da obra, a síntese, a análise crítica, a argumentação e a opinião pessoal do leitor. Além disso, a manipulação de tal gênero possibilita a apropriação de uma linguagem mais solta, possibilitando que o(a) aluno(a) tenha maior liberdade criativa na construção de seu estilo, ou seja, no seu modo de dizer, mas sem fugir das regras que estabelecem a variedade padrão da língua portuguesa.

Dessa forma, a mediação de leitura do romance *Sombras no asfalto*, em contexto escolar, pode ter a seguinte abordagem:

Em **rodas de conversa**, discutir a opção do autor em apresentar um título “Sombras no asfalto” e outros elementos paratextuais. Este exercício facilitará o levantamento do conhecimento prévio dos alunos e suscitará a construção de hipóteses que podem ser validadas ou não ao longo da leitura. Além disso, os aspectos emocionais, no primeiro contato com a obra, podem ser explorados a partir da construção de uma “tempestade de ideias” sobre como eles se sentiram ao ter uma leitura inicial da narrativa. Determinada ação é uma maneira de despertar a consciência do leitor para os efeitos sinestésicos que o contato com um livro pode proporcionar.

Em **debates**, os capítulos iniciais (do 01 ao 05) podem ser discutidos a partir das situações bizarras que acontecem com a personagem principal. Tais como: ela acordar em um quarto de hotel sozinha com uma bolsa cheia de dinheiro, uma perna mecânica, um buquê de rosas vermelhas e com o seu corpo cheio de manchas roxas (cap. 1 e 2); uma cidade fantasma (cap. 3); uma carona inusitada a recente amnésia (cap. 04); perseguições repentinas e sem sentido (cap. 5).

O texto pode continuar sendo explorado a partir de **questionamentos**, como por exemplo: o que vocês acham do interesse repentino de Cora no rapaz de olhos azuis? (cap. 06 e 07); qual é o efeito provocado pela amnésia de Cora? Por que a obra *On the road* é sempre citada? No que essas histórias podem se assemelhar? (cap. 08) etc. O diálogo com a obra de Jack Kerouac pode ser riquíssimo, já que aqui há um desdobramento da narrativa principal para outra, suscitando o **campo dos intertextos**. Assim, é importante sugerir uma pesquisa sobre a obra, encaminhar a leitura de uma resenha sobre o romance e promover um momento de conversa para que os(as) estudantes possam com-



partilhar suas impressões da pesquisa, pontuando comparações entre as personagens da obra de Dill e de Kerouac.

Pensando sobre os **temas presentes nas obras**, os(as) alunos(as) podem ser convidados a revisitar notícias e/ou ouvir podcast sobre o uso de drogas, depressão na adolescência e, a partir disso, montar, sob orientação do(a) professor(a), um seminário para discutir essas pautas e sobre como a temática está presente no cotidiano da juventude.

Diante dessa mediação de leitura, podemos pensar que, ao longo dela, vários **elementos avaliativos** foram trabalhados, tais como a organização de debate e de seminário, em que o(a) professor(a) pode atribuir critérios de avaliação como profundidade da argumentação, discurso pertinente ao tema e com coerência, compreensão da estrutura narrativa para elaboração das ideias etc.

Entretanto, dada algumas exigências de gestão escolar, como forma de registrar a vivência individual de compreensão do(a) leitor(a), pode-se orientar a **produção de uma resenha**. Aqui, é importante que o(a) professor(a) delimite algumas orientações e conduza o olhar do(a) aluno(a) de forma mais humanizada, ou seja, sem o peso punitivo. Então, seguindo a estrutura e a função comunicativa do gênero proposto, evoca-se outros questionamentos, em que as respostas devem estar contempladas na escrita da resenha, a saber: qual evento foi decisivo para o desfecho da história? Como você avalia o início e o final da história? Por quê? Como você descreveria a postura do narrador? Essa obra te fez lembrar de outra história e/ou outro objeto, como poemas, música, podcast, vídeos etc?; O que você sentiu lendo essa obra? Se fosse recomendar o livro, o que diria? Ressalto que esses questionamentos foram adaptados da visão de Cosson (2021), o qual faz menção a importância de questionar o texto literário para uma melhor fruição do texto literário seja em círculos de leitura ou não.

Diante disso, o(a) professor(a) pode estabelecer os **critérios de avaliação**, tais como: cumprimento da escrita do gênero proposto e da abordagem da obra (resposta das questões e profundidade da argumentação); a manipulação da linguagem no que concerne ao domínio dos aspectos gramaticais e os procedimentos de uso da linguagem para gerar coesão e coerência. Determinada produção pode ser orientada de maneira leve, ou seja, os(as) estudantes podem discutir a avaliação em duplas ou em grupos e, depois, produzirem, individualmente, o seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuei que há complexidade na relação que o professor enfrenta no que diz respeito à abordagem do texto literário mediante à exigência de critérios avaliativos pré-estabelecidos por um sistema de ensino, já que uma prova que quantifica não avalia as imersões afetivas que o leitor possa ter diante de uma obra literária. Logo, o objetivo foi apresentar uma leitura da obra *Sombras no asfalto*, de Luís Dill e, em seguida, sugerir uma mediação



de leitura atrelada à produção de uma resenha, já que tal gênero dá aberturas para que o(a) estudante discorra sobre a obra e a sua visão crítica.

Destaco a relevância do contato com uma obra literária em sua integralidade em sala de aula, porque ela entrega, ao leitor, o todo de um universo ficcional. Nesse sentido, a fruição, mesmo sendo construída em partes pela singularidade da divisão capitular, vê-se que, por meio da mediação de leitura, o leitor pode vivenciar e se apropriar do texto literário a partir de uma experiência emocional e estética.

Nesse ponto, o desafio que enfrentamos se trata de, além de alimentarmos o nosso repertório enquanto leitores, também devemos nos preocupar em não relativizar e/ou nos equivocarmos com o prazer pelo prazer sem objetividade no trato com a obra literária, pois segundo Jouve (2002) a leitura é um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Dessa forma, em uma mediação de leitura esses processos se entrelaçam, consequentemente, o leitor, à medida que é questionado, vai reconstruindo suas ideias no que diz respeito à compreensão da obra. É desse processo interativo e de compreensão que o prazer é gerado. Portanto, uma avaliação que pensa a abordagem do texto literário, de maneira que promova a fruição conforme à BNCC (2018), pode se apropriar da produção textual, seja pelo viés criativo ou não, para desdobrar em novos significados a vivência leitora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. de 2024.

COSSON, Rildo. *Como criar círculo de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.

DILL, Luís. *Sombras no asfalto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JOUE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

RANKE, Maria Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. In: *Entreletras* - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT. 2011. N.3. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/887/463>>. Acesso em 14 de jan. de 2024.

