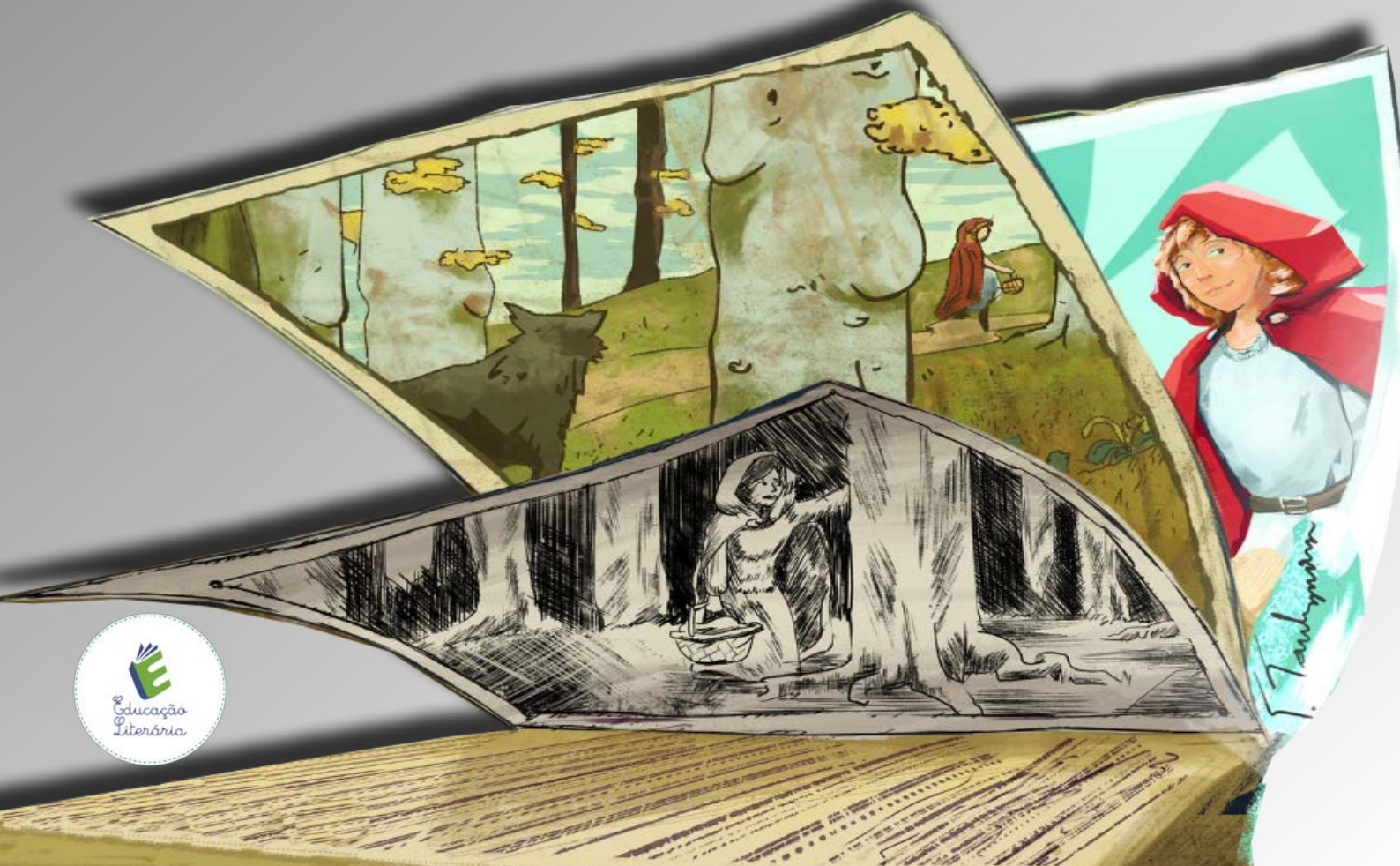


EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: ensino

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
Jamile Rossetti de Souza
Renata Junqueira de Souza
Organizadoras



Organizadora s:

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Jamile Rossetti de Souza

Renata Junqueira de Souza

Educação literária mudanças em movimento: ensino

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 6: LITERATURA INFANTIL E ENSINO

Daniela Segabinazi (UFPB)

Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).

Maria Laura Pozzobon Spengler (Instituto Federal Catarinense)

Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)

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 em movimento: ensino [e-book]/ Organizadores: Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante, Jamile Rossetti de Souza, Renata Junqueira de Souza. - Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024.
313 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: 978-65-81156-29-9.

1. Literatura infantil e juvenil - Ensino. 2. Educação literária. 2. Leitura literária - Ensino. 3. Formação de leitores - Ensino. I. Cavalcante, Maria Gilliane de Oliveira. II. Souza, Renata Junqueira de.

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.

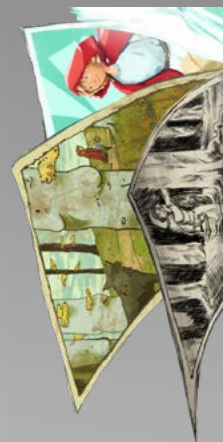


**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Jesuino 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

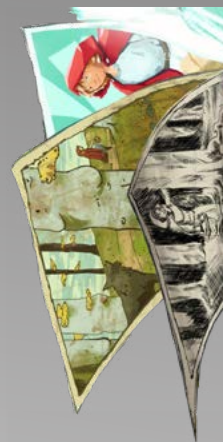
Kenia Adriana de Aquino
 Kilma Cristeane Ferreira Guedes
 Leonardo Montes Lopes
 Leoneide Maria Brito Martins
 Luís Henrique Lustosa Reipert
 Márcia Tavares Silva
 Maria Cecília Soares Barbosa Cota
 Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
 María Paula Obando Rodríguez
 Mariana Revoredo
 Marivaldo Omena 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 Hélder Pinheiro Alves (UFCG)	Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
	Thiago Alves Valente (UENP)



APRESENTAÇÃO

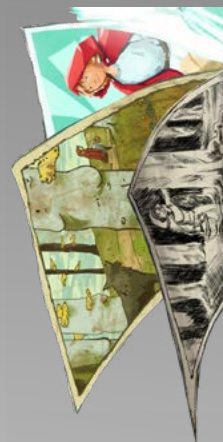
Em Ouro Preto, com o coração quentinho, cheio de boas vibrações e muita literatura, aconteceu em 2023 o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re) nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já 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 6 – Literatura infantil e ensino 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

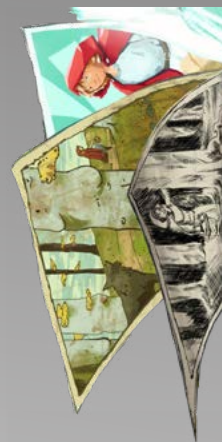


**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Índice

- 5 APRESENTAÇÃO**
- 10 CAPÍTULO INAUGURAL**
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza
- 18 EL ARTE DE NARRAR**
Maria Teresa Andruetto
- 28 A ETERNA ARTE DE ENCANTAR LEITORES**
Profa. Dra. Simone Maria Bacellar Moreira
Isabel Lima Ribeiro
Isabella Vasconcelos Silva
- 39 A LITERATURA INFANTIL HUMORADA DE ANDRÉ RICARDO AGUIAR**
Angelina Silva de Farias
Daniela Segabinazi
João Paulo Fernandes
- 52 A PASTEURIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS E O ENSINO DAS NORMAS PREVALENTES DE GÊNERO**
Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos
- 63 A RELAÇÃO COM OS CONTOS DE FADAS E A CONFIGURAÇÃO DO LEITOR IMPLÍCITO EM O SEGREDO DA CHITA VOADORA**
Ana Karynne Belchior Carneiro
Diógenes Buenos Aires de Carvalho
- 73 A SAGA DO LOBO MAU E OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA**
Claudiane da Conceição de Almeida
Ludmila Thomé de Andrade
- 84 ANÁLIA FRANCO E A ESCRITA DE POEMAS PARA INSTRUÇÃO E RECREAÇÃO DAS CRIANÇAS (1898-1900)**
Floriza Garcia Chagas
- 94 AS HISTÓRIAS LITERÁRIAS EM CANAIS DO YOUTUBE E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Ketty Claudia Neves do Amaral
Amanda Valiengo
Maria Aparecida Zambom Favinha
- 103 AUTORIA INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM QUANDO ESCREVEM?**
Simone Jesus dos Santos Catanhede
Luciana Sacramento Moreno Gonçalves



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 112 BAÚ DAS HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA PARA AS INFÂNCIAS**
Ayholândia Moraes da Silva
Patrícia Albuquerque de Campos
- 123 "E APESAR DAS AMEAÇAS DOS PROFESSORES, DEBAIXO DA VAIA DOS MENINOS PRODÍGIOS NO QUADRO-NEGRO DA DESGRAÇA COM GIZ DE TODAS AS CORES, DESENHA O ROSTO DA FELICIDADE" - O ENSINO E A REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA NA LITERATURA INFANTIL EM DUAS OBRAS DO PNDL LITERÁRIO-2018**
Meire Cristina Costa Ruggeri
Silvana Augusta Barbosa Carrijo
- 134 "É UMA MANEIRA DE EU NÃO MORRER!": ASPECTOS DA VIDA E OBRA DE ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA (1904-2006)**
Diego Benjamim Neves
Fernando Rodrigues de Oliveira
- 143 EDUCAÇÃO, CONFUCIONISMO E MAOÍSMO: ANÁLISE DA LEITURA DO CLÁSSICO DOS TRÊS CARACTERES**
Viviane Tavares Furtado
- 153 ENSINO DE LITERATURA NAS SÉRIES INICIAIS: FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES EM DEBATE**
Jefferson Luis da Silva Cardoso
Rosângela Araújo Darwich
- 164 INSTALAÇÕES LITERÁRIAS: MEDIAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA COM A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA**
Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
Alba Maria Monteiro Santos Lessa
- 174 LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**
Leila Cristina de Carvalho Sandim
Ketty Claudia Neves do Amaral
Elieuzza Aparecida Lima
Maria Aparecida Zambom Favinha
- 183 LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM MUNICÍPIOS MARANHENSES**
Hercília Maria de Moura Vituriano
Andréa Carolina Nascimento Silva
Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira
- 194 LINGUAGEM POÉTICA NA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA E SENSÍVEL COM HAICAIS**
Alba Maria Monteiro Santos Lessa
Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 203 LITERATURA INDÍGENA E ENSINO**
Thays Xavier Campos de Miranda
- 215 LITERATURA INFANTIL E O CONTATO COM A NATUREZA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**
Francisco Carlos da Silva Caetano
Elisa Maria Dalla-Bona
- 224 LITERATURA INFANTO-JUVENIL: FRUIÇÃO E APRECIÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**
José Firmino de Oliveira Neto
José Humberto Rodrigues dos Anjos
- 233 MODOS DE ENSINAR E MEDIAR A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Rosângela Márcia Magalhães
Hércules Tolêdo Corrêa
- 245 O HUMOR E AS CRIANÇAS LEITORAS NA OBRA DE EVA FURNARI: RELAÇÕES BRINCANTES**
Jaqueline Oliveira dos Santos
Dislane Zerbínatti Moraes
- 255 "O NATAL DO CARTEIRO" OS CAMINHOS INTERPRETATIVOS E OS PROCESSOS DE INTERTEXTUALIDADE**
Daniele de Jesus Nobre
Gleidenira Lima Soares
- 266 O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: ENTRE FUNÇÕES, REQUISITOS E CONHECIMENTOS**
Daiana Lima Tarachuk
Elisa Maria Dalla-Bona
Fernando Azevedo
- 277 PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA EM UMA TURMA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**
Carmosina Sibélia Silva Alencar
Cleudene de Oliveira Aragão
- 287 PROJETO "PÓDIO DA LEITURA": FORMANDO LEITORES E CONSTRUINDO SABERES**
Beatriz Andrade dos Santos
Aparecida Suiane Batista Estevam
Diana Maria Leite Lopes Saldanha



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 296 **QUALIDADE LITERÁRIA NA LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DO ACERVO DA BIBLIOTECA DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOÃO DEL REI, MG**
Luiz Felipe de Araújo Pereira
Amanda Valiengo
- 305 **VISITA À BALEIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE LEITURA**
Alessandra Barbosa
Elisa Maria Dalla-Bona
Maria Luciana Scucato Benato
- 315 **ANIMAÇÃO DE LEITURA: ENCONTRO COM O(A) AUTOR(A)**
Dayane Ramos de Campos,
Ligiane Lis Langue,
Elisa Maria Dalla-Bona,
- 326 **“ERA UMA VEZ” DEVE SER LIDO “PARA SEMPRE”? REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DE CONTOS DE FADAS NO CONTEXTO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
Márcia Tatiana Funke Dieter
Cláudia Gisele Masiero
Lovani Volmer



CAPÍTULO INAUGURAL

(PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

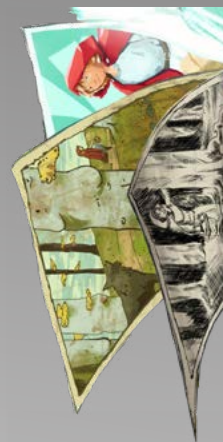
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

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.

COMECEMOS 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-*

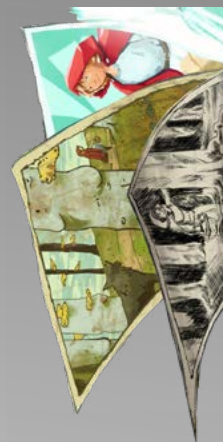


**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

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.

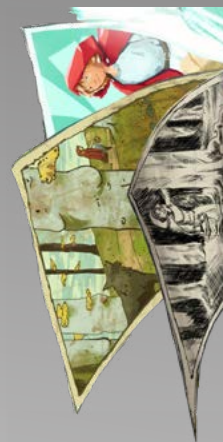
Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás 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 cer-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



tas 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 desafias, 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 monumentar criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho doutorado em formigas*. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

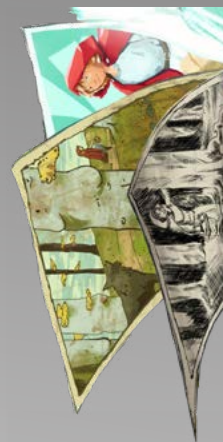
Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

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 pere-nemente 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.



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.

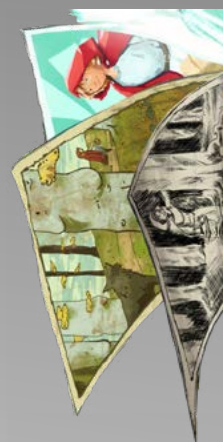
Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulse a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das 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.

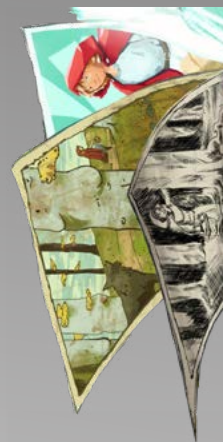
Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

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 não de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esse s, 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!

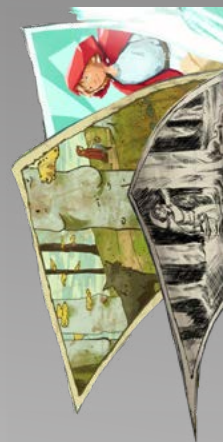
A folha estremeceu de esperança.

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.

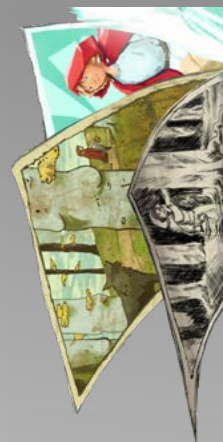
Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo 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?

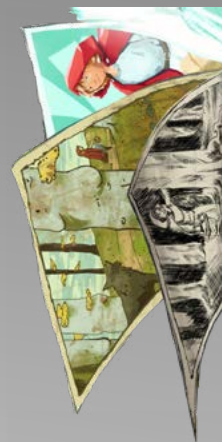
Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 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.

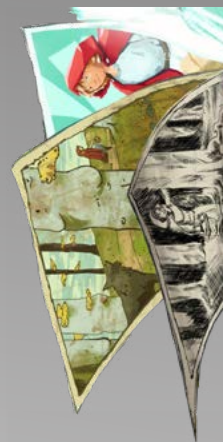
ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

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.





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

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?

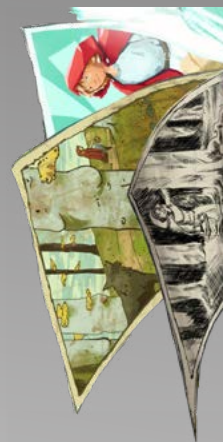
LEER EN EL SIGLO XXI

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?

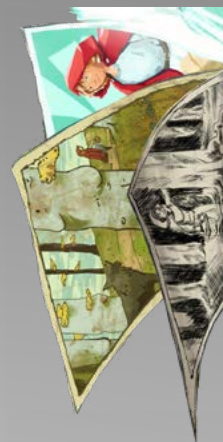
¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? 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.

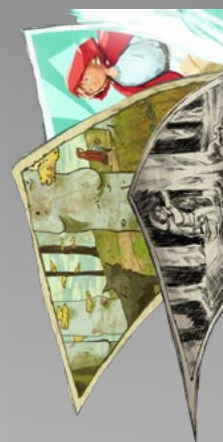
Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten 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



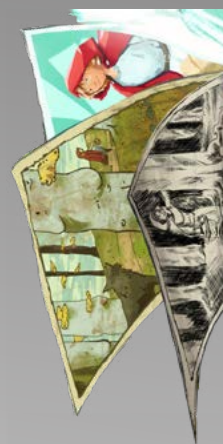
/ Manifestar disenso / Romper el orden “natural”, tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado 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. *

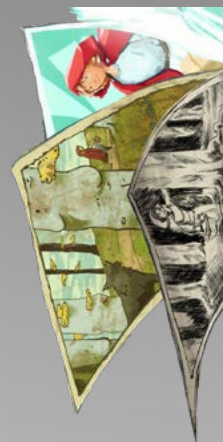
La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura –más específicamente la literatura– puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos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

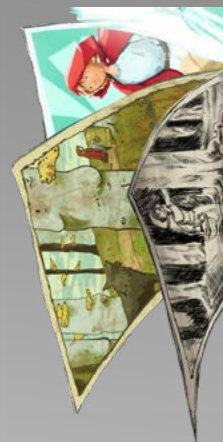
¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

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 ayudarlo a restituir su identidad y su dignidad.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

A ETERNA ARTE DE ENCANTAR LEITORES

Profa. Dra. Simone Maria Bacellar Moreira

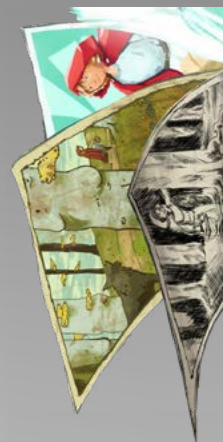
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores, UERJ/CETREINA

Isabel Lima Ribeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores, UERJ/CETREINA

Isabella Vasconcelos Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores – UERJ/CETREINA



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil e infantojuvenil desempenha de forma inegável e indiscutível um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e adolescentes ao longo do tempo. Este artigo explora, portanto, a evolução dessa forma de escrita literária desde seus primeiros passos, abordando inclusive o início, quando se tem uma forte influência europeia, até a contemporaneidade. Destacam-se as mudanças significativas nas características e abordagens e, expõe-se, ainda, um recorte geográfico, ao tratarmos e trazermos o assunto especificamente para o âmbito da literatura infantil brasileira. Diante disso, buscamos salientar sua rica trajetória que se desenvolveu ao longo dos séculos desde suas origens influenciadas pela colonização até as expressões atuais, uma vez que a literatura infantojuvenil no Brasil reflete a diversidade cultural, social e histórica do país.

Regina Zilberman pesquisadora, professora, ensaísta e escritora nos oferece uma valiosa contribuição quando em seu livro intitulado *Como e por que ler a literatura infantil brasileira* (2014) tece um panorama cronológico abarcando a trajetória inicial sobre este posto assunto até chegarmos em uma literatura nacional, destacando ainda como as primeiras manifestações literárias destinadas ao público infantil refletiam as ideias da época sobre educação, moral e identidade. Ademais, a obra apresenta uma análise envolvente que, além de instruir e educar, encanta o leitor com uma abordagem interdisciplinar, contextualizando não somente o cenário literário, mas também as esferas históricas, culturais, políticas e sociais, proporcionando uma melhor compreensão de mundo. Tendo como principal fonte de pesquisa o livro já mencionado e, reconhecendo que a partir de sua leitura inúmeras são as razões pelas quais esta obra se torna, de certa forma, essencial não

apenas para educadores, pais ou responsáveis, mas também para todos aqueles interessados e pesquisadores do universo da leitura brasileira, principalmente da literatura infantil e juvenil. Assim sendo, como discentes e docentes de uma Universidade de Formação de Professores de excelência, e pesquisadoras engajadas e preocupadas com as futuras gerações sugerimos, nesta pesquisa, uma aplicação dos nossos conhecimentos desenvolvidos ao longo da nossa jornada desde a graduação até o presente momento.

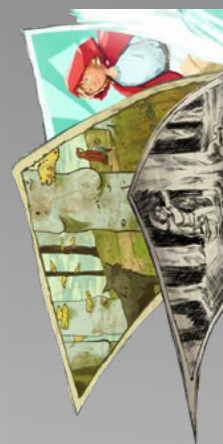
ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

A história da literatura infantil remonta há séculos, com contos de fadas e fábulas transmitidos oralmente. Na Grécia Antiga, mitos e lendas destinados aos jovens começaram a emergir. Contudo, foi no século XVII que os primeiros livros especificamente direcionados às crianças foram produzidos, como *Emílio*, ou *Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau (1762). Há que se observar, que a literatura infantil na França tem raízes profundas que remontam aos séculos XVII e XVIII. Dois escritores notáveis, Charles Perrault e Jean de La Fontaine, desempenharam papéis cruciais no estabelecimento e desenvolvimento dessa forma literária. Este artigo explora a origem da literatura infantil na França, destacando as contribuições distintas desses dois autores.

No final do século XVII, Charles Perrault emergiu como um pioneiro na criação de contos de fadas destinados às crianças. Este período foi marcado pela ascensão da corte de Luís XIV, quando a literatura começou a ser direcionada de forma mais específica ao público infantil. Perrault publicou *Histórias ou Contos de Tempos Passados, com Morais* (1697), uma coleção que incluía contos famosos como *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho* e *A Bela Adormecida*. Suas histórias, muitas vezes adaptadas de tradições populares, tornaram-se clássicos intemporais, incorporando moralidades sutis. O escritor contribuiu significativamente para a literatura infantil ao popularizar a forma do conto de fadas, proporcionando entretenimento enquanto transmitia valores e lições morais de uma maneira acessível às crianças.

Jean de La Fontaine, por sua vez, contemporâneo de Perrault, destacou-se na escrita de fábulas, uma forma literária que remonta à antiguidade clássica, mas que ele revitalizou no contexto francês do século XVII. Sua obra mais conhecida, *Fábulas*, publicada em várias partes entre 1668 e 1694, apresenta narrativas curtas protagonizadas por animais antropomórficos. Cada fábula oferece uma lição moral, combinando humor e sabedoria. La Fontaine contribuiu para a literatura infantil ao fornecer histórias cativantes que não apenas entretêm, mas também ensinam princípios éticos. Suas fábulas, como *A Lebre e a Tartaruga*, exploram virtudes como paciência, moderação e astúcia.

A contribuição de Perrault e La Fontaine para a literatura infantil na França é inestimável. Enquanto Perrault popularizou os contos de fadas, La Fontaine revigorou as fábulas, criando um legado duradouro. Esses autores não apenas abriram caminho para a literatura infantil, mas também influenciaram gerações subsequentes de escritores, moldando a maneira como histórias são contadas para crianças até os dias de hoje.



O DESPERTAR DE UMA LITERATURA NACIONAL

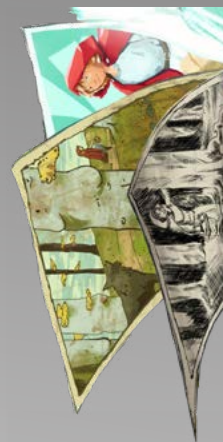
Durante o período colonial, a literatura infantil no Brasil foi inicialmente moldada pela chegada dos jesuítas que introduziram textos religiosos e educacionais destinados a catequizar e educar as crianças indígenas. Diante disso, por muito tempo - e até os dias de hoje, mas já por motivos distintos - bebemos da fonte da literatura europeia em detrimento a falta que nos acompanhava de uma literatura nacional. Ao final do século XIX, entretanto, o Brasil passou por um período de drásticas mudanças uma vez que o regime político deixava de ser monárquico e passava a ser reconhecido como republicano (1889).

No final do século XIX, a monarquia cheirava à imobilidade, e o país progredia, a população aumentava, as variedades culturais e étnicas se exprimiam. Um governante único, que reinava por quase cinquenta anos, não respondia mais a esses anseios, e ele acabou deposto. De forma pacífica, como se sabe; mas não houve mais retrocesso, e a pátria, daí para frente, se passou por situações políticas distintas e conturbadas, nunca mais recorreu ao modelo monárquico. (ZILBERMAN, 2014, p-15)

Os primeiros livros brasileiros que aparecem e podem ser considerados para crianças datam então deste momento de transição e da ascensão de um novo grupo social emergente que passou a ser reconhecido e denominado como classe média urbana. Diante desse avanço as demandas em diversos âmbitos mudaram, evoluíram, cresceram, e uma delas foi justamente o lugar que a literatura, mais especificamente a infantil e juvenil ocupava. Mas como atender a essas reivindicações se não existiam no Brasil livros voltados para crianças?

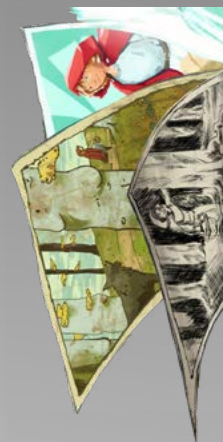
Diversos procedimentos foram empregados com o intuito de solucionar, de maneira paliativa, a mencionada situação, levando em consideração, inclusive, o postulado da Lei de Lavoisier, formulada em 1785, que proclama que “nada se cria, tudo se transforma”. Entre as estratégias adotadas, destacam-se a tradução de obras estrangeiras, a adaptação de obras originalmente destinadas ao público adulto para atender aos leitores mais jovens, a reutilização de material escolar, uma vez que os leitores emergentes eram predominantemente estudantes que já se habituaram ao uso de livros didáticos. Ademais, observou-se a invocação da tradição popular, fundamentada na crença de que as crianças apreciariam encontrar em textos literários narrativas semelhantes às histórias transmitidas oralmente por mães, amas de leite, escravizadas e ex-escravizadas desde os primeiros anos de suas vidas.

Essas medidas, todavia, não foram as piores tomadas e nem de longe desinteressantes e passíveis de serem ignoradas, mas a pergunta agora precisa ser reformulada: por quanto tempo o país faria uso disso? Ou mesmo, quando de fato surgiram obras nacionais escritas proposital e intencionalmente voltadas para esse público?



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



No início do século XX, Monteiro Lobato emergiu como uma figura central na literatura infantil brasileira. Suas obras, como *O Sítio do Picapau Amarelo* (1921), incorporavam elementos do folclore brasileiro. Além do entretenimento, Lobato via a literatura infantil como uma ferramenta educacional, introduzindo conceitos científicos e abordando questões sociais em suas histórias, promovendo, assim, uma abordagem pedagógica inovadora. O autor citado envolve muitas questões de extrema pertinência no que diz respeito a sua conduta relacionadas a diversas questões, principalmente aquelas que recaem sobre as questões raciais, contudo, é inegável a sua importância e relevância quando o assunto é literatura infantojuvenil.

Abrindo um pouco mais o enorme leque de nomes que emergiram relacionados à temática aqui tratada, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por movimentos culturais, incluindo o Tropicalismo e, na literatura infantil, autores como Ziraldo e Ruth Rocha exploraram novas formas narrativas e abordagens mais contemporâneas, desafiando convenções.

O ROMANTISMO

Concomitantemente a todas mudanças políticas e estruturais que aconteceram no país durante o século, o movimento artístico e cultural que dominava o cenário brasileiro na época era o romantismo, que teve seu início em 1836. Tal movimento surgiu reivindicando uma identidade cultural própria, para que a sociedade se reconhecesse através de características e ferramentas que lhe eram familiares, podendo então ser construída o que podemos chamar de uma identidade brasileira diretamente ligada às artes da literatura.

De uma forma bem geral e condensada, podemos destacar algumas características do romantismo brasileiro, tanto na prosa quanto na poesia: o subjetivismo, o individualismo, o teocentrismo, o amor idealizado, a mulher idealizada, o exagero sentimental, a maior liberdade formal, o uso exagerado de exclamações, interrogações e reticências, e a defesa dos valores burgueses, como coragem, amor e liberdade.

Mas por que falar sobre o romantismo atrelando-o diretamente à literatura infantil e juvenil? Essa literatura que passou a ganhar um olhar mais cuidadoso e até mesmo a ser de fato mais explorada, voltada para o público mais jovem, traz consigo alguns dos elementos supracitados e atrelados a características desse movimento cultural vigente no momento como fonte de inspiração. Pode-se observar, por exemplo, a ênfase das emoções, a ambientação dos cenários na natureza, sendo esta muito utilizada para aventuras e descobertas, do exótico, o universo fantasioso, repleto dos mais variados cenários e personagens – valorizando a imaginação –, as emoções intensas, a exploração das questões relacionadas ao que diz respeito às trocas interpessoais, e claro.

Destacam-se também nesse período o desenvolvimento e o aprofundamento do que conhecemos como o folclore brasileiro, no qual os autores românticos buscavam coletar e registrar as tradições brasileiras e refleti-las na literatura infantil que incorporam personagens de grande destaque, como sereias, o curupira, o saci e tantos outros.

Pode-se dizer, portanto, que foi a partir daí que a literatura infantil começou a se moldar e a ganhar uma identidade única e própria, junto a autores como Manuel Antônio de Almeida e Joaquim Manuel de Macedo que produziram obras voltadas para o público jovem, introduzindo elementos da cultura brasileira.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA BRASILEIRA

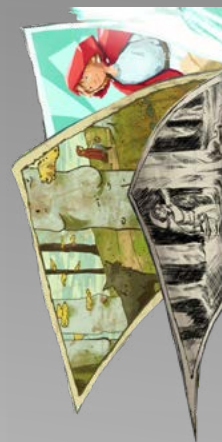
“A consequência da história única é a seguinte: rouba-se a dignidade das pessoas. Dificulta o reconhecimento da nossa humanidade compartilhada. Enfatiza o quão diferentes somos em detrimento de quão iguais somos.” ressalva Chimamanda Adichie em uma palestra traduzida que acabou por se tornar uma de suas obras mais conhecidas chamada *O perigo de uma história única* (2019). Ainda nessa entrevista, a escritora e feminista nigeriana ressalta o quão perigoso e injusto é deixar que outras pessoas falem por nós, e a ausência de uma literatura infantil e infantojuvenil nativa brasileira nada mais era do que isso: deixar com que os outros falassem para e com o nosso público.

O século XX testemunhou uma expansão significativa da literatura infantil, com a introdução de gêneros diversos e estilos narrativos inovadores. A inclusão de temas mais realistas e a diversificação de personagens refletiram as mudanças sociais e culturais. Já no século XXI, a literatura infantil e juvenil abraça a diversidade e a inclusão. Autores contemporâneos exploram temas complexos, desafiando estereótipos e promovendo a compreensão intercultural, além da incorporação da tecnologia nas experiências de leitura.

Apresentando as seguintes características marcantes: a narrativa engajada, que consiste em uma narrativa infantil contemporânea que busca envolver leitores jovens por meio de histórias cativantes e personagens autênticos; a diversidade de gêneros, em que a literatura juvenil moderna abrange uma ampla gama de gêneros, desde fantasia e ficção científica até romances realistas e não ficção; a inclusão e representação, abrangendo autores contemporâneos que estão comprometidos com a reflexão da diversidade do mundo real, incluindo personagens de diferentes origens étnicas, culturais e sociais; e a integração de tecnologia, onde livros digitais interativos e recursos online ampliam as opções de aprendizado, proporcionando uma experiência de leitura mais dinâmica.

COLOCANDO EM PRÁTICA

A Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) representa uma significativa interface que transcende os limites físicos da instituição acadêmica, alcançando esferas externas por meio de uma variedade de bolsas de incentivo destinadas a estudantes e docentes, como uma expressão de contrapartida à sociedade. No contexto do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), do qual a referida faculdade é participante, busca-se aprimorar a qualidade das iniciativas voltadas à formação de professores, com ênfase na fase inicial de desenvolvimento profes-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

sional proporcionada pelos cursos de licenciatura nas instituições federais e estaduais de ensino superior. Iniciado em 2006, o Prodocência financia projetos direcionados à formação e prática profissional de futuros educadores, além de implementar ações alinhadas às orientações curriculares para a formação de professores na educação básica.

Desenvolvido no CIEP Brizolão 250 Municipalizado - Rosendo Rica Marcos, localizado no bairro do Gradim, no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, o projeto conta com 5 bolsistas, além das duas responsáveis pela presente pesquisa e da professora orientadora e supervisora. Elaborado para turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tem como objetivo atividades que capacitem os alunos através do letramento literário, buscando melhorar tanto a leitura quanto a escrita dos mesmos através de atividades de leitura e fixação, a partir de histórias do gênero infantil e juvenil.

Figura 1: Foto dos bolsistas e da professora orientadora do projeto (2023).

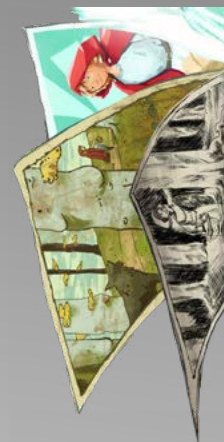


Fonte: própria autoria, 2023

Para a elaboração das atividades desenvolvidas no CIEP utilizamos como base a sequência básica do letramento literário na escola desenvolvida por Rildo Cosson que consiste em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Acerca da primeira etapa da sequência, o autor afirma que: “ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que o seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto.” (Cosson, 2009, p. 54). Dessa forma, compreendemos a necessidade de motivar o leitor a realizar a leitura utilizando artifícios que o instigue a curiosidade, realizando perguntas e fazendo com que o leitor adquira alguma posição mediante o tema proposto.

A introdução é definida por “apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2009, p.57). Nessa etapa o autor recomenda alguns cuidados, como não se estender na apresentação do autor, apresentando sua biografia completa. É importante apresentar a obra física ao



leitor para que pegue em mãos, sinta a textura das páginas, observe a capa e fique livre para supor o conteúdo da história.

Ao iniciar a leitura é de suma importância que o professor acompanhe o leitor, não de forma que o contenha, mas observando e auxiliando em casos de dificuldades. Cosson destaca a relevância do acompanhamento da leitura em sua obra ao afirmar:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (Cosson, 2009, p. 62)

Por fim, inicia-se a etapa da interpretação. O autor destaca a complexidade que consiste nessa etapa e todas dificuldades que podem ser encontradas, Cosson expõe que “toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários” (Ibid, p.64). Entretanto, essas dificuldades não devem ser tomadas como obstáculos a serem ultrapassados, para auxiliar nessa etapa o autor propõe que se pense na interpretação em dois momentos um interior - “[...] que acompanha a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (Ibid, p.65) - e um exterior - “É a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.” (Ibid, p. 65) -.

Uma, dentre diversas outras obras escolhidas para trabalhar tal sequência, o livro utilizado foi o de André Neves, *Malvina* (2015), que oferece uma narrativa que toca a sensibilidade de inúmeros leitores, indo além de qualquer idade, não prendendo-se ao entretenimento infantil. A obra contada permite aos leitores explorar a sensibilidade, aprendendo sobre empatia, superação e, principalmente, a imaginação.

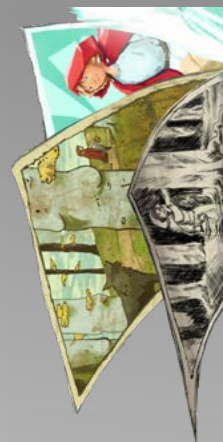
Em uma série acerca de autores brasileiros da ApexBrasil, o autor desta obra, e de muitas outras, afirma:

Faço livros para a infância de todos os leitores. Acho importante entrarmos em contato com essa fase por meio da literatura, porque é possível se reconectar com a nossa sensibilidade e com coisas que só a ingenuidade da infância é capaz de tocar” (Neves 2023)

As ilustrações de André permitem, ainda, que os leitores explorem sua criatividade por meio das imagens expressivas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e artístico.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA

A metodologia sequencial proposta por Cosson foi implementada da seguinte maneira: na fase inicial, denominada de motivação, foram apresentados aos discentes três cartões,



nos quais a face frontal continha a imagem de um inventor e o verso detalhava a respectiva invenção. Os três inventores selecionados foram: Hanz Lippershey, responsável pela invenção dos binóculos; Hedy Lamar, reconhecida como a inventora do Wi-Fi; e Santos Dumont, célebre por ter inventado o avião. Neste estágio, um questionário (quiz) foi conduzido com os alunos, com o intuito de incentivá-los a analisar as imagens e responder a perguntas como “Qual é a provável localidade de nascimento desse inventor?” “Em qual período histórico ele viveu?” “Do que você acredita que ele foi o inventor?” Esta abordagem visou introduzir os estudantes ao contexto histórico relacionado aos inventores em questão.

Figura 2: Card utilizados na etapa de motivação (2023).



Fonte: própria autoria, 2023

Na fase subsequente, designada como introdução, os estudantes foram apresentados ao autor André Neves e à sua obra “Malvina” (2015). Nessa etapa, de maneira análoga à abordagem adotada nos cartões, conferiu-se destaque ao inventor brasileiro e à notoriedade de ser um autor nacional, enfatizando, assim, a valorização da identidade nacional. Os alunos foram incentivados a examinar o livro, sua capa, conjecturar sobre a identidade de “Malvina” e serem gradualmente introduzidos ao ato de leitura.

Durante a etapa de leitura, conforme preconizado por Cosson, foi conduzida uma leitura comentada, em que se acompanhou atentamente o processamento dos alunos, fomentando a interação e concedendo-lhes liberdade para compartilharem suas reflexões sobre o processo de leitura. Surgiram, ao longo da leitura, questionamentos relacionados a termos cujos significados não foram plenamente compreendidos, e os alunos propuseram outras invenções que poderiam ser úteis para a personagem “Malvina” e para a sociedade em geral. Este momento revelou-se como uma oportunidade de leitura interativa, promovendo a interação entre o leitor, a obra e o contexto circundante.

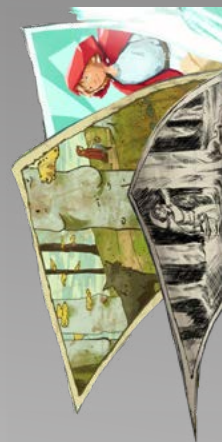


Figura 3: Leitura do livro Malvina de André Neves (2023).



Fonte: própria autoria, 2023

Por fim, realizamos a última etapa, interpretação. Nessa etapa realizamos uma conversa com os alunos acerca dos cards e as invenções, a Malvina e suas invenções e buscamos compreender o que eles inventavam. Juntamente aos alunos iremos criar um “Manual da diversão”, assim como Malvina fez com sua mãe o “Manual de novas invenções”, o manual da diversão consiste em anotar as invenções dos alunos para se divertirem, como “máquina de carinhos”, “máquina de chocolate infinito” entre muitas outras invenções que julgam essenciais para a diversão.

Além do manual, os alunos também puderam criar as invenções anteriormente apresentadas, fizemos aviões de papel, onde cada um decorou o seu à sua maneira e realizamos competições para ver “qual voa mais alto” ou “qual chega mais longe”. Também fizemos binóculos com rolos de papel higiênico, elástico e papéis coloridos para que pudessem brincar e levar para casa, para apreciar suas invenções.

Figura 4: Produção de binóculos feita pelos alunos na etapa de interpretação (2023).



Fonte: própria autoria, 2023



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem hoje muitos estudos voltados para a pesquisa do surgimento de uma literatura propriamente nativa que abordam diversos pontos de vistas e os mais diversos caminhos, que são, em sua totalidade, de suma importância para que se chegue não a um consenso ou a um lugar comum sobre o assunto, mas justamente para que tenhamos cada vez mais acesso a dados a serem utilizados em pesquisas como esta e tantas outras.

A literatura infantojuvenil oferece às crianças e jovens a oportunidade de se verem representados nas histórias que leem. Isso contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para o desenvolvimento de uma abordagem positiva de si mesmos. E ainda ao utilizar a língua e os elementos culturais próprios de determinada comunidade ou grupo étnico, a literatura infantojuvenil nativa desempenha um papel crucial na preservação e revitalização da língua e da cultura tradicional. E, sobretudo, histórias que se relacionam com a vida cotidiana e as experiências das crianças e adolescentes têm maior probabilidade de despertar o interesse pela leitura. A literatura infantojuvenil nativa cria uma ponte entre o leitor e o conteúdo, tornando a leitura uma experiência mais significativa.

Ademais, é imprescindível ressaltar, mais uma vez a importância e a permanência de programas, como o aqui exposto e desenvolvido pelos bolsistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Formação de Professores, que se encarregam quebrar, com isso, o falso estigma de que a universidade acaba sendo um lugar distante do meio social. É válido dizer, portanto, que são programas de pesquisa e de iniciação à docência que incentivam, ainda mais, não apenas os estudantes universitários preparando-os para o futuro em sala de aula, mas também os alunos das escolas que recebem e acolhem tal trabalho levando para os alunos uma maior experiência e expansão de mundo, por meio do pensamento crítico, e de perspectiva de futuro e de vida.

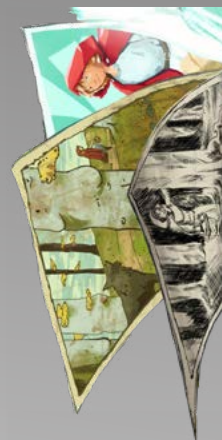
REFERÊNCIAS

CHRISTIANO TORREÃO. TED - O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie - Dublado em português. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q-DovHZVdyVQ>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

Prodocência - Apresentação. Mec.gov.br. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SÉRIE AUTORES BRASILEIROS: ANDRÉ NEVES - Apex-Brasil. Apex-Brasil. Disponível em: <<https://portal.apexbrasil.com.br/noticia/SERIE-AUTORES-BRASILEIROS-ANDRE-NEVES/>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

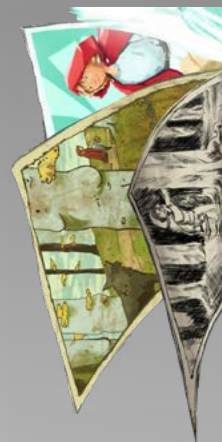


**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

SOUZA, Warley. **Romantismo no Brasil: contexto, fases, autores, obras**. Português. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/oromantismobrasileiro.html>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

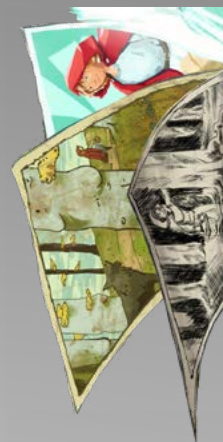


A LITERATURA INFANTIL HUMORADA DE ANDRÉ RICARDO AGUIAR¹

Angelina Silva de Farias
(UFPB)

Daniela Segabinazi
(UFPB)

João Paulo Fernandes
(UNIVASF)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O nosso trabalho analisa a presença do humor jocoso a partir de ditos e expressões populares, chistes e trocadilhos que circundam a obra *Chá de sumiço e outros poemas assombrados* (2013), de André Ricardo Aguiar. Composto por vinte e cinco poemas infantis, porém foram selecionados para análise três deles, e, acreditamos que a literatura infantil (poética) realizada pelo paraibano seja sinônimo de um humor inteligente. Para dar suporte à análise, utilizamos textos de Freud ([1905] 1995), Todorov (1980), Hunt (2010), entre outros. E enquanto resultados, observamos que na poesia aguiana há um processo de ressignificação que ocorre através de um trabalho cuidadoso que desemboca em um humor requintado. Os três poemas demonstram a presença do elemento humor/humor presente nessa literatura para o público infantil. Desse modo, enquanto resultados, acreditamos que ao fazer uso desse recurso tão caro ao universo dos pequenos a poesia traz sua contribuição no sentido de que a literatura seja nessa face inicial (uma) centelha jocosa em estilo nonsense, promova desdobramentos para a leitura de demais literaturas.

Destacando acerca da escrita de sua obra para o público infantil (e juvenil) realizada de forma hábil, e que pode ser notado por meio de um olhar atento do leitor, e, possibilita o deleitar com a linguagem laguiana. Buscamos, a partir do *corpus*, demonstrar que por meio do humor é possível trazer uma poesia com estética e liberdade para as crianças. O humor enquanto manifestação presente no cotidiano, e justamente por isso, consideramos a necessidade de trazermos literaturas para além do contexto do pedagogizar, mas que contribuam para imaginá-lo e assim por meio de personagens ressignificados, propiciar o que a poesia em sua razão de ser, se constrói ao tratar de qualquer tema, e que nesse caso, com humor estético, construir novos significados a personagens já conhecidos. E assim a literatura seja estimulante ao universo da criança.

¹ Título da Dissertação de onde extraímos esse recorte: O HUMOR NA OBRA INFANTIL DE ANDRÉ RICARDO AGUIAR

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CONTEMPORÂNEA

As singularidades (a exemplo do humor) que estão no entorno do pós-modernismo da literatura, em particular da infantil bem com juvenil ressaltam de elementos que surgem em produções cujas obras cruzam o tempo e desembocam através de inúmeros escritores que se dedicaram como Monteiro Lobato. E, de modo particular, paraibanos como Águia Mendes, Jairo Cézar, Marília Arnaud, Maria Valéria Rezende, Bráulio Tavares e André Ricardo Aguiar, este último, autor da obra sobre a qual iremos nos debruçar. Esses são apenas alguns dos nomes que fizeram e fazem com que a Literatura Infantil persista. Ao mencionarmos o criador do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, nas palavras de Cunha (2009) teremos a valia da criação e abertura da literatura para ao público infantil. Vejamos:

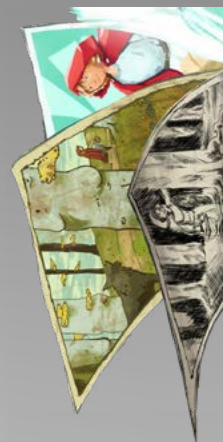
No Brasil, após tantos anos de independência de Portugal; após Lobato na literatura para a infância, e uma gama de autores [...] destacando pelas suas produções, o estudo da literatura infantil ganha espaços cada vez mais fortes de pesquisa e divulgação (CUNHA, 2009, p. 86-88).

Além do contexto histórico em que se deu a construção de literatura direcionada para esses públicos, acaba sendo deixada um tanto quanto de lado diante das outras (literaturas). No entanto, ao atravessar um longo trajeto, alcança os desdobramentos atuando na contemporaneidade. Nesse sentido, Colomer (2017) contribui ao nos dizer que:

[...] livros infantis utilizam a alusão referencial de maneira muito limitada e, até agora, não foram excessivamente paródicos ou [...] baseados na auto-consciência literária. Poder-se-ia dizer que a maioria dos textos da literatura infantil e juvenil se caracterizava por evitar a pluralidade de significados. Mas este estágio também sofreu a onda experimental da literatura atual (COLOMER, 2017, p. 219-220).

Colomer (2017) evidencia que a literatura, por se constituir inicialmente com elementos como o didatismo, caracterizar-se por um viés, com o tempo, as narrativas, no pós-modernismo desdobram-se por outros vieses. Como o uso da mistura de gêneros, referências culturais, fragmentação das unidades narrativas, dentre outros. Assim, se torna possível sair da inocência da palavra criada, no jogo ficcional e construção literária, para criação prolífera da leitura, para os pequenos, com a intertextualidade, metalinguagem, participação do leitor, e múltiplos recursos. Desse modo, a literatura alcançou saltos e concepções, como traz Compagnon (1999) quando diz que:

Após estreitamento que sofreu no século XIX, a literatura reconquistou [...] no século XX [...] parte dos territórios perdidos [...]. Sob a etiqueta de *paraliteratura*, os livros para crianças, [...], a história em quadrinhos foram



assimilados. Às vésperas do século XXI, a literatura é novamente quase tão liberal quanto as belas-letas (COMPAGNON, 1999, p. 34).

Na pós-modernidade, a literatura se comporta de maneira secular, agregando no li-
miar do tempo, marcas e valores, que estabelece e pode ser valioso àquele que se dispõe, lê
e reflete. Esses posicionamentos acerca da literatura infantil (e juvenil) nos direcionam e
evidenciam enquanto conceito, como ela pode ser constituída. Uma vez que, antes de tudo,
a literatura traz em sua validade e significância algo que ultrapassa para além do quesito tem-
poral, atributos, que em sua razão de ser, pode ser descrita conforme Candido (1995):

[...] a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar
a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão
do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.
Negar a fruição é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 186).

De forma geral, seria essa a principal importância da literatura. Ao mesmo tempo
temos que, na busca pela definição da literatura infantil, não deveria ser vista como infe-
rior. O termo Literatura Infantil, para Hunt (2010, p. 47) é sinalizado como: “uma ambi-
valência causada pela incerteza dos princípios críticos”; dentre eles:

A suposição de que a literatura infantil seja necessariamente inferior a ou-
tras [...] tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável. Im-
plica também uma improvável homogeneidade entre leitor e texto e uma
total falta de entendimento tanto das habilidades da criança-leitora como
da forma como os textos operam [...] talvez se destine a uma cultura me-
nor. Há uma confusão entre aspectos do texto que são característicos da
literatura infantil e aspectos do texto de literatura adulta de baixo nível ou
“ruim”. É óbvio que uma grande parcela dos livros para criança é de valor
insignificante segundo qualquer critério “literário” tradicional; mas não
está claro [...] se essa proporção é sequer mais alta do que para literatura
“adulta”. Supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é
subestimar sua diversidade e vitalidade (HUNT, 2010, p. 48-49).

As nuances envolvidas no caráter de validade da Literatura Infantil, em Hunt (2010),
evidenciam que a realizada para criança tem seu êxito, porém, ao subestimar, colocamo-
-la enquanto diminuta. Ao partir da categorização do clássico e moderno, muitas vezes
se classifica como inferior, ou como diz o Hunt (2010), “insignificante”. Mas, é visível o
quanto isso contribui para inquietações em visões deturpadas por alguns como a “não
adequada”, mas, ela sobrevive. Assim como traz Coelho:

A literatura infantil é antes de tudo, literatura [...] arte: fenômeno de criati-
vidade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Fun-
de os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/
impossível realização [...] linguagem específica que, como toda linguagem,



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

expressa [...] determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão (COELHO, 2000, p. 27).

Em outra direção também é válido que observemos no que tange à sua validação sendo ela também endereçada à criança:

Tratar livros para criança e jovens enquanto *literatura* implica conferir-lhes o mesmo status da literatura não infantil e, conseqüentemente, considerá-los aptos a receber o idêntico tipo de reflexão voltado àquela. Implica, assim, considerar seu estudo habilitado a desenvolver-se através de metodologias e epistemologias formuladas *a partir de* e desenvolvidas *a propósito da* literatura não infantil e vice-versa (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 12).

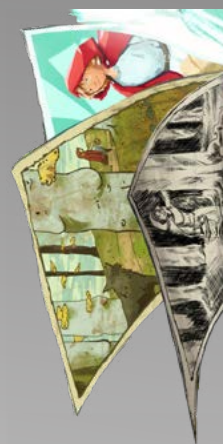
Discussões como essa mostram a literatura que nasce e se reproduz em eixos, gêneros, públicos distintos, e com o tempo, a perceptível necessidade de (re)configuração de estudos. Assim, ainda atentos a perspectiva de Coelho (2000), temos que, segundo ela:

A expressão “literatura infantil” sugere [...] belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor [...] a valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente. Dentro das muitas definições e controvérsias quanto à verdadeira ou possível natureza dessa literatura e sua provável função em nossa época (COELHO, 2000, p. 29-30).

Felizmente nas últimas décadas, temos vivido com a institucionalização, por meio da presença do Estado de políticas de incentivo à produção, à circulação e consumo de obras literárias. Movimentos que aproximam as crianças e os jovens, da literatura, diferentemente, do que há tempos atrás, não se dava importância. Atualmente, essa literatura, faz com que as crianças e os jovens, não se limitem a pensar na arte literária apenas pelo intuito de apreender palavras. E observar que o público infantil (e juvenil) é aquele que lê o que um escritor-adulto tece e este, trará em sua produção, o que tem guardado de mais tenro, ou por ter ou conhecer crianças, por vicissitudes diversas, e assim, dá-se o diferencial da obra. Portanto, a partir das marcas discutidas, seguiremos para conhecer o autor em estudo, André Ricardo Aguiar, inserido no contexto contemporâneo.

ANDRÉ RICARDO AGUIAR E A SUA OBRA

Nasce em Itabaiana, André Ricardo Aguiar, criança chega em João Pessoa, e posteriormente dará início aos estudos e escritas. Colaborador de suplementos jornalísticos e



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



revistas participa de ações vinculadas ao incentivo à leitura, na área de gestão, produção e/ou agitações culturais. Atualmente, suas obras, somam: onze. Quatro delas, voltadas ao público infantil. O autor, ao ser perguntado sobre as publicações, diz enxergar a literatura como um todo, tanto a literatura infantil quanto a adulta, vistas com mesmo peso, de dedicação e cuidado no processo criativo. Por meio das ferramentas que a literatura possibilita, o autor faz uso hábil da linguagem, promove o traço com maestria. E comprova o que pensa Ribeiro Neto (2015), ao afirmar que é: “fino requinte a poesia de André Ricardo Aguiar” (RIBEIRO NETO, 2015, p. 115).

É interessante evidenciar a acuidade que cintila sua produção a partir da escolha dos títulos, que apontam, de certa maneira, para seu modo do fazer literário. Toma a linguagem como medida e a promulga em amiúde valor estético, por meio da linguagem, o diálogo entre memória, construção e inovação. Diante de um anterior Modernismo, Concretismo, que deixam vestígios na escrita de todo e qualquer contemporâneo, ao focar a escrita de Aguiar, tornam-se perceptíveis as marcas de seu lapidar ao lidar com a palavra. A sua mundividência, composta a partir de leituras, memória de leitor, obtém um efeito de fagulha, e desembocam em sua produção. Seu processo criador, está ligado ao ambiente, aos livros, elos de filmes, passeios, serão lapidadas para o papel ou para a tela do computador. De acordo com os estudos de Hunt (2010), ter-se-á que as construções literárias são advindas ao passo que: “[...] autores serão influenciados por sua própria infância, pelos livros que leram, por observação de suas famílias, e experimentarão pressões de grupos de leitores, códigos culturais gerais e controles genéricos” (HUNT, 2010, p. 222). Estas experiências acopladas, e, observamos o nascer do fazer literário, da poesia, uma vez que, em concordância com Bosi (1996),

A poesia, [escreve Eliot], pode ajudar a romper o modo convencional de perceber e julgar [...] e faz ver às pessoas o mundo com olhos novos ou descobrir novos aspectos deste. De quando em quando, ela pode dar-nos uma consciência mais ampla dos sentimentos profundos, ignotos, que formam o substrato do nosso ser, ao qual bem raramente acedemos (BOSI, 1996, p. 31).

Acreditamos que a poesia infantil de Aguiar, se enquadra nesta possibilidade de definição. E, sabendo que, gênero poético, exige do leitor atenção minuciosa, traz o transgredir da linguagem; não que a prosa de ficção e demais gêneros não tenham sua acuidade, porém é interessante salientar, conforme Ribeiro Neto (2014), que a poesia é: arte que acompanha o homem antes mesmo de ele aprender a narrar, como nos ensina Octavio Paz, embora seja tão antiga, permanece como uma das mais difíceis artes da palavra. Dificuldade [...] acompanhada do prazer da descoberta das invenções de linguagem que todo poeta propõe (RIBEIRO NETO, 2014, p. 09). E esse teor de poesia presente na obra estudada, *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, selecionamos três dos vinte e cinco poemas para realizarmos análise: são eles: *A noiva do Frankenstein*, *Salário de monstro* e *O cabeleireiro da Medusa*. Para além da obra em estudo, temos que a produção literária do André Ricardo Aguiar está posta (cronologicamente) da seguinte forma: *A flor em construção*, 1992; *Alvenaria*, 1997; *Bagagem*

Lírica, 2003; *O rato que roeu o rei*, 2007; reeditada, neste ano de 2023. Vale salientar que fora contemplada pelo MEC², e distribuída para todo o Brasil pelo PNBE³. Ao prosseguir as datas, chegamos a: *A idade das chuvas* (2012), e *Pequenas Reinações*. Em 2013, chegamos sobre a qual iremos nos debruçar, *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, contemplada também pelo PNBE e o PNAIC⁴, e selecionada para a Feira Internacional do livro de Bolonha-Itália. E, 2016 o *Fábulas portáteis*. Já em, 2020, o *Da existência enquanto gato*. E, em 2021, o *Ainda estavam lá*. Para fecharmos o ciclo, temos o *Manias*, de 2022. Ainda, ao que tange a poesia, para se chegar ela, há a necessidade de um processo de escavação, da palavra, da linguagem. Nas obras do paraibano, a acuidade, a ironia, o humor, este último, envolve, em grande medida os infantis, e promove aos personagens a transposição de lugares, do imaginário ao ressignificar. Com isso, após elencar de modo panorâmico, o que concerne de escrita do autor, buscamos, direcionar, características do humor (na obra).

O RISO NO CHÁ AGUIANO

Aguiar lança (em 2013) o livro de poemas para o público infantil que tem como mote o medo de assombração, e faz um processo de ressignificação, dando um novo significado aos personagens assombrados e propicia ao leitor uma surpresa com susto/riso. Segundo Strausz (2013):

Chá de sumiço e outros poemas assombrados provoca arrepios. Mas não são de medo e sim de puro prazer [...] Aguiar joga com as palavras como a criança grande e culta que é. No texto, o cronista – bom observador do cotidiano – junta-se ao poeta, e o resultado é um apanhado que transforma situações terríveis em deliciosos jogos de linguagem. É livro para quem gosta de espantos – e o maior de todos eles é ler esses pequenos poemas e descobrir novas e inusitadas facetas para nossos medos infantis (STRAUSZ Apud AGUIAR, 2013).

Pensar o humor enquanto presença é no mínimo um ato de auto(re)conhecimento enquanto humanos, uma vez que a manifestação do humor é pertencente a espécie humana, e, por ser característico enquanto aspecto ligado a reações racionais que se propagam em caráter de resposta a alguma ação. Assim, Bergson evidencia de modo que:

Não há cômico fora do que é propriamente humano. Uma paisagem pode ser bonita, graciosa, sublime, insignificante ou feia; nunca será risível. Podemos rir de um animal, mas apenas porque surpreendemos nele uma atitude ou expressão humanas. Podemos rir de um chapéu; mas o que ridicularizamos [...] a forma que os homens lhe deram [...] Muitos definiram o homem como um “animal que sabe rir”. Poderiam igualmente tê-lo definido como um animal que faz rir, pois, se algum outro animal ou qualquer objeto ina-

2 Ministério da Educação

3 Programa Nacional Biblioteca da Escola

4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

nimado chegam a tanto é por semelhança com o homem, pela marca que o homem neles imprime ou pelo uso que deles faz (BERGSON, 2018, p. 38).

Compreendemos assim a importância e singularidade do humor a partir de nomes, a exemplo de Bergson (2018). E o que ele mostra, esconde, denuncia, o que tem de dito e não dito. O quanto exige de quem se propõe a fazê-lo, e assim, entendermos também que ele deve ser levado a sério, que é coisa de gente inteligente: Ele se dirige à inteligência pura (BERGSON, 2018 p. 39), e de que o riso que por vezes aparenta ser apenas o objetivo principal, mas que na verdade, é apenas uma das camadas em meio a tantas, que dão forma ao seu complexo estrutural. Busquemos compreender primeiro então, do ponto de vista teórico, motivos desse riso, vasto, múltiplo e atravessa o tempo com suas faces.

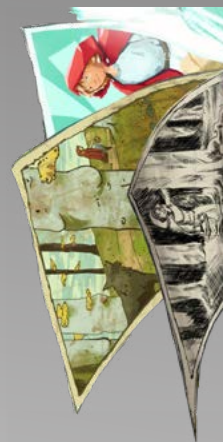
Mas há de se levar em conta que, da Idade Média, do Renascimento para cá, estudiosos vem compondo visões pelo viés de (de)formação a respeito do riso para que a cultura cômica popular seja devidamente revelada, e desse modo, ajudam a enxergar o humor com valia e precisão. Para Eagleton, o humor adquire “O papel fundamental na cultura”. O filósofo, nos diz que o humor é:

“versátil e multiforme” [...] fenômeno para o qual é impossível qualquer definição exaustiva [...] é, em resumo, uma maneira de falar de modo simples e claro [...] por uma rudeza bastante surpreendente de conceito ou expressão, afeta e diverte, transformando o refinamento em maravilha e delícia. [...] o humor, como a poesia, não é apenas um enigma (EAGLETON, 2019, p. 10 -11).

Eagleton (2019), conceitua a multiplicidade do humor, podendo afetar como também divertir, faces que seriam incontáveis. De tão versátil pudesse ser visto de forma enigmática e/ou para além dele. Para tanto, e Freud ([1905] 1995), podemos observar o conceber da perspectiva dos chistes, o caráter do inconsciente, e diz que são de estrutura curta, no qual reside o riso, utilizado para aliviar o mau humor, gerar a gargalhada, através da ligeirice por meio da produção de sentidos e propiciam o sobressalto. Segundo Freud ([1905] 1995), “o agradável efeito dos *chistes* inocentes é em regra um efeito moderado; nítido sentido de satisfação, leve sorriso.” E:

A primeira impressão derivada da literatura é que é bem impraticável tratar os chistes, a não ser em conexão com o cômico. [...] o chiste deve, sem dúvida, ser atribuído à formação da palavra e às características da palavra assim formada (FREUD, ([1905]1995), p. 09).

E por falar em formar palavra, Todorov (1980) nos chama a atenção para o “chiste” e mostra que ele apresenta uma espécie de dupla face, concepções diferentes: uma se limita ao texto; a outra segue o seu caminho pelo inconsciente do ouvinte, nos faz confirmar que a expressão dos sentimentos no poema, por exemplo, depende de uma hábil seleção de recursos, como o jogo de palavras na construção da rima, assim:

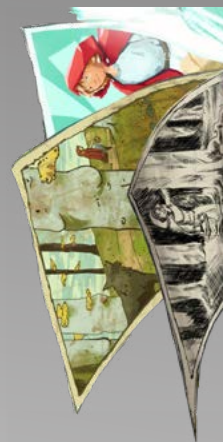


A descrição, a narração, a expressão dos sentimentos estão sujeitas a uma minuciosa seleção, para a qual convém equilibrar habilmente os recursos da língua, o manejo dos componentes nominais e sufixos, a escolha estética do vocabulário, o jogo das sílabas suscetíveis de formar uma espécie de rima (interior ou final) ou uma aliteração” (TODOROV, 1980, p. 292).

Esses estudos são pontos de partida, direcionam a um cômico que normalmente têm como principal figura de linguagem o uso da hipérbole, nela o exagero, a caricatura enquanto formas de expressão que acentuam defeitos para buscar trazer o efeito cômico. A ironia para fugir do padrão e estabelecer o exagero, os estereótipos, através da exposição de personagens ao ridículo; da imitação de perfil de personagem, da imitação pela linguagem, seriam apenas alguns dos recursos presentes na composição do humor, e dele no infantil. E do ponto de vista criação, a poesia infantil com humor, não precisa ser politicamente engajada, ou se comprometer em determinar coisas. A poesia de forma muito tranquila pode trazer o humor, sem trazer situações vexatórias, não expor necessariamente alguém ao ridículo, mas brincar, e de uma forma irreverente, a criança aprende, e participa.

De fato, Aguiar, não está preocupado em transmitir ou provocar ensinamentos, mas sim conversar com a criança, e não ensinar, como nas tradições anteriores da literatura infantil. Ao invés disso, criar personagens inusitados que entram no mundo lúdico, e ao mesmo tempo, com coisa séria provocando um olhar que, a partir do humor, desconstrói. Isso pode ser notado desde os títulos, por meio das rimas, da sonoridade. O que prepondera nos textos do autor é a literalidade, que, advém das imagens poéticas, a imagética na ilustração, na linguagem verbal e pictográfica, estabelecendo diálogo, e resulta em prazer literário. Com o emprego de neologismos, diminutivos, apelidos, formas conotativas expressões que causem riso, formas que quebram a rigidez e propõem a interação. Mas antes de pensar quaisquer que sejam os elementos que adentram ou que compõe o humor, o que primeiro importa ao nos direcionarmos a literatura, é a estética do texto, pois independentemente do nível do humor, o texto é antes de tudo, linguagem.

Problemas podem ser tratados, de forma lúdica, sem usar uma máscara para esconder, em um jogo entre esconder e revelar. O humor, em meio a literariedade, rico em processo de elaboração com a linguagem, pode promover ver o mundo às avessas como nos poemas aguianos. Acreditamos que com o compilado de personagens já muito conhecido no mundo do medo, este, adquire outro lugar através da linguagem que o autor ressignifica. Será a partir da realização de figuras estigmatizadas, em que também se busca respeitar a literatura, que monstros, serão modificados por narrativas e irão desconstruindo esse anterior clássico, no ritmo, do ludismo da rima e tantos outros. Tudo isso enquanto a linguagem chega a criança a partir da sua capacidade de fabulação, e com isso, pensar o *feedback* que podem dar ocorre em caráter imediato, questionamentos até desconcertantes e na sinceridade, irem direto ao ponto. Por meio de nomes importantes como de Bergson, Eagleton, Freud etc, a conceituação e problematização do humor podem ser melhor com-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

preendidas, tendo consciência que essa amostra é significativa para o atual cenário em que a literatura se encontra, e isso desemboca em inquietações como a que nos impulsionou evidenciar a poesia humorada em estudo. Os elementos que foram postos são um recorte do que se tem historicamente escrito acerca do humor. Múltiplo inclusive no aspecto do infantil. Como também por tratarmos de uma literatura que sofre preconceitos. E, assim não se atêm a importância da literatura, apenas reverberada a existência e ou presença do cânone ou do clássico, mas, que possamos, inclusive, estar atentos a produções como essas do Aguiar, e suscitar um olhar sobre o humor na conjuntura literária.

O HUMOR DA POESIA INFANTIL PARAIBANA

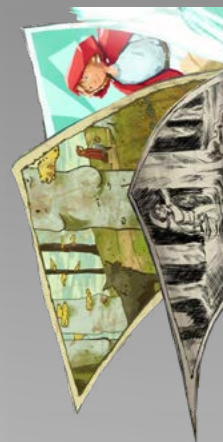
Após nos debruçarmos sobre elementos de base teórica para compreender tanto a concepção acerca da literatura infantil, bem como viés do elemento humor, agora, iniciamos a análise poemas, com o “A noiva do Frankenstein”, a evidente seleção, a cautela e perspicácia que o autor toma como identidade e nos devolver uma reconfiguração de um personagem pertencente ao clássico, como, o Frankenstein. Como podemos observar no poema, que segue abaixo:

A noiva do Frankenstein

Quando Frankenstein/pediu a mão da sua noiva em casamento/
ela não se fez de rogada:/deu, mas perguntou o porquê./
Ao que o monstro respondeu:/
- Gosto de levar comigo/um pedaço de você.
(AGUIAR, 2013, p. 6).

“A noiva do Frankenstein”, segundo poema do livro, se constitui a partir da intertextualidade com a literatura e o cinema, uma vez que o próprio monstro é personagem do famoso livro de Mary Shelley, uma obra adaptada para a telona por diversas vezes, e inclusive, depois de “Frankenstein”, o filme clássico, em preto e branco, fez-se necessário, devido ao seu tamanho sucesso, a existência de uma continuação em que ele deveria ter uma namorada, sendo criada, justamente, “A noiva do Frankenstein”. Desta maneira, o poema remete a esta continuação, tendo ainda no desenho de Luyse Costa o mesmo perfil apresentado na película, em especial o penteado da personagem: erguido no alto da cabeça. Após a constatação desse diálogo com o cinema, mas também pensando na construção do sentido a partir da imagem, característica intrínseca à poesia. É importante, inicialmente, chamar a atenção para a construção da brincadeira com o dito, utilizado no sentido figurado, de pedir a mão da noiva; só que o poema vai transformar o sentido figurado em sentido denotativo, para que a piada breve, o riso, funcione, já que o Frankenstein é um ser costurado, ou seja, feito em partes, sua noiva também é, e dizer que:

- *Gosto de levar comigo // um pedaço de você*, sentimento comum aos apaixonados, significa apreendê-lo no sentido literal, que fica explícito, inclusive, na ilustração: a noiva



sem a mão, já que esta havia sido “dada” ao noivo, que a segura firmemente entre as mãos. Em outras palavras, o dito amoroso vira graça a partir de um jogo de palavras, que, segundo Todorov (1980, p. 296), esse jogo seria um texto de pequenas dimensões cuja construção obedece a uma regra explícita que se refere de preferência ao significante.

O poema, desde seu título, não é concebido ao acaso, ele surge a partir do cinema, e busca dialogar com as características de um personagem tão conhecido, famoso, especialmente, com uma característica fundamental para o poema e seu efeito de humor: um ser costurado e costurável, feito em pedaços, que pode ser montado e desmontado ao bel prazer e intenção do seu criador; no caso, o poeta. Só que, no caso deste, os “pedaços” são as próprias palavras e a possibilidade do seu jogo. Outra inversão que podemos verificar no poema é do monstro sendo romântico, só que, ao mesmo tempo, se tira esse romantismo com um gesto visual violento, entre o grotesco e o riso, que seria o de arrancar a mão de uma pessoa; no caso, da noiva. Então, esse gesto também colabora para gerar a piada, o riso. Agora seguimos com o poema, “Salário de monstro”

Salário de monstro

O mês inteiro, bicho-papão/tem uma profissão:
dar susto./No fim do mês,/ele sai do armário
para receber seu ganha-pão/que também é um susto:
o tamanho do salário.(AGUIAR, 2013, p. 7).

Poema que traz em si uma problemática bem atual, uma vez que, imbuído de certa crítica social para o mundo dos monstros. O poema ressignifica o Papão para um universo de emprego e dá uma nova acepção sobre função remunerada para sustos. Essa concepção do susto pelo pequeno, o tamanho do salário, é o que causa a graça, o chiste. Na sequência, temos a análise de “O cabeleireiro da Medusa” que traz uma figura mitológica, e, em torno dela que se constituem o principal recurso do poema: os trocadilhos:

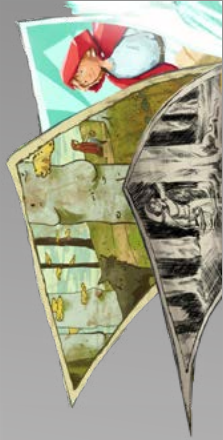
O cabeleireiro da Medusa

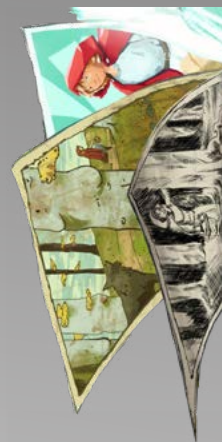
Quando Medusa ia pra cidade/com sua cabeleira espantosa
feita de cobras/o cabeleireiro /sempre a atendia.

Pra não ficar no prejuízo/(ser pente de pentear serpentes)
o cabeleireiro da Medusa/fazia vista grossa
pro espelho /e cuidava pra não cortar,/só cobrar.

Ou seria o fim da picada.
(AGUIAR, 2013, p. 21).

Este personagem foi retirado de um padrão cultural, o da mitologia grega. A imagem mítica, que universaliza a ideia, àquela que petrifica ao mirar-se em seu olhar, seria possivelmente a principal referência para Aguiar na construção do poema em questão. Nele, o jogo de trocadilhos é grande, a princípio, com a palavra cobra: animal,





réptil, o verbo cobrar e também alguém que pode ser fera num determinado assunto. A cobra enquanto réptil está presente na própria constituição da Medusa, que remete entre o temor e o riso, que é comumente vista com cobras na cabeça no lugar do cabelo, cabelo revoltado. E, ganhou as cobras por conta do castigo já que sua beleza provocava ciúmes até nas Deusas. Já o cabeleireiro tem pente, um dos seus instrumentos de trabalho, ao gerar outro trocadilho: serpente. No caso, um pente de pentear serpentes. Outro elemento da Medusa seria que, pela narrativa mitológica, só era possível olhar para ela pelo espelho; quem a olhasse diretamente nos olhos poderia ser transformado em pedra. Mas espelho também irá remeter ao universo profissional do cabeleireiro, e este não, necessariamente, irá ver a Medusa, pois poderá olhar para ela por meio do espelho, embora até isso ele evite, fazendo “vista grossa”. Por fim, o trocadilho com a palavra picada, que nos remete à picada de cobra, mas que é utilizada numa expressão, bastante popular: “o fim da picada”, ou seja, algo péssimo. Mas, que, no poema, é apresentada, em seu sentido literal, denotativo: cortar o cabelo da Medusa, isto é, as cobras, levariam à impossibilidade de picarem: uma das suas grandes características e responsáveis pelo medo que se tem delas. Em síntese, a figura mitológica da Medusa, a mulher com cabelos de cobra, o poeta tece uma bem-humorada história, jogando com as palavras *cobrar*, custeio do trabalho e alusão à cobra, a tomar de volta, e o fim da picada, uma referência à picada de cobra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho teve como objetivo realizar uma análise de três poemas da obra *Chá de sumiço e outros poemas assombrados* (2013), do escritor André Ricardo Aguiar. Buscamos, a partir deles, demonstrar como o humor se realiza na poesia infantil. Enquanto um elemento universal que está presente no cotidiano das pessoas, em particular das crianças, por isso, consideramos a necessidade de trazermos, com o intuito de construir novos significados, visto que na obra em estudo, o humor se faz a partir de ressignificação de personagens do universo do medo. Podemos afirmar que a eficiência dos recursos linguísticos, presentes na construção os jogos de palavras, dos trocadilhos, expressões populares utilizadas pelo autor, auxiliam na discussão e na reflexão acerca da poesia humorada. Os recursos empregados são dosados. Ao longo da análise, observamos como eles, conseguem provocar um olhar humorado sobre coisas do imaginário, mas também que brincam com o real. Assim, tem-se o deslocamento dos personagens de assombração, conhecidos universalmente, que saem de um cenário fantasmagórico e assombroso, para dar lugar ao novo, em que o riso se faz presente. Acreditamos que, por meio deste trabalho, contribuímos para que a literatura realizada por Aguiar seja conhecida e valorizada pelo seu caráter estético, que o autor desenvolve. E também nos ater ao papel que a literatura cumpre na construção do indivíduo, podendo fazer do humor elemento de prazer por meio de um estético ressignificar personagens dos mais distintos contextos históricos temporais. Desse modo, enxergamos que a literatura tem

que ser pensada para provocar a curiosidade da criança, e também gerar o estímulo à leitura, para a construção ser leitor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

AGUIAR, André Ricardo. **Chá de sumiço e outros poemas assombrados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre a significação do cômico**. Tradução e notas de Maria Adriana Camargo Capello; introdução de Débora Cristina Morato Pinto. São Paulo: Edipro, 2018.

BOSI, Alfredo. **Leitura de poesia**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

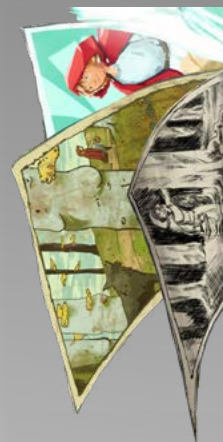
CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

EAGLETON, Terry. **Humor: o papel fundamental do riso na cultura**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FREUD, S. (1905) **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. In Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Vol. VII. Tradução de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, 1995

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma outra /nova história**. Curitiba: PUCpress, 2017.

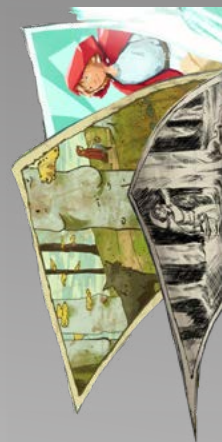


RIBEIRO NETO, Amador. **Lirismo com siso:** notas sobre poesia brasileira contemporânea. João Pessoa: Editora Ideia, 2015.

RIBEIRO NETO, Amador. **A Linguagem da poesia.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

STRAUSZ, Rosa Amanda [Contra capa]. In André Ricardo Aguiar. **Chá de sumiço e outros poemas assombrados.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Martins Fontes, 1980.



A PASTEURIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS E O ENSINO DAS NORMAS PREVALENTES DE GÊNERO

Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos
Centro Pedagógico / EBAP / UFMG.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2020 o Governo Federal lançou livros, em formato PDF, publicados pela Secretaria de Alfabetização do MEC – Ministério da Educação, que compunham o programa intitulado *Conta pra Mim*. O principal objetivo do programa era incentivar a “literacia familiar”, compreendida como o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2019, p. 13), com a finalidade de “orientar, estimular, e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020). As obras disponibilizadas pelo *site* da Secretaria, possuíam um forte apelo aos Contos de Fadas, notada em diferentes formas: tais histórias constituíam praticamente a metade dos títulos ofertados na plataforma digital – dos 44 livros, 20 eram Contos de Fadas –; além da oferta do livro digital, os Contos de Fadas também foram disponibilizados em versão com áudio, por meio do formato de *podcast*. Soma-se a isso o fato de que a ex Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, foi convidada a gravar um vídeo, para o canal do *YouTube* do Ministério da Educação, com a leitura do conto *Rapunzel*, na versão disponibilizada pelo programa, como forma de convite às famílias para que lessem as histórias do *Conta pra Mim*.

As versões dos Contos de Fadas, publicadas pelo programa, trazem adaptações bastante resumidas dos textos clássicos, com vocabulário, ilustrações e texto simplificados. Os roteiros foram coletados em domínio público e editados a partir de critérios desconhecidos, uma vez que, nas fichas catalográficas dos arquivos em formato PDF, não há a apresentação da curadoria da coleção proposta. Todas as histórias seguem o mesmo formato de edição, contendo ilustrações no mesmo estilo, realizadas por uma única ilustradora. Todas as histórias possuem 16 páginas, das quais 12 são dedicadas à narrativa, e as demais trazem informações acerca da coleção, orientações para “leitura dialogada” em família e dez pontos sobre a “literacia familiar”. De acordo com Mônica Baptista (2020), os textos da coleção constituem-se de linguagem factual, coloquial, com poucos adjetivos, resumida e bastante direta, sem oferecer ao leitor uma experiência desafiadora, aspecto central às produções literárias consideradas de qualidade. Ademais, o *Conta pra Mim* simplifica o texto de tal modo que a linguagem se mostra extremamente empobrecida de desafios às(aos)



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento



leitoras(es). Por todos esses fatores, é possível afirmar que essas publicações seguem uma lógica industrial, pasteurizada, em formatos uniformizantes e homogeneizantes¹. Não se sabe de onde vêm as histórias, se são traduções, por exemplo, ou retiradas de qualquer outra fonte.

A pesquisa que dá base a este trabalho analisou as questões de gênero nos Contos de Fadas disponibilizados pelo programa *Conta pra Mim*. Para tanto, neste artigo, apresento um recorte da pesquisa² que tomou para análise um *corpus* textual composto por 13 livros de Contos de Fadas, originados do programa. Neste recorte, defendo que a pasteurização existente na linguagem dos Contos de Fadas do *Conta pra Mim* reflete também em uma pasteurização das subjetividades de gênero ensinadas e divulgadas nesse currículo. O objetivo é analisar, com base nos estudos pós críticos de currículo, como esta amostra da literatura infantil, que se configura como um currículo cultural, ensina e produz subjetividades a partir das normas prevalentes de gênero. Ao mesmo tempo, os livros também pasteurizam a linguagem, as ilustrações e as histórias, contribuindo para um empobrecimento das experiências leitoras. Com base em uma metodologia que se inspira nos elementos da análise de discurso de Michel Foucault, argumento que este currículo aciona procedimentos de poder para fazer funcionar ensinamentos de gênero que reafirmam o amor romântico e a restrição ao espaço privado para as mulheres, pasteurizando tanto as vivências de gênero como a literatura destinada às crianças.

CONTA PRA MIM SOBRE GÊNERO E PASTEURIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

Pasteurização é um método, criado pelo químico francês Louis Pasteur, que tem como objetivo principal a destruição de microorganismos patogênicos associados ao alimento em questão, em seu processo industrial. (CAMARGO, 2006)

O processo de pasteurização de alimentos configurou uma mudança significativa na sociedade ocidental. Por meio dele, foi possível frear processos de contaminação, evitando adoecimentos e mortes pela eliminação de tudo aquilo que pode trazer um mal ou ser patogênico. Ele possibilitou, assim, um modo mais eficiente de produção, que pôde se reproduzir em larga escala com menos riscos à população. Ao trazer a ideia de pasteurização

1 Em conformidade com o programa *Conta pra Mim*, também é possível encontrar narrativas que apresentam sentidos de feminilidades e masculinidades semelhantes aos das obras publicadas pelo programa. Livros que também operam a partir de reiterações das normas de gênero. São obras que podem ser encontradas que circulam em bibliotecas escolares, bancas de revistas, prateleiras de supermercados, espaços *kids* em shoppings, restaurantes, livrarias, entre outros.

2 A pesquisa que dá base a este artigo resultou na dissertação intitulada: “Um currículo de Contos de Fadas: a reiteração de normas prevalentes de gênero e a produção de resistências por meio de corpos de crianças-meninas”, defendida no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

como mote para este texto, penso nela no sentido figurado. Entendo que a pasteurização elimina as possibilidades de diferença e de multiplicidade de sentidos tão característica da literatura. Produzir uma literatura pasteurizada significa negar a literatura como “uma linguagem transgressiva, mortal, repetitiva, reduplicada” (FOUCAULT, 2001, p. 154).

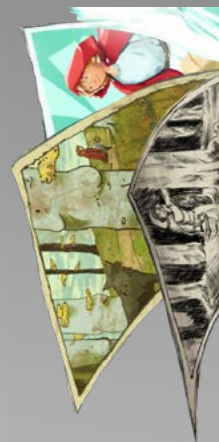
Entendo que esse padrão pasteurizado foi adotado no conjunto de obras do *Conta pra Mim* selecionados para este texto. Por meio do currículo cultural que esse corpus constitui ensina-se modelos de masculinidades e de feminilidades prevalentes, amplamente divulgadas socialmente. Inspirada em Judith Butler (2018), compreendo que gênero é construção social e que reflete uma norma que reitera uma “produção fictícia”, uma vez que não se caracteriza por nenhuma substância, nenhum elemento natural dos corpos. Nessa perspectiva, gênero é um dos efeitos discursivos das relações de poder. Os Contos de Fadas, nesse sentido, se inserem em uma rede discursiva na qual “a literatura infantil faz parte da luta pela política do verdadeiro. Por meio de procedimentos e técnicas, tem construído e feito circular representações e sentidos variados” (FREITAS, 2014, p. 84). Essa construção e circulação também atua sobre o gênero, que “é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 2019, p. 67), e “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2009, p. 97).

Por meio de uma técnica de naturalização dicotômica, esse currículo cultural aciona diferentes procedimentos e estratégias para a produção de subjetividades que reiteram performances de gênero naturalizadas na cisão hierárquica entre masculino e feminino. Tem-se, assim, a conservação de posições de sujeito homens e mulheres que, historicamente, foram impostas como corretas. No conto *A Água da Vida*, a técnica de naturalização dicotômica, por meio do procedimento do amor romântico, demonstra como, em meio às relações de poder, os corpos são posicionados de forma assimétrica, conferindo ao masculino a prerrogativa de direcionar os destinos do feminino.

Figura 1. Príncipe herói x princesa doce



Fonte: (MINISTÉRIO, 2020).



Ao passar pelo último salão,
uma doce princesa
veio ao seu encontro e agradeceu:
Você destruiu o encanto que pesava sobre mim
e sobre todos os meus súditos
(MINISTÉRIO, 2020)³.

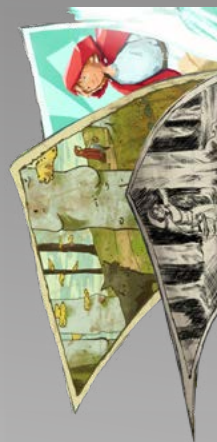
Essa cena romântica em que corpos nomeados como masculino e feminino se encontram performando o amor se tornou corriqueira, de diferentes modos, nos endereçamentos às crianças. A ilustração representa uma cena comum presente nos livros de Contos de Fadas, mas também nos desenhos animados e, especialmente, em filmes produzidos a partir das narrativas dos Contos de Fadas que se tornaram, desde o século XX, bastante populares. Trata-se de uma cena demasiadamente presente no currículo dos contos de fatos, que explicita o desejo que esse currículo manifesta sobre os corpos, com relação a uma maneira específica de vivência do amor romântico. Essa vivência incide sobretudo sobre corpos nomeados como femininos, que são excluídos de diferentes espaços e conformados à vivência do amor. Isso fica evidente nesse conto, em que, das doze páginas, a princesa só aparece nas três cenas finais performando o amor romântico⁴. Há, assim, uma reiteração da posição de sujeito mulher princesa, marcada pela vivência do amor romântico de forma pasteurizada.

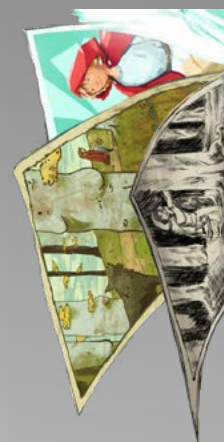
De maneira semelhante, a ilustração da história também é pasteurizada, no sentido de que elimina possibilidades múltiplas de leitura. Trata-se de uma ilustração simples, com formas padronizadas e comumente encontradas em diferentes artefatos culturais. Luis Camargo (2014) afirma que “a ilustração pode representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, chamar atenção para sua configuração visual ou seu suporte, para a linguagem visual, incentivar o jogo, procurar interferir no comportamento, nos valores e nas atitudes do observador”. Aqui, a ilustração vincula-se mais ao sentido inicialmente atribuído pelo autor (de descrição) do que aos sentidos finais, que permitiriam uma proliferação de sentidos. Essa é uma característica dos livros do *Conta pra Mim* em que, como destaca Baptista (2020), foram “disponibilizados livros com formatos idênticos, com a mesma proposta de ilustração, em títulos e gêneros diversos, adaptações restritas de narrativas clássicas, representadas com linguagem empobrecida”⁵. Nesse sentido, a pasteurização das posições de sujeito disponibilizadas corresponde a uma pasteurização das ilustrações, que são apre-

3 Fragmento do conto A Água da Vida.

4 Jurandir Freire Costa, ao comentar sobre a invenção do amor romântico, mostra, em sua obra *Sem Fraude Nem Favor*, que “o amor foi inventado, assim como o fogo, a roda, o casamento, a medicina, o computador, a democracia, o nazismo, os deuses e as diversas imagens do universo”. Para o autor, que resgata a constituição histórica do tema, o Ocidente construiu a ideia de amor romântico e casamento a partir do advento da burguesia e, que atualmente, as novas formas de se viver a liberdade e as relações trazem problematizações para esse campo, que, segundo o pesquisador, pode ser reinventado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs15119805.htm> (Acesso em 22/10/2021).

5 Texto de um manifesto disponível em <<https://docs.google.com/forms/de/1FAIpQLSdyEuvAoYkzHeovJY-GKA-fBx6qsXvLp9lEYdtBk-EuHZ-ug/viewform>> (Acesso em 15/11/2020).





sentadas apenas como um complemento à história, sem uma preocupação em ampliar as possibilidades de leitura, como tem sido comumente feito nas histórias contemporâneas.

A narrativa propriamente dita, expressa pelo texto escrito, reafirma esses dois movimentos de pasteurização: das posições generificadas e da literatura destinada às infâncias. Em todo o roteiro, não há uma performance da princesa que apresente alguma ação orientada à busca pelo elixir da vida, mote central da história. A técnica dicotômica atua de maneira a posicionar os homens, na narrativa, como personagens aptos a agir com ambição, ousadia, coragem e, mesmo com um apoio mágico, desbravar perigos para conseguir a cura do rei. A representação feminina, por sua vez, na figura da princesa, é relegada a um apagamento e passividade diante dos rumos de sua vida e, por meio do procedimento do amor romântico, cumpre a clássica prescrição de busca pelo casamento.

A narrativa mostra que a princesa estava à espera de uma salvação, que seria oferecida por meio da performance do príncipe. Seu corpo “doce”, como destacado no excerto acima, parece reforçar a naturalização de que cabe aos homens a condução do ato heroico de salvar a vida das mulheres, como também pode ser lido no trecho: “então, ela o fez prometer retornar dentro de um mês, para que se casassem. E o apressou: ‘Vá agora!’ Ele guardou o líquido e correu. Faltavam poucas badaladas, quando o bem-aventurado deixou o local!” (MINISTÉRIO, 2020, p. 12). Aqui, a expressão “bem-aventurado” parece corroborar a composição da performance do príncipe, capaz de salvar tanto o rei quanto a princesa. Para isso, produz-se, então, uma posição de sujeito homem-herói, sempre disposto a encarar aventuras. Fica destacada uma performance que incita uma subjetividade masculina idealizada de príncipe “sensível, cortês, doce, porém com a medida certa de virilidade para poder salvar a princesa em perigo” (XAVIER FILHA, 2011, p. 599). Ambos devem “ter o sonho da completude com o casamento heterossexual” (XAVIER FILHA, 2011, p. 594).

Por meio da figura da princesa, demanda-se uma posição de sujeito mulher-dócil, desejando, assim, uma subjetividade que esteja disposta a viver passivamente, à espera de ações, externas ao seu corpo, que possam definir o seu destino. Essas ações estão concentradas, por certo, na performance masculina. A primeira delas, quando o príncipe desfaz o encanto que pesa sobre seu reino, e a segunda, quando retorna para se casar com a princesa. O afincio da princesa em relação ao casamento demonstra que ao feminino é autorizado apenas a busca pela efetivação da união matrimonial. Ademais, não há, no roteiro do conto, outras performances femininas que possibilitem analisar a existência de conflito à prescrição de docilidade para as mulheres. Observa-se, portanto, a produção de performances femininas pasteurizadas que reiteram “a posição de sujeito mulher romântica tanto por sua exclusão da aventura, como pela vinculação ao amor” (CALDEIRA, 2021, p. 156).

Outra amostra do apagamento da figura feminina, nesse e em outros roteiros, é a ilustração do corpo da princesa apenas na última página do conto, que traz a cena final, de celebração do casamento. Todo o roteiro se desenrola sob a perspectiva de atuação das performances masculinas, que, somente ao fim, contempla o corpo feminino, retratado na posição de sujeito mulher-romântica, prestes a ser tomada em matrimônio. Esses

elementos da *força reiterativa* dos Contos de Fadas também reforçam a noção, discutida por Valeska Zanello (2018), quando argumenta que o silêncio também é performance de gênero, sendo “uma estratégia de sobrevivência das mulheres em sociedades sexistas” (ZANELLO, 2018, p. 159). Por meio do procedimento de hipervalorização da masculinidade, é possível observar, também, a incitação às subjetividades femininas conformadas em condutas emudecidas e silenciadas.

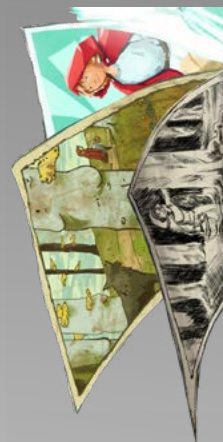
A regulação do matrimônio para os corpos tidos como femininos e masculinos é unânime nas histórias que apresentam o clássico desfecho “e todos viveram felizes para sempre” após a celebração do casamento entre o príncipe e a princesa.

Quadro1. Padrão de matrimônio

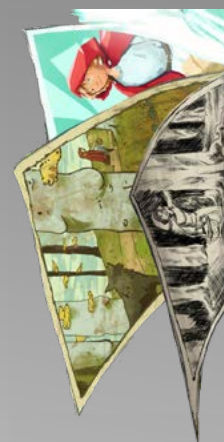
<p>Branca de Neve</p>  <p>— Onde estás? O que aconteceu? O príncipe e os anões explicaram tudo e a levaram ao castelo. Ao saber dos fatos, o rei mandou prender a rainha. Branca de Neve casou-se com o príncipe, e os anões resolveram se mudar para a corte, onde todos viveram felizes para sempre.</p>	<p>Cinderela</p>  <p>Quando Cinderela calçou o sapato de cristal, o príncipe logo reconheceu a jovem com quem havia dançado naquela inesquecível noite. Então, eles se casaram e foram felizes para sempre.</p>	<p>Rapunzel</p>  <p>De repente, acabou uma vez mais. Era o conto de Rapunzel! Abençoaram-se as noivas da jovem se desamaram-se em os olhos do príncipe. Desvendando-lhe o véu. Rapunzel e o príncipe se casaram e viveram felizes para sempre.</p>	<p>A princesa e a Ervilha</p>  <p>O príncipe finalmente se casou com a princesa. E foram felizes para sempre.</p>
<p>O Alfaiate Valente</p>  <p>Quando isso, os soldados fugiram apavorados. E, já confirmada, o rei entregou-lhe a princesa, celebrando o casamento e entregando as terras como dote - prêmio mais que merecido para o intrepido rapaz que matava sete com um golpe só.</p>	<p>O pássaro encantado</p>  <p>Imediatamente, o rei mandou trazer para a nobreza, que passavam a viver no castelo. A princesa casou-se com o príncipe. E todos foram felizes para sempre.</p>	<p>A luz azul</p>  <p>O guerreiro e a princesa se casaram e foram felizes para sempre. Desde então, o reino passou a ser governado com justiça e sabedoria.</p>	<p>A Água da vida</p>  <p>Assim, o príncipe para não contrariar a cartomante e contou o pai com a Água da Vida. Em seguida, dirigiu-se novamente ao palácio, onde foi recebido com o casamento com a princesa. Então, ao retornar para casa, o jovem pediu que o pai o libertasse de dois irmãos. E todos viveram felizes para sempre.</p>

Fonte: (MINISTÉRIO, 2020).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das ilustrações dos Contos de Fadas analisados.



Literatura Infantil e Juvenil
Mudanças em movimento



As imagens me permitem observar que o casamento é retratado nesse currículo com base na ideia essencialista de matrimônio como a “íntima comunhão de vida e amor conjugal, e inscrito na natureza do homem e da mulher” (ROGÉRIO JUNQUEIRA, 2018, p. 454). O que resulta, por efeito, em uma concepção de família sempre atrelada à noção singular, que, segundo Junqueira (2018, p. 454), diz respeito à “única família natural, patriarcal, biologicamente radicada, fundada na união monogâmica homem-mulher, presumivelmente por matrimônio sacramentado e indissolúvel, com prole”.

Saliento que a opção por privilegiar a análise e significação dessas dez imagens, referentes a dez Contos de Fadas desse currículo, se justifica pelo fato de que a literatura infantil, como destacado anteriormente, também é constituída pelas ilustrações. Entendo, assim como Maria Simone Schwengber (2014), que, “como um texto discursivo e enunciativo”, as imagens não só ilustram, mas também descrevem e normatizam, e, por conseguinte, naturalizam certos padrões, pois são um “recurso produtivo que reafirma, amplia e/ou fixa os enunciados escritos ou atuam como outro texto” (SCHWENGBER, 2014, p. 268), e dão sentido tanto à história quanto ao texto escrito. Ao apelar para imagens pasteurizadas de casamento, esse texto também apresenta uma única possibilidade existente de matrimônio.

Ignorar as múltiplas possibilidades existentes faz parte desse currículo também quando negligencia o critério de bibliodiversidade na oferta dos livros, desde a concepção da materialidade até a variedade de gêneros, autoras(es), editoras, propostas estéticas, edições, etc. como aponta Baptista (2020). Ao apresentar a narrativa clássica, que termina com a mesma ideia de “todos viveram felizes para sempre”, o conjunto de contos aqui analisados pasteuriza as possibilidades interpretativas e das vivências de gênero. Ao negligenciarem o critério de bibliodiversidade, atuam interditando a circulação de outras versões contemporâneas dos Contos de Fadas, já tão presentes nos contextos de leitura das crianças, e que são significadas pelo discurso multicultural em sua empreitada pela incorporação da pluralidade.

Além disso, ao ignorarem as lutas contemporâneas por mais igualdade de gênero, esse currículo reativa a posição de sujeito mulheres vinculadas ao espaço doméstico. No conto *A Luz Azul*, por exemplo, a princesa, como se vê em outras histórias desse currículo, só aparece na cena final da narrativa, no momento do casamento com o soldado guerreiro. Todavia, no fragmento em que o soldado convoca um anão para realizar seus desejos, diz: “agora, pois, quero que você traga a princesa para limpar o chão de minha casa” (MINISTÉRIO, 2020). Além disso, é possível observar, em onze contos, ilustrações que trazem corpos femininos vestidos com avental. Nas imagens do conto *João e Maria*, por exemplo, a personagem Maria, sua mãe e a bruxa vestem avental. Ademais, a inserção das personagens em um cenário de cozinha parece ser um elemento utilizado para fazer distinção entre os personagens que comumente ocupam esse espaço e aqueles que não ocupam.

No conto *Cinderela*, a princesa – que, nas páginas em que representa uma condição subalterna, também veste avental e um lenço na cabeça – é aquela que serve e limpa a casa para a madrasta e suas duas filhas, como mostram o excerto e as imagens abaixo:

Cinderela passou a viver em um pequeno quarto no porão
e executava todos os serviços domésticos.
No entanto, *o mais difícil era suportar o desdém
a todas as suas ideias e atitudes.*
Cinderela, desejando ser feliz,
fizera amizade com bichinhos do sítio.
Trocava segredos
e contava sobre os *sonhos de encontrar um verdadeiro amor*
(MINISTÉRIO, 2020) [Grifos meus].⁶

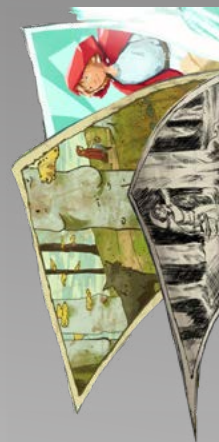
Figura 4. Cinderela e os serviços domésticos



Fontes: (MINISTÉRIO, 2020).

O trecho supracitado, destacando que Cinderela se preocupa e sonha em se unir a um verdadeiro amor, explicita o apagamento das questões que a subordinam ao fazer doméstico, evidenciando o funcionamento do procedimento de naturalização das tarefas domésticas como femininas nesse currículo. Objetiva-se, dessa maneira, a manutenção da ideia de que é natural a presença do corpo feminino na esfera doméstica. Por isso, inclusive, um dos roteiros salienta que Cinderela realizava todos os serviços domésticos, mas “o mais difícil era suportar o desdém a todas as suas ideias e atitudes”. Isto é, sua condição precária e forçada de execução da limpeza, de organização da cozinha, de cuidado com as demais mulheres da casa, não são os fatos mais problemáticos e dignos de preocupação. Parece, dessa forma, que, no desejo de ensinar subjetividades femininas atreladas ao campo do doméstico, o currículo apresenta esses trabalhos como não sendo causadores de sofrimento.

Além disso, as imagens mostram as mulheres ocupadas com o cuidado doméstico e também denunciam a ausência de homens no cenário. Esse tipo de roteirização fabrica a naturalização da performance feminina, supostamente mais adequada ao desempenho



⁶ Fragmento do conto Cinderela.

dos cuidados com o lar e com a família. Parece haver, nesse *currículo de Contos de Fadas*, um atravessamento dos efeitos sociais do chamado *Marianismo*. Tal conceito refere-se à produção de um ideal de mulher, segundo apontamentos dos estudos de Mariana Barcinski, Carine Capra-Ramos, João Weber e Tamires Dartora (2013, p. 87), que atrela ao corpo feminino uma “imagem da Virgem Maria [que] corrobora para o papel tradicional feminino como responsável pela esfera doméstica do cuidado com a casa e com a família”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

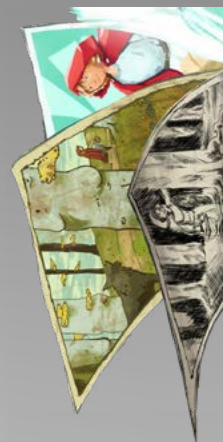
Os roteiros dos Contos de Fadas, e a política literária que constituem o currículo em análise, são atravessados por discursos e relações de poder que produzem efeitos de verdade sobre os corpos aos quais são endereçados. O raciocínio de gênero que normaliza as noções de masculino e de feminino manifestas no currículo analisado não se dão em um campo desabrigado, mas dizem respeito também às práticas discursivas historicamente direcionadas aos corpos, já que “o que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal” (FISCHER, 2001, p. 217). Como afirmam Maurício Ferreira e Clarisse Traversini (2013, p. 209), são sentidos que estão inscritos “nos discursos que constituem o mundo ocidental” também acerca das relações de gênero. Esses discursos, imersos em relações de poder, expressam e produzem as práticas sociais voltadas aos corpos e ao gênero, haja vista que “os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos” (FISCHER, 2001, p. 218).

Segundo Caldeira e Paraíso (2016, p. 180), tem emergido na literatura infantil, nos últimos anos, a expressividade de “famílias com organizações diversas, grupos étnicos minoritários, diferenças e discriminações de gênero e sexualidade”. No entanto, de maneira inversa a esse contexto plural e diverso, a pasteurização da linguagem e das subjetividades de gênero, desse currículo, manifesta um descompasso em relação a tal tendência, e negligencia um tempo marcado pela proliferação da diferença e pela busca por colocar em pauta o “efeito dos conhecimentos produzidos pelos estudos feministas, de gênero e *queer* nas últimas décadas” no Brasil (PARAÍSO, 2019, p. 1421).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim: guia de literacia familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Portaria 421/2020. Institui o programa Conta pra Mim. **Diário Oficial da União**. Edição 78. Seção 1. Página 181. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. (Acesso em 02/05/ 2021).





BAPTISTA, Mônica Correia. Palestra proferida no canal virtual do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Belo Horizonte). Dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fg5SDEpJdqM&t=7035s>. (Acesso em 08/12/2020).

BARCINSKI, Mariana; CAPRA-RAMOS, Carine; Weber, João Luís Almeida; Dartora, Tami- res. O marianismo e a vitimização de mulheres encarceradas: Formas alternativas de exercício do poder feminino. *Ex æquo*, n. 28, p. 87-100, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. (tradução de Renato Aguiar), 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Sentidos atribuídos à literatura no currículo do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e214990, 2021.

CAMARGO, Adriano Costa de. “Conservação pelo calor” no site do Centro de Energia Nuclear na Agricultura da Universidade de São Paulo (Brasil). **USP - CENA/PCLQ**. Disponível em https://web.archive.org/web/20090601202817/http://www.cena.usp.br/irradiacao/cons_calor.html. Acesso em: 28 de novembro de 2023.

CAMARGO, Luis. **Glossário Ceale**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ilustracao-em-livros-de-literatura-infantil>. Acesso em: 28 de novembro de 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. Foucault, a filosofia e a literatura. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFRUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. (tradução Verda Porto Carrero). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literature afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** / Daniela Amaral Silva Freitas. – Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. 280 f., enc. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez., 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Contos de Fadas – Conta pra Mim** [recurso eletrônico]. (Coordenado por Secretaria de Alfabetização – Sealf). Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. 16 p. (Coleção Conta pra Mim).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **O currículo entre formas e forças**. In: Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/> (Acesso em 10/06/2019).

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de ações de gênero nas narra gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 19, n. 2, p. 591-603, maio-ago, 2011.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.



A RELAÇÃO COM OS CONTOS DE FADAS E A CONFIGURAÇÃO DO LEITOR IMPLÍCITO EM O SEGREDO DA *CHITA VOADORA*¹

Ana Karynne Belchior Carneiro
UESPI, CAPES

Diógenes Buenos Aires de Carvalho
UESPI

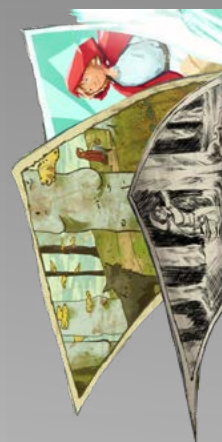
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo busca analisar a produção literária da escritora Márcia Evelin de Carvalho, com foco no seu livro *O Segredo da Chita Voadora* (2017), a fim de identificar como a autora tece a narrativa inserindo elementos simbólicos e materiais da cultura popular a partir de fórmulas que remetem à estrutura dos contos de fadas. Também pretendemos ressaltar alguns intertextos e espaços vazios verificados durante a leitura atenta da obra, os quais apontam para a existência de um leitor implícito, que pode ou não se concretizar na leitura efetiva do texto literário.

Embora seja analisada apenas uma obra neste trabalho, é importante ressaltar que a escritora Márcia Evelin detém outras valiosas produções dedicadas ao leitor infantil, as quais encantam a todas as idades, principalmente por estamparem e povoarem o imaginário de quem as lê. Além disso, a autora se empenha em contribuir para a formação de novos leitores, desempenhando um papel notável no cenário literário piauiense, pois realiza vários projetos de incentivo à leitura através da contação de histórias, o que impulsionou a escrita de seus livros.

Dessa forma, esperamos contribuir não apenas para um maior reconhecimento da literatura piauiense contemporânea endereçada ao público infantil, mas também suscitar novas pesquisas relativas à essa temática no âmbito acadêmico, o que ainda é algo incipiente. Para tanto, a metodologia empregada é de cunho exploratório e de levantamento bibliográfico com base em Coelho (2003), Sosa (1978), Colomer (2017), Iser (1999), dentre outros. Inicialmente, levantamos algumas características dos contos populares, em especial dos contos de fadas. Logo após, realizamos a análise do *corpus* selecionado, buscando demonstrar os aspectos que o aproximam desses contos, estabelecendo ligações com outros textos literários, além de refletir acerca da importância do “não-dito” para despertar a curiosidade e encantamento dos leitores.

¹ Este artigo está vinculado à dissertação em andamento intitulada *Cultura popular na produção literária infantil de Márcia Evelin*, sob orientação do professor Diógenes Buenos Aires de Carvalho.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

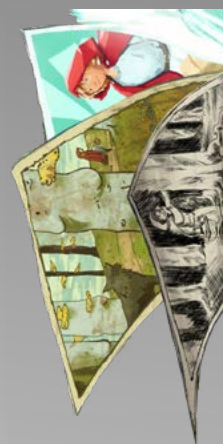
A TRADIÇÃO NOS CONTOS POPULARES: ALGUNS ASPECTOS DOS CONTOS DE FADAS

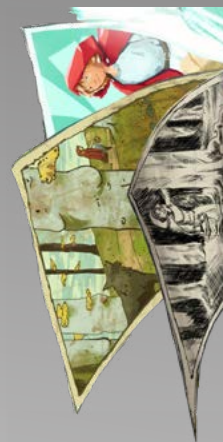
Os contos populares constituem um campo muito vasto da literatura, os quais surgiram por meio da tradição de contar histórias de forma oral. Geralmente, retratam aspectos da própria vida, podendo descrever sentimentos e emoções, explicar fatos, bem como relatar costumes e crenças de determinada cultura. Com o passar do tempo, essas histórias foram sendo recriadas e modificadas “através da narração e da memória, recursos típicos das culturas que não dispõem de instrumentos de fixação como a escrita” (AZEVEDO, 2007, p. 4).

Câmara Cascudo (2014), importante pesquisador das manifestações culturais brasileiras, enfatizou o valor expressivo dos contos populares em seus estudos, principalmente por preservarem a memória e a imaginação popular. Em uma de suas pesquisas, o estudioso atribui uma denominação específica para cada conjunto de contos coletados do meio social brasileiro, reunidos e classificados de acordo com suas características na obra *Contos tradicionais do Brasil* (2014), a saber: contos de encantamento, de exemplo, de animais, facécias, religiosos, etiológicos, demônio logrado, de adivinhação, natureza denunciante, acumulativos, da morte e tradição.

Os contos chamados de encantamento pelo referido pesquisador englobam a magia e o sobrenatural, seres fantasiosos, princesas e príncipes. Diante disso, interessa-nos, neste espaço, ressaltar alguns desses aspectos que caracterizam os contos de fadas, histórias pertencentes a esse imenso universo dos contos populares. Nessa perspectiva, os contos de fadas podem ser descritos como narrativas repletas de fantasia, que fazem o leitor imergir em um mundo mágico, possibilitando o enriquecimento do imaginário, pois conduzem a mente humana a um caminho de expressivas descobertas e interpretações. Em seu livro *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos* (2003), Nelly Novaes Coelho apresenta ao leitor a trajetória histórica desse tipo de narrativa mágica, além de explicar, detalhadamente, as características que a definem. Conforme a pesquisadora relata, as fadas nasceram entre os celtas, “no processo de fusão que se deu, através dos séculos, entre o *espírito mágico* dos povos primitivos e o *espírito racionalista* que ordenou o mundo civilizado” (COELHO, 2003, p. 69, grifos da autora).

Coelho (2003) destaca que com o passar do tempo essas figuras fantásticas foram conquistando a atenção das pessoas e se tornando conhecidas pelo poder que possuem e que além de seres dotados de beleza e de bondade, elas também podem se apresentar de maneira oposta, quando exprimem o mal na forma de bruxas. Nas palavras de Bruno Bettelheim, em *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (2002, p. 47): “o conto de fadas é sugestivo; suas mensagens podem implicar soluções, mas nunca as soletra. [...] deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a história revela sobre a vida e a natureza humana”. Essa dimensão imaginativa torna os contos de fadas um texto potente de significações, pois não oferece mensagens prontas aos leitores, mas, por meio da fantasia, sugere reflexões profundas sobre a vida.





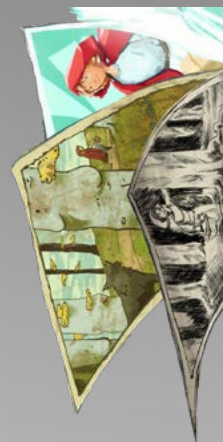
Nesse viés simbólico, para que essas narrativas tenham um caráter imaginativo, é fundamental a presença do maravilhoso, visto que se trata da sua principal característica, como destaca Jesualdo Sosa em *A literatura infantil* (1978). Corroborando essa ideia, torna-se importante frisar que nem todos os contos de fadas apresentam seres feéricos como o nome sugere, pois não necessariamente “precisam ter fadas, mas devem conter algum elemento extraordinário, surpreendente, encantador”, conforme explicam Diana Corso e Mário Corso em *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis* (2006, p. 26).

Segundo Sosa (1978), na estrutura dos contos de fadas há, geralmente, a presença de um número reduzido de personagens, representados na forma de crianças ou então jovens na idade de se casar, sendo esse último o que mais aparece em tais narrativas. De forma geral, esses personagens apresentam características que os distinguem, ou seja, podem ser “excessivamente bons, ou medrosos, belos, ou tragicamente feios, perversos e covardes, ou valentes e nobres; ou são anõesinhos, ou gigantes, bruxas, ou princesas, reis disfarçados de mendigos convertidos em reis e cavaleiros” (SOSA, 1978, p. 124).

Outra marca importante dessas narrativas ressaltada por Sosa (1978) faz referência aos acontecimentos que nelas são relatados, geralmente ligados ao folclore de povos antigos. O interessante nesses acontecimentos é que eles despertam a imaginação, remetendo, muitas vezes, a um sonho. (SOSA, 1978). Em relação à motivação das ações, Sosa nos diz que “esta costuma ser bem simples, em alguns um tanto caprichosa [...], o que é evidente é que ela é resolvida, amiúde, de maneira brusca, num repente” (SOSA, 1978, p. 125).

Com base nisso, observamos que a estrutura desses contos apresenta características específicas, mas é relevante ressaltar que essas foram sendo modificadas ao longo do tempo. No entanto, o sentido do “maravilhoso” permanece como elemento primordial da sua composição. Por isso, cabe aqui expor a diferenciação feita por Coelho (2003) em relação aos contos de fadas e aos contos maravilhosos, já que ambos pertencem a esse universo mágico:

grosso modo, pode-se dizer que o conto maravilhoso tem raízes orientais e gira em torno de uma *problemática material/social/sensorial* – a busca de riquezas; a conquista de poder; a satisfação do corpo etc. –, ligada basicamente à realização socioeconômica do indivíduo e seu meio. Ex.: *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*; *O gato de botas*; *O Pescador e o Gênio*; *Simbad, o Marujo*. Quanto ao conto de fadas de raízes celtas, gira em torno de uma *problemática espiritual/ética/existencial*, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor. Daí que suas aventuras tenham como motivo central o encontro/ a união do Cavaleiro com a Amada (princesa ou plebeia), após vencer grandes obstáculos, levantados pela maldade de alguém. Ex.: *Rapunzel*, *O pássaro azul*, *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Bela e a Fera*. (COELHO, 2003, p. 79, grifos da autora).



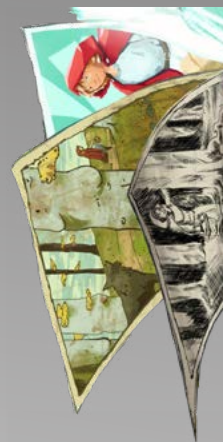
Verificamos, assim, que a distinção entre os dois tipos de contos reside na problemática da narrativa. Nos contos maravilhosos, os personagens buscam resolver seus problemas sociais, enquanto nos contos de fadas, a concretização do amor é a principal conquista a ser alcançada, comumente representada por meio da união de um casal. Já para Vladimir Propp, em *A morfologia do conto maravilhoso* (1984) não há essa diferenciação entre contos de fadas e contos maravilhosos, pois prefere apenas considerar esta última denominação para englobar tanto os contos feéricos como os contos folclóricos. A grande diferença entre ambos está no material analisado, uma vez que Propp (1984) construiu sua teoria baseada nos estudos de literatura popular russa, enquanto Coelho (2003) analisou muitos tipos de narrativas mágicas de diversas origens, não somente as populares e folclóricas, por isso precisou refinar essas classificações.

Desse modo, Propp (1984) voltou-se para a análise da forma que os contos assumiam, verificando a existência de funções que se repetiam nesses esquemas narrativos, cujo trabalho é considerado pioneiro nos estudos da área. A partir disso, conseguiu esboçar um modelo geral de descrição baseado não nos assuntos dos contos, mas em suas estruturas, definindo trinta e uma funções relacionadas especificamente às ações dos personagens. Por ser um modelo exclusivamente estrutural, sua aplicação torna-se bastante rígida para as narrativas contemporâneas, mas nem por isso deixa de refletir aspectos importantes da construção dos contos de magia e como algumas variações dessa estrutura permanecem até hoje.

Além da estrutura, os aspectos ligados propriamente à temática e à fantasia também resistiram ao longo dos tempos. Quanto à importância do conto de fadas, Walter Benjamin (1987, p. 215) enfatiza que esse foi o primeiro “conselheiro das crianças” e da própria humanidade, sobrevivendo secretamente, na narrativa”. Corroborando essa ideia, Teresa Colomer (2017, p. 134), ressalta a influência dos contos populares na formação da literatura infantil, expondo duas explicações para essa afirmação: “em primeiro lugar, porque uma parte destes contos sobrevive quase exclusivamente na literatura dirigida à infância”; e “porque os autores da literatura infantil utilizaram abundantemente os elementos próprios destes contos”. Por isso, tais narrativas continuam a exercer fascínio na sociedade contemporânea, sendo transmitidos desde tempos remotos através da tradição oral, as quais costumam ser referências para criação de novos textos literários ou adaptações.

O SEGREDO DA CHITA VOADORA: UM CONTO DE FADAS CONTEMPORÂNEO ESTAMPADO COM SÍMBOLOS CULTURAIS

Em *O Segredo da Chita Voadora* (2017), de autoria de Márcia Evelin, com ilustrações de Ângela Rêgo, conhecemos a história de Abayomi, personagem que protagoniza a descoberta dos desejos de seu coração em busca de um grande e verdadeiro amor. Segundo a própria autora Carvalho (2019), a narrativa consiste em um conto de fadas contemporâneo, que se passa em pleno sertão nordestino.



A protagonista exprime uma radiante alegria trajada em belos vestidos coloridos feitos de chita, cuja beleza desperta o interesse de vários admiradores. Porém, ao longo da narrativa acaba demonstrando um certo vazio em seu peito que nenhum dos pretendentes encontrados pelo seu caminho são capazes de preencher. Até o momento no qual ela é surpreendida por um retalho de tecido aparentemente vindo de longe, trazido pelo vento como em um passe de mágica ou simplesmente pelo “acaso”. O que impressiona Abayomi é o fato daquele retalho ser igual ao que ela costumava usar em seus vestidos, mas com uma estampa nunca vista antes por ninguém da sua cidade. Diante desse mistério, a jovem busca descobrir a origem do tecido que a ventania trouxe até ela, para então desvendar o segredo da chita voadora.

A variedade de cores e de flores percorrem todas as páginas do livro, desde o início até o desfecho da história. As ilustrações são em tons fortes, estampadas com uma riqueza de detalhes para demonstrar a beleza da mulher negra e da chita. É neste momento da narrativa que o leitor (re) conhece a denominação desse tipo de tecido e sua origem, o qual faz parte da vida de Abayomi e se tornou um símbolo da cultura popular brasileira: “A mãe de Abayomi já contava, desde que ela era pequenina, que esses tecidos eram originários da Índia, um país da Ásia, bem distante de onde viviam e que chegaram ao Brasil trazidos pelos portugueses, tornando-se populares com o nome de chita” (CARVALHO, 2017, p. 8).

Figura 1: Origem da chita



Fonte: CARVALHO, Márcia Evelin. (2017, p. 8-9)

Além da chita, as origens africanas de Abayomi também são valorizadas na narrativa, aspecto que merece ser destacado na construção de sua identidade, que está diretamente ligada aos traços de seus ancestrais, de forma acentuada em relação à sua mãe e à sua avó, conforme é ressaltado o costume da personagem em usar vestidos de chita logo

no início do conto. Abayomi herda essa mania de seus familiares, especificamente de sua mãe, que, por sua vez, herdou de sua avó.

A autora entrelaça retalhos de chita para tecer a narrativa envolvente de uma bela mulher negra, que carrega consigo raízes ancestrais formadoras da sua identidade, refletida nas flores coloridas que adornam todo o seu caminho. Nesse sentido, a cultura africana é evidenciada nos traços de Abayomi, tanto em suas características físicas, que representam a valorização das diversas etnias do continente africano, como também na sua herança cultural, tendo em vista o próprio significado do seu nome, o qual faz referência a um encontro precioso, cuja origem remete à língua *iorubá*. Dessa forma, percebemos a expressão cultural como componente temático na construção da narrativa, caracterizando a diversidade da cultura brasileira, cuja formação se deu pela mescla de vários costumes, símbolos, nuances referentes a vários locais espalhados pelo mundo.

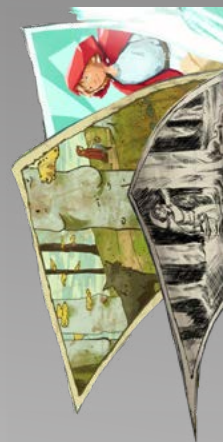
O papel da diagramação do texto é bastante importante para o desenrolar da história, pois instiga o leitor a visualizar a própria situação descrita nas páginas abaixo. Desse modo, as ilustrações de Ângela Rêgo dialogam com as palavras exibidas de maneira inclinada e com curvas acentuadas, o que nos faz lembrar o poder do vento, por meio do qual o retalho de chita chega até ao colo de Abayomi:

Figura 2: A chita voadora



Fonte: CARVALHO, Márcia Evelin. (2017, p. 16-17)

Depois de muito procurar por um tecido que fosse da mesma estampa do retalho trazido pela ventania, Abayomi começa a ficar desmotivada para prosseguir. No entanto, antes do seu último fio de esperança desaparecer, surge a notícia da chegada de um jovem viajante à sua cidade com a resposta que ela tanto buscava. “Segundo ele, a moça que tivesse o pedaço de chita que faltava em sua camisa seria sua esposa” (CARVALHO, 2017, p. 26), logo, Abayomi consegue decifrar o segredo daquele retalho voador, o que a deixa



muito feliz. Ansiosa para comunicar ao jovem que estava com a chita, ela parte em busca ao encontro dele. Quando finalmente se encontram, ambos completam a parte que faltava um no outro, preenchendo o vazio com o colorido do tecido de chita. Os dois, então, se casam e vivem o seu felizes para sempre.

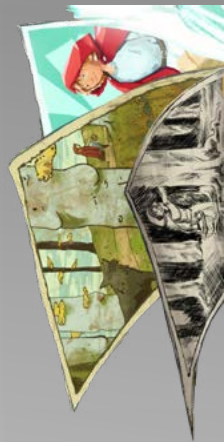
No entanto, não há nenhuma explicação no texto de como a chita foi parar justamente no colo de Abayomi, também não é possível saber se o retalho veio de muito distante, ficando estes espaços vazios para aguçar a curiosidade dos leitores a imaginarem possíveis situações que tenham desencadeado esse acontecimento. Podemos relacionar isso com a teoria de Iser (1999), que considera a leitura como uma interação dinâmica entre autor-texto-leitor, cuja tessitura literária apresenta lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor para ampliar a significação do texto. Com base nisso, depreendemos que a recepção de um texto literário passa por diferentes tipos de leitores, os quais serão sempre convidados a preencher as lacunas do “não-dito”, correlacionando textos diversos e percebendo que as narrativas se constroem em camadas.

O final feliz, o mistério e o elemento maravilhoso presentes no enredo permitem a sua aproximação com os contos de fadas, como é o caso da história da Cinderela, em que o sapatinho de cristal é o responsável por unir a donzela ao príncipe encantado. Nesse outro contexto, temos a chita como recurso mágico, que apesar de não ser algo explícito, pode remeter de forma subjetiva a uma certa magia. Desse modo, o leitor poderá estabelecer ou não essa ligação entre os contos a partir desse intertexto.

Sobre a questão da fantasia empregada na narrativa, é possível refletir que a autora utiliza uma linguagem simbólica ao possibilitar a transformação de um simples retalho de tecido em algo a mais, já que permite um passeio “entre o espaço imaginário (do inconsciente, do Mistério, do Enigma...) e o espaço real em que a nossa vida se cumpre”. (COELHO, 2003, p. 94). Assim, embora não exista nenhuma fada na história ou então referência explícita a algum tipo de magia ou encantamento, o mistério termina por despertar a curiosidade, a associação com o maravilhoso, revelando-se através do valor simbólico da chita na junção do casal.

Diferentemente dos contos clássicos que apresentam castelos, palácios e reinos encantados, esse conto de fadas contemporâneo tem como pano de fundo o sertão, um cenário tipicamente nordestino, com casas simples e personagens que estão próximos à nossa realidade. Diante disso, é destacada a riqueza cultural do Brasil, principalmente em razão da sua diversidade advinda de outras culturas e representada nas manifestações populares, como as festas juninas, a arte e criação artesanal, retratada por meio da confecção da Abayomi, boneca que acompanha o livro, vestida pelo tecido de chita, sendo esse um símbolo cultural que caracteriza a identidade do povo brasileiro.

Assim como a maioria dos contos populares, o texto literário aqui analisado também traz uma explicação ao final da história. Após a realização do casamento de Abayomi e o viajante misterioso, estabeleceu-se entre as pessoas o costume de usar roupas de chita durante as festas juninas, porque acredita-se que foi o período no qual eles se casaram. A



prática dessa manifestação cultural teria então se originado com o hábito adotado pelo casal, pois ambos passaram a usar a chita como o principal recurso para produzir suas roupas, além de vários outros itens de sua casa, enfeitando todo o ambiente com estampas florais coloridas.

Na obra, percebemos como a musicalidade, característica marcante da autora ao contar histórias de forma oral, está expressa em trechos da narrativa escrita, conferindo-lhe aspectos da oralidade no intuito de promover a interação com o leitor e assim encantá-lo por meio das cantigas e declarações de amor feitas à protagonista. Isso ocorre porque “mesmo em versões contemporâneas feitas por escrito, o conto popular continua marcado pela narrativa oral, pois tende a manter certas características do discurso falado e pressupõe sempre uma voz que narra e um ouvinte.” (AZEVEDO, 2007, p. 5).

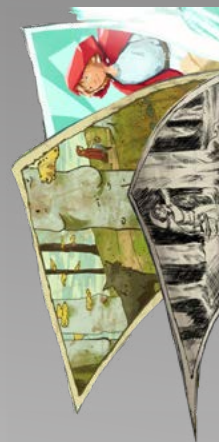
Figura 3: Desfecho da obra



Fonte: CARVALHO, Márcia Evelin. (2017, p. 32-33)

Nas páginas acima, por exemplo, temos o encerramento da história com a apresentação de uma cantiga: “Procura-se para casar, uma moça bonita, que tenha um vestido de chita, da cor do céu, da cor do mar...” (CARVALHO, 2017, p. 33) que traz ao leitor a palavra poética por meio de rimas e ritmo, sendo esse um recurso especial utilizado pela autora para finalizar a trama da narrativa escrita que tem raízes na oralidade. A narrativa oral, nesse caso, refere-se à contação desse trecho da história, quando Márcia Evelin costuma tocar tambor para acompanhar a letra da canção, utilizando, assim, o instrumento como complemento significativo em sua forma de expressão, a fim de encantar os seus ouvintes através da magia despertada pela musicalidade.

Nesse sentido, Márcia Evelin utiliza o discurso popular como recurso textual em sua obra *O segredo da chita voadora* a partir de uma linguagem simples, composta por aspectos da oralidade, cuja composição temática apresenta símbolos culturais comuns ao



nosso povo, com o estilo e a própria experiência da escritora vinculados ao texto literário. Além disso, também emprega algumas características específicas da estrutura e tema dos contos populares, especialmente dos contos de fadas, para construir a narrativa que dá vida à boneca Abayomi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou demonstrar alguns recursos populares, isto é, os elementos culturais presentes na obra infantil *O Segredo da Chita Voadora*, os quais representam a riqueza cultural do Brasil. Ademais, destacamos as características que aproximam a narrativa analisada aos clássicos contos de fadas, especialmente pela presença do maravilhoso e do final feliz.

Os contos de fadas, por sua vez, despertam a imaginação do leitor e também enriquecem o imaginário popular, povoando a nossa mente com histórias fantasiosas, mas que podem refletir aspectos da realidade. A fantasia, a magia, o maravilhoso são elementos que caracterizam esse tipo de conto até hoje difundido e constantemente revisitado por diversos escritores pelo mundo, como é o caso da autora apresentada nesta pesquisa, que demonstra a habilidade inventiva ao tecer uma narrativa a partir de fórmulas que remetem aos contos de fadas, inserindo elementos culturais em sua composição temática, unindo o tradicional ao contemporâneo.

Enfim, a obra em questão apresenta vestígios que a aproximam dos contos de fadas tradicionais, mas também promove uma renovação desses aspectos por meio da temática abordada e do estilo empregado pela autora em diálogo com as ilustrações de Ângela Rêgo, que potencializam os efeitos provocados nos pequenos leitores. Por meio da leitura dessa obra, as crianças podem estabelecer relações intertextuais, desenvolvendo a percepção e ativando o conhecimento prévio que possuem, além de ampliarem seus repertórios culturais. Mais importante que isso, podem adentrar no universo simbólico desse conto de maneira fantasiosa e interativa, buscando desvendar, junto à Abayomi, o segredo da chita voadora.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. *Conto popular, literatura e formação de leitores*. 2007. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em: 15. set. 2023.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16ª edição. São. Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



CARVALHO, Márcia Evelin de. *O segredo da chita voadora: uma história de encantamento*. Teresina: Nova Aliança, 2017.

CARVALHO, Márcia Evelin de. As implicações de se protagonizar o corpo negro numa sociedade colonialista: discutindo conceitos a partir do livro “o segredo da chita voadora” In: *IV Colóquio Internacional de Literatura e Gênero, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)*, 2019. p. 282-293. Disponível em: <https://icilg.uespi.br/download/anais2018.pdf?022208>. Acesso em 15. nov. 2023.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2014, versão digital. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-contos-tradicionais-do-brasil-luis-da-camara-cascudo-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em 25 out. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*, São Paulo: DCL, 2003.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*, Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

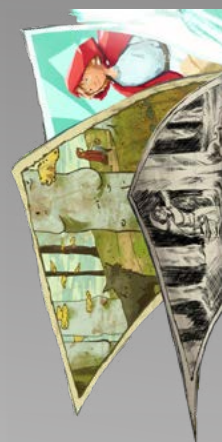
PROPP, Vladimir Iakovlevich. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução do russo de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1978.

A SAGA DO LOBO MAU E OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Claudiane da Conceição de Almeida
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ludmila Thomé de Andrade
Universidade Federal do Rio de Janeiro



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto da pandemia de COVID-19 ampliou as disparidades entre os alunos não-alfabetizados e os alfabetizados, principalmente os da rede pública de ensino. Sem acesso à sala de aula ou mesmo aos meios digitais de comunicação largamente adotados pelas escolas, os mais fragilizados pelos impactos da pandemia foram os alunos socialmente marginalizados que se enquadravam na fase de alfabetização, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

O projeto Alfabetização e Literatura, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade, desenvolvido em parceria entre a ONG Parceiros da Educação RJ e o LE-DUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação) da Faculdade de Educação da UFRJ, surge em 2022 com o intuito de amenizar tais impactos na educação pública do município carioca. Nessa conjuntura, o objetivo do projeto se resumiu na atuação de quinze estudantes de Pedagogia em quinze escolas do município do Rio de Janeiro, a fim propor um momento de leitura literária e de produção textual às classes de 3º e 4º anos, apenas aos alunos com níveis de avanço de alfabetização regular, enquanto os professores regentes realizavam atividades de reforço escolar com os alunos que apresentaram maior déficit na alfabetização.

Durante os estudos e as atividades desenvolvidas nesse projeto, pude refletir sobre como se dá a presença do texto literário no espaço escolar e sua contribuição para o ensino de componentes curriculares. O presente trabalho, então, surge a partir de uma reflexão que une teoria e prática em uma abordagem pedagógico-literária da ação de mediação literária no espaço escolar. A oportunidade de uma professora em formação inicial assumir regência de alunos semanalmente, durante um ano inteiro, foi de muito valor para minha formação profissional.

A presença do texto literário na escola tem sido assunto recorrente nos debates aca-
lorados sobre o ensino de língua materna. Considerar-se a utilização do texto literário



como instrumento de ensino, ou seja, como pretexto, tem sido questionado, discutido e refutado, por diversas razões. A educação pode desconfigurar a literatura? Pensar no currículo de língua portuguesa para alguém do texto como unidade de trabalho é salutar e profícuo? A Educação Literária pode ser prescindível no trabalho de ensino de língua portuguesa? São questões levantadas e muito pertinentes para nos guiar a uma reflexão acerca desse assunto.

Marisa Lajolo (1982), em seu texto *O texto não é pretexto*, discute sobre os equívocos cometidos pela escola no manejo do texto em seus espaços. Wanderley Geraldi (1984), com a coletânea *O texto na sala de aula*, revoluciona a abordagem pedagógica do texto nas práticas escolares. Magda Soares (2011), em *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, diz que a escola transforma o texto literário em um objeto escolarizado, trazendo as diversas implicações desse fato. Todos esses autores colocam à luz da teoria o desafio que professores sentem na pele em suas salas de aula ao trabalharem com o texto literário.

Com isso, este trabalho objetiva promover uma reflexão acerca da incorporação da literatura às atividades escolares, deslocando o texto literário para um lugar central na didática do ensino da língua, sem que o reduzamos ao papel de pretexto. Além disso, busca fomentar alternativas para o ensino de gêneros, alinhadas à perspectiva bakhtiniana, incluindo a valorização da oralidade da criança, na qual se valoriza sua voz, que também se enuncia por meio de gêneros discursivos, aspectos que em nossa visão permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem.

O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Enquanto, por um lado, há a visão negativa da chamada escolarização da literatura ou *pedagogização* da literatura, quanto à utilização do texto literário para fins educativos. Por outro, defende-se a postura de que o trabalho com o texto literário deve estar à serviço da escola e servir como instrumento de ensino de componentes curriculares. Acerca desse debate, há diferentes posições assumidas por autores e professores.

Em sua obra intitulada *O texto não é pretexto*, Marisa Lajolo chocou a comunidade escolar daquela época com suas afirmações incisivas que condenavam o uso do texto na sala de aula como pretexto.

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser [...] No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes [...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo.” (LAJOLO, 1982, p. 52-53)

Embora, posteriormente, a autora tenha contestado algumas de suas afirmações à época, o texto de 1982 lança um olhar que questiona e reivindica um trabalho com o texto na sala de aula com maior qualidade e significado. Wanderley Geraldi, no entanto, traz

que a discussão não se insere no fato de o texto estar sendo utilizado como pretexto nas aulas de Língua Portuguesa, e sim no tipo de pretexto.

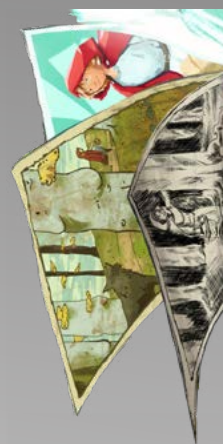
Tiradas as farpas, entre aspas, que vão mais em razão dos efeitos do que das propostas, o que se quer salientar é que a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). Antes pelo contrário: é preciso retificar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto. (GERALDI, 2011, p. 97)

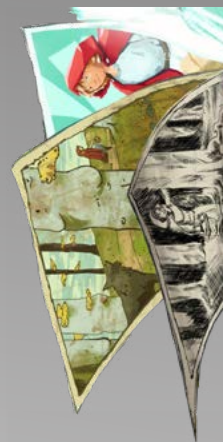
Ademais, segundo Magda Soares (2011), sempre se incorporou à literatura infantil o caráter educativo. Por esse motivo, ela acaba se vinculando à escola, muitas vezes exclusivamente, com intuito educativo e formador. Nesse contexto, a autora aponta ainda que o adjetivo escolarizada ganhou conotação negativa ao se referir à literatura. Essa associação entre literatura e escola perdura a ponto de instigar fortes questionamentos dos limites desta em detrimento daquela, principalmente entre autores de literatura infantil e professores. Contudo, está na essência da escola o aprendizado e o ensino, Soares (2011) afirma que não se pode impedir que a literatura se escolarize, pois escolarizar é inerente à escola. Já que não podemos evitar esse tipo de escolarização, o foco da discussão, no entanto, se concentra nos modos como a literatura é apresentada na sala de aula.

Numa escolarização inadequada, não há um compromisso com a formação de leitores, não há espaço para a fruição literária, ou seja, a leitura por prazer. Em casos como esses, há obrigatoriedades impostas aos alunos: leitura como tarefa obrigatória ou punitiva. São práticas como essas de escolarização da literatura que desvirtuam sua essência. O texto literário torna-se mero acessório pedagógico, sendo usado como pretexto para punir, impor, avaliar ou apenas instrumentalizar o ensino de algum componente curricular.

Nesse viés, a motivação define a interlocução leitor/texto/autor como aceitáveis ou não aceitáveis. Afinal, se escolarizar é inerente à escola e não há como impedir que o texto literário seja escolarizado, nossas motivações precisam estar no lugar certo porque a verdadeira questão se enquadra na errônea e imprópria escolarização da literatura – quando se desvirtua e desconfigura sua essência.

Em contrapartida, quando o texto literário assume o espaço escolar como núcleo desse processo de ensino-aprendizagem, há o movimento contrário. A valorização e o respeito à profundidade do texto literário mantêm sua essência viva, o que possibilita atravessamentos da literatura como arte da palavra. Nesse último caso, o texto desencadeia reações e emoções, além de conduzir à criatividade nos pretextos advindos dele. Isso vai muito além de uma expectativa meramente instrutiva que limita o potencial que há na literatura quando presente na escola.





Para discutir sobre esses conceitos, será apresentada uma sequência didática, ou melhor, como preferimos designar, um percurso pedagógico de mediação literária em que se evidencia a possibilidade de utilizar o texto literário na sala de aula para o ensino de componentes curriculares – neste caso, os gêneros discursivos, de forma que a essência da literatura não seja prejudicada no contexto da educação.

Por reconhecer a escola como um espaço permeado por discursividade, assume-se aqui a concepção bakhtiniana de linguagem, entendendo os processos que envolvem a língua como fenômenos sociais que advêm das interações entre indivíduos. É nessas interações que se produzem “formas de enunciados relativamente estáveis” que circulam socialmente, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, p. 280). Falamos, lemos e ouvimos pelos gêneros do discurso.

Essa perspectiva impacta não somente os espaços acadêmicos no que tange à compreensão da língua, mas também chega aos documentos curriculares oficiais. Conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), recomendou-se o ensino de gêneros discursivos durante os anos de escolaridade. Os gêneros, portanto, passam a ser compreendidos como componentes curriculares.

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL, 1998, P. 49)

No contexto educacional, um fator preponderante para promover essa discursividade no ambiente escolar é a voz do aluno. A oralidade da criança constitui papel importante no processo de interlocução e estabelece uma relação dialógica recheada de significados: a criança fala no início, meio e fim do processo de ensino-aprendizagem. O que essa voz revela? Que atravessamentos há de se perceber nesses falares?

Segundo Andrade (2015), a voz do aluno deve ser considerada para que haja uma postura discursiva na escola: os diálogos, as trocas entre pares (alunos/alunos e alunos/professores), os silêncios, carregam muitos aprendizados. De acordo com a autora, ao se dar voz ao aluno

o trabalho escolar integra o seu conhecimento de mundo, como margem de onde se deslancham aprendizagens de novas experiências de letramento. Os letramentos extraescolares constituem o letramento escolar? Pela voz das crianças, além de sua experiência extraescolar, também atua sua experiência escolar. O aluno ocupa sua vez, expõe suas compreensões ou interpretações individuais, e ambas são consideradas na continuidade e no desenvolvimento dos processos. (ANDRADE, 2017, p. 2)

Com base nessa fundamentação, o percurso que será aqui descrito baseia-se em uma abordagem qualitativa de uma experiência pedagógico-literária sistematizada em três eixos:

- I. Escolha de livros que trazem diferentes gêneros discursivos em seus enredos;
- II. Leitura literária e os diálogos suscitados antes, durante e após a leitura; III. Produção escrita de gêneros discursivos pelas crianças e uma breve análise dessas produções.

A SAGA DO LOBO MAU

A saga não nasceu saga, mas se constituiu assim no desdobrar das leituras e diálogos com as crianças e com meus pares durante as reuniões formativas ocorridas no LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). Embora fossem lidos os mesmos livros nas sete turmas, em cada uma houve atravessamentos singulares que foram aqui destacados. Para preservar a identidade das crianças, os nomes utilizados são fictícios. Os relatos a seguir foram extraídos do meu diário de campo e das minhas falas durante as reuniões do LEDUC. Composta pela seleção de três livros da literatura infantil, traz o personagem Lobo Mau, muito presente no imaginário infantil, em diferentes enredos que abrangem variados gêneros discursivos:

- » **Livro 1:** *O lobo voltou!*, texto e ilustrações de Geoffroy de Pennart e tradução de Gilda de Aquino.
- » **Livro 2:** *Cuidado com o menino*, texto e ilustrações de Tony Blundell e tradução de Ana Maria Machado.
- » **Livro 3:** *A verdadeira história dos três porquinhos*, texto de Jon Scieszka, ilustrações de Lane Smith e tradução de Pedro Maia Soares.

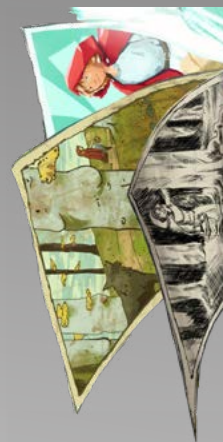
LIVRO 1 – O LOBO VOLTOU!

I. Escolha do livro

Em nossas reuniões às sextas-feiras, havia uma troca de experiências significativa. Cada relato e diálogo enriquecia nossa formação e aumentava nosso repertório literário. Em uma dessas trocas, conheci o livro *O lobo voltou*. Uma colega de mediação compartilhou sua experiência com esse livro na escola em que atuava, logo me encantei. Partiu daí a escolha desse primeiro livro. O encanto do mediador literário com a obra se torna parte fundamental para a escolha dos livros que serão levados à escola.

II. Leitura literária e os diálogos suscitados pelas crianças antes, durante e depois da leitura

Quem está atrás do jornal? – O primeiro movimento com o livro consiste na observação. Quando o livro é apresentado, as crianças olham a capa, conversam sobre ela,



são instigadas pela ilustração e pelo título. Elas tentam muitas vezes antecipar a história, criando expectativas e relações de significados antes da leitura. No momento de pré-leitura de *O lobo voltou!*, as crianças ficaram curiosas para descobrir que personagem segurava o jornal, uns diziam ser o lobo, outros duvidavam. – “O lobo não tem uma orelha tão grande assim, olha a foto dele no jornal!”, discorda Mariana. – “Será que é um coelho? Coelhos têm orelhas grandes”, afirma Caio. Assim que a leitura é iniciada, as crianças vibram ao finalmente descobrirem que personagem está na capa: o Sr. Coelho.

III. Produção infantil

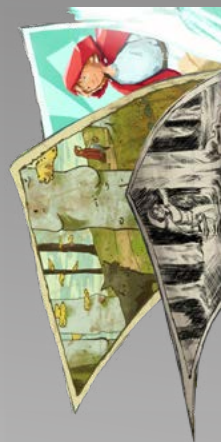
O gênero discursivo em destaque no livro é a notícia. Na atividade de produção, realizada após a leitura e os diálogos, as crianças também noticiaram a volta do lobo.

Figura 1: Notícia da Bruna, 3º ano



Fonte: Acervo pessoal

A notícia criativa da Bruna traz elementos interessantes a serem observados. Primeiramente, percebemos que ela trouxe uma bancada de jornal televisivo, enquanto no livro só aparecem jornais impressos. Outro ponto de observação é a influência do gênero quadrinho, notada pela disposição e uso do recurso de balões de fala. No mais, temos a representação do gênero notícia incorporando elementos multissemióticos que a aluna traz de suas vivências e do seu conhecimento de mundo.



LIVRO 2 – CUIDADO COM O MENINO

I. Escolha do livro

A escolha do segundo livro que compõe a saga, Cuidado com o menino, partiu do acervo da Sala de Leitura da própria escola. Possibilitar que os alunos conheçam esse acervo e peguem livros emprestados é primordial para sua formação como leitores. Os livros precisam circular nos espaços escolares e extraescolares (casa/escola). Durante os momentos de mediação literária, frequentemente ouvi a seguinte pergunta: – “Tia, de onde você tira tanto livro legal?”. É gratificante ver a expressão de surpresa quando as crianças descobrem que muitos livros vêm da sua própria Sala de Leitura e que estão ao alcance delas.

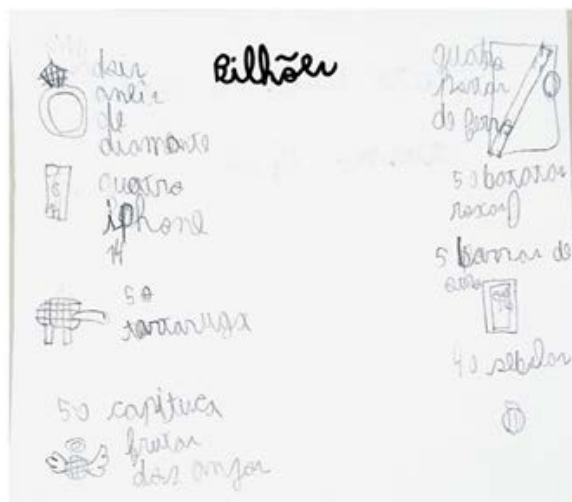
II. Leitura literária e os diálogos suscitados pelas crianças antes, durante e depois da leitura

Esse menino não mete medo – Nesse primeiro movimento de observação da capa, Davi, aluno do 3º ano, se questiona: – “Não tô (sic) entendendo por que o nome do livro é esse. Esse menino não mete medo em ninguém! O lobo é bem maior que ele.”. No meio da leitura, depois de mergulhar no enredo, ele chega à conclusão: – “Agora sim entendi o título. Que menino esperto, tia! Faz o lobo de bobo fácil, fácil.”. Esses movimentos entre o livro e a criança, os sentidos dados e a quebra de paradigmas construídos por ela, revelam uma relação dialógica estabelecida pela a literatura.

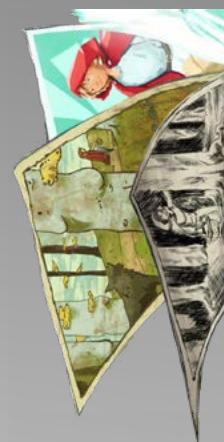
III. Produção infantil

Para a proposta de produção, as crianças se imaginaram na mesma situação do menino. Tiveram, então, que inventar uma receita culinária para engabelar o lobo, a fim de não virarem refeição.

Figura 2: Parte 1 da receita culinária do Ricardo, 4º ano



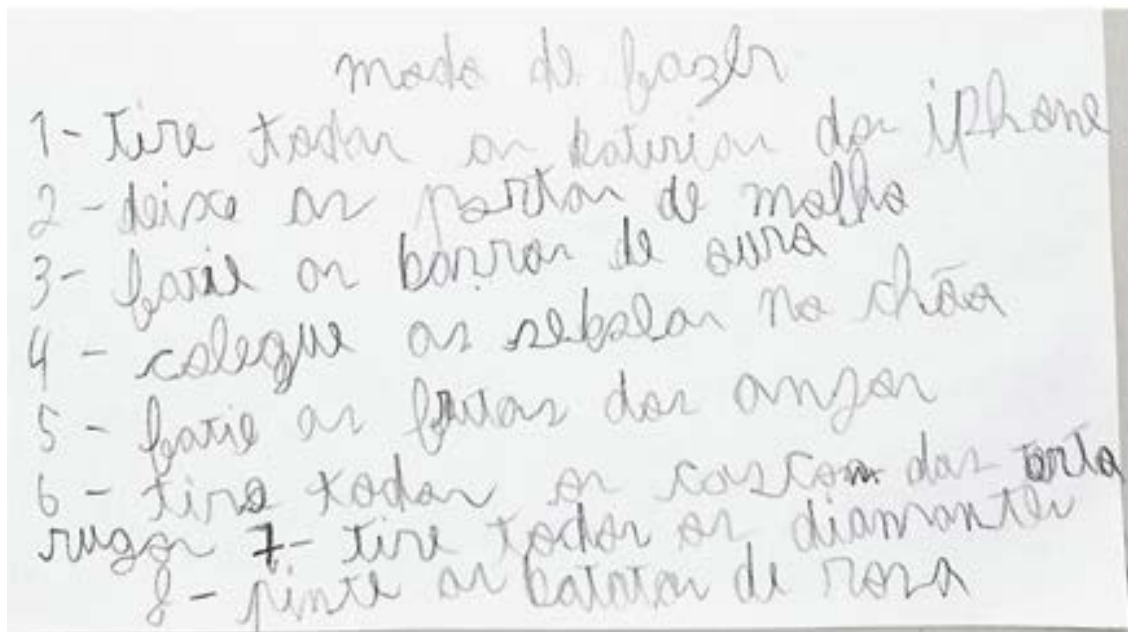
Fonte: Acervo pessoal



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Figura 3: Parte 2 da receita culinária do Ricardo, 4º ano



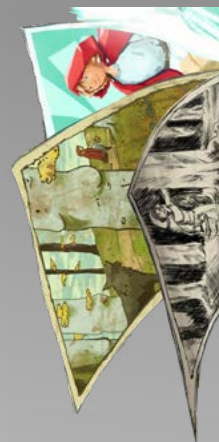
Fonte: Acervo pessoal

Ao observar a receita produzida por Ricardo, notamos como o aluno organiza o gênero receita culinária, dividindo-o em duas partes: 1ª parte: ingredientes, com quantidade, descrição e ilustração (Figura 2) e 2ª parte: modo de fazer, com as etapas enumeradas (Figura 3). Com essa organização, é possível perceber que o aluno “captou” a estrutura do gênero. A receita recebe o nome “bilhões”, mas o leitor só poderá compreender seu significado ao ver a lista de ingredientes necessários - e caros! Quando Ricardo me apresentou sua produção já disse na defensiva: – “Tia, eu sei que cebola é com C, não precisa dizer nada. Coloquei com S para dificultar para o lobo. Ele precisa encontrar seboas (com S) e não cebolas (com C)”. A intencionalidade do “erro” evidencia mais ainda a originalidade dessa produção.

LIVRO 3 – A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

I. Escolha do livro

Este terceiro livro também partiu do acervo da escola. Assim como no primeiro livro, *O lobo voltou!*, percebe-se um diálogo com clássicos já conhecidos do universo infantil. Enquanto o primeiro traz personagens desse universo, este terceiro livro propõe uma espécie de paródia com o clássico *Os três porquinhos*. No enredo, o lobo nos conta a sua versão sobre a história - dando seu toque, é claro!



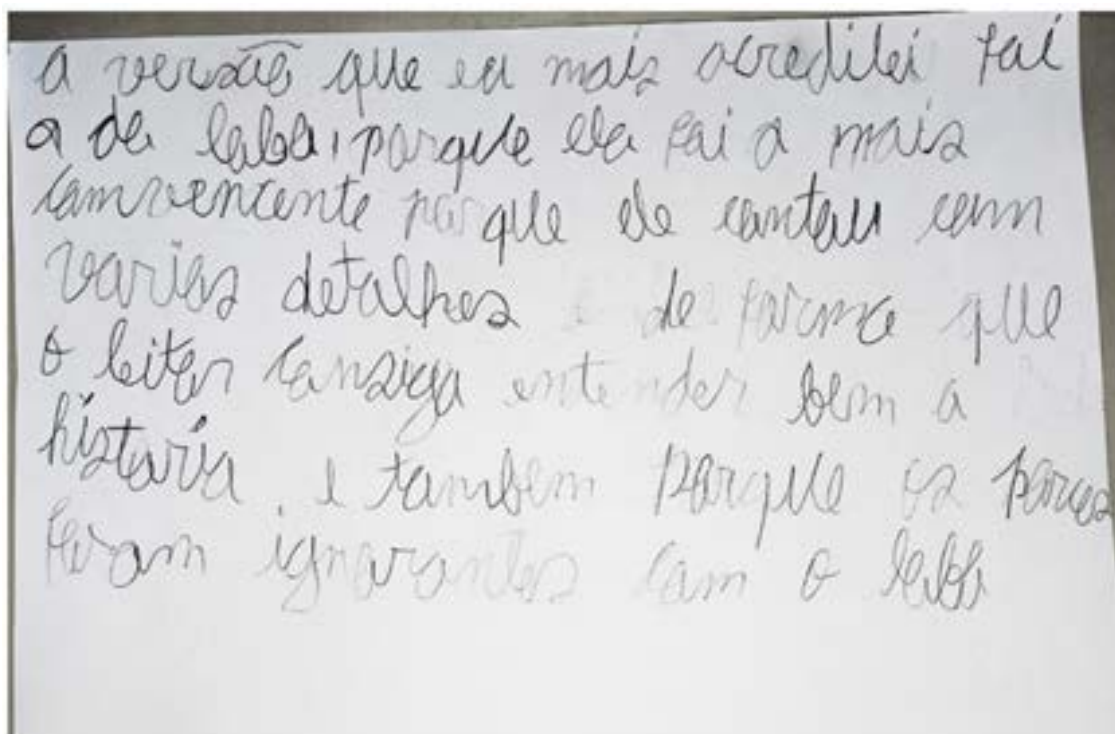
II. Leitura literária e os diálogos suscitados pelas crianças antes, durante e depois da leitura

Turmas polarizadas – No meio da leitura literária, foi inevitável que as turmas se dividissem em dois grupos: de um lado, ficaram os que acreditavam na versão clássica da história, do outro, os que foram convencidos pelo lobo nessa nova versão apresentada. Tomando como gancho essa polarização, demos espaço a um debate em que cada criança teve a oportunidade de apresentar seus argumentos, contrários ou favoráveis à obra.

III. Produção infantil

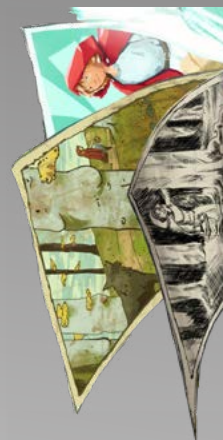
A produção se desdobrou em duas atividades, que ocorreram em semanas diferentes. Na primeira semana, aproveitando o engajamento das crianças ao discutirem sobre qual versão mais acreditavam, trouxe a proposta de escreverem em um papel sua opinião, na forma do gênero discursivo comentário. Essa atividade provoca a culminância da oralidade em produção escrita, explorando recursos de argumentatividade, como podemos notar no comentário abaixo.

Figura 4: Comentário do Pedro, 4º ano



Fonte: Acervo pessoal

Na segunda semana, a atividade proposta consistiu na produção em grupo de jornais. Em seguida trago dois dos variados jornais produzidos pelas crianças.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Figura 5: Jornais produzidos por grupos de alunos do 3º e do 4º ano



Fonte: Acervo pessoal

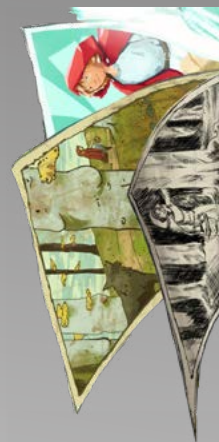
Entendendo o jornal como uma esfera de circulação de diversos gêneros discursivos, reparamos nos diferentes gêneros trazidos pelas crianças: notícia, piada do dia, anúncio, informativo local. Vale destacar quantos conhecimentos as crianças trazem de suas leituras de mundo em produções como essas. Elas percebem e se apropriam dos diferentes gêneros discursivos presentes na escola e, principalmente, na sua vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, postula-se na escola uma leitura literária que deve ser ouvida e recebida em silêncio pelas crianças. Estas assumem a postura passiva e silenciada diante do livro. Quando não, limitam-se a responder, após a leitura, um questionário de perguntas superficiais e desconexas selecionadas pelo professor.

A questão que se coloca é que a leitura também é um ato discursivo. O texto literário, na sua forma materializada, o objeto livro, provoca, instiga e dialoga com as crianças que se descobrem sujeitos-leitores nesse movimento discursivo.

Em análise, como vimos com os relatos de práticas, as crianças criam e recriam significados para o texto literário e para os gêneros discursivos ali presentes. Além de ser um fio condutor que desperta uma rica diversidade de significados, a literatura também promove aprendizado desses gêneros ao proporcionar uma melhor compreensão de como



os gêneros são usados na vida cotidiana, suas formas, conteúdos e funções sociais. Consequentemente, proporciona espaço para a criação de produções escritas extremamente criativas e multissemióticas. Assim sendo, o texto literário pode desempenhar um papel fundamental no trabalho com gêneros discursivos na escola, desde que respeitada a sua integridade e valorizada a sua essência.

Outro ponto desencadeador no trabalho adequado com o texto literário na sala de aula está na escuta da voz das crianças. O que elas têm a dizer? Sem dúvida, essa discursividade presente na oralidade, além de estreitar a relação das crianças com a literatura, enriquece a maneira como elas leem e escrevem. Tornando-as sujeitos ativos no ato da leitura e produtores de escritas significativas.

REFERÊNCIAS

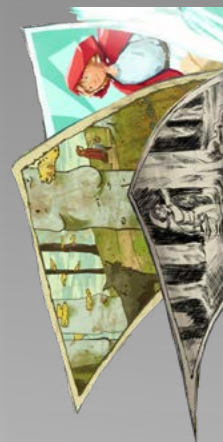
ANDRADE, Ludmila Thomé. **Alfabetização numa perspectiva discursiva**: só o plural pode ser singular. Revista Contemporânea, vol.12, n.25, set/dez de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, Wanderley (org.). O texto na sala de aula. 5.ed. - São Paulo: Ática, 2011. LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



ANÁLIA FRANCO E A ESCRITA DE POEMAS PARA INSTRUÇÃO E RECREAÇÃO DAS CRIANÇAS (1898-1900)

Floriza Garcia Chagas
UNIFESP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

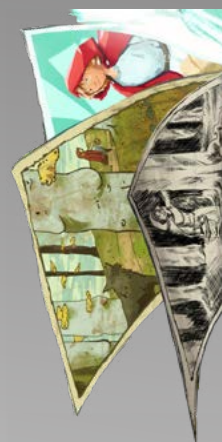
Ainda no século XIX a carreira nas letras e o direito à publicação foram conquistas muito árduas e demoradas para as brasileiras, afinal o direito à fala era vedado a elas, numa nítida interdição à leitura e mais ainda à escrita por mulheres, era um modo de exclusão da efetiva participação social. De acordo com Telles (2012), a não afirmação social da mulher era reproduzida na sua não afirmação pela palavra.

Muitas mulheres foram alfabetizadas e assumiram um papel valioso na formação educacional de crianças, no entanto reconhecê-las como sujeitos legítimos do fazer literário foi acompanhado de muito esforço e enfrentamentos, para que elas pudessem elaborar e publicar as suas obras.

O direito de expressão por meio da escrita se fortaleceu com o surgimento da imprensa dedicada às leitoras de periódicos assinados por homens, com temas voltados ao ambiente doméstico. Em paralelo a essas publicações, com o acesso à leitura e consequentemente à escrita, algumas mulheres de elite passaram a penetrar espaços diferentes do que aqueles predeterminados pelo patriarcado, construindo caminhos para além da vida doméstica, do casamento e da maternidade. Assim, surgiram periódicos de propriedade feminina em que se debatiam assuntos importantes da atuação feminina na sociedade e divulgando ainda a produção de escritoras brasileiras à época, foram os principais veículos da produção letrada feminina (DUARTE, 2016).

Com o desenvolvimento de estudos sobre a vida e produção das escritoras brasileiras, se validou a dimensão da imprensa como principal meio de publicação de seu trabalho intelectual, como em Barbosa (2007) e Duarte (2016). Sob tal perspectiva, os periódicos não se anunciam aos pesquisadores como arquivos de escritos comuns, e sim como artefato cultural que permitem compreender e reconstituir de forma mais provável e não-anacrônica a vida literária e os modos de apropriação da cultura escrita em determinado tempo histórico (BARBOSA, 2007), dando destaque a formação e a reprodução de representações na dinâmica de determinados grupos sociais (CHARTIER, 1991).

Logo, o presente artigo propõe uma leitura de parte da produção da escritora e educadora Anália Franco, procurando compreender um uso da literatura como meio de transmissão de um conjunto de saberes considerados essenciais para a formação das



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

crianças no início do século XX. Para tanto, por meio de abordagem histórica, em especial os aportes da História Cultural, toma-se como objeto de análise os 5 textos escritos por Anália Franco com o propósito literário, sob a forma de poemas do tipo narrativo, dramático e lírico, tendo como fonte de estudo o periódico *Álbum das Meninas*: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras (1898-1901) de propriedade da autora.

ANÁLIA FRANCO E O ÁLBUM DAS MENINAS

Anália Emília Franco (1853 -1919) foi uma distinta personagem do cenário brasileiro, influente no campo da educação e da caridade no tempo em que ocorreram importantes acontecimentos no Brasil, como a Lei do Ventre Livre (1871), a abolição da escravidão com a assinatura da Lei Áurea (1888), a Proclamação da República do Brasil (1889), o aumento populacional com a política imigratória e as transformações urbanas, com o início da modernização e industrialização do Estado de São Paulo.

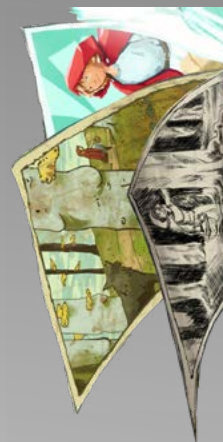
A presença de meninos e meninas pobres, menores e abandonados nas ruas das cidades se converteu em episódio corriqueiro, desde o último quartel do século XIX, segundo demonstram Fausto (1984) e Frontana (1999) em pesquisas sobre a construção e popularização da cidade de São Paulo. Assuntos como a pobreza, o abandono de crianças, a educação popular e a filantropia distinguiram a atuação de Anália Franco na Paulicéia.

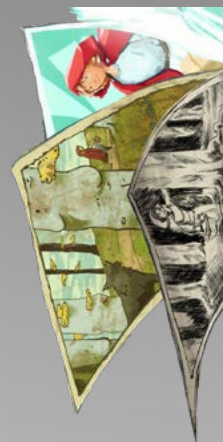
Em um momento político de fervor ideológico, em razão dos assuntos educacionais no final do Império, com a República sendo promovida pela modernização e redenção do país por meio da Educação, uma mudança social que só aconteceria com a escola e a necessária construção do novo cidadão (NAGLE, 1997), foi observando essa realidade brasileira que a professora Anália Franco se dedicou a escrever sobre os temas da educação da criança e educação da mulher, da formação da mocidade e da profissionalização feminina.

Se tornou uma importante defensora dos valores morais como fios condutores à regeneração social, temas que foram apresentados em seus escritos, com uma fundamental ênfase na caridade como virtude essencial para a construção de uma nova sociedade.

Em meio a súmulas biográficas, romances, contos, literatura infantil, história em quadrinhos, peça teatral, vídeos, artigos, crônicas e pesquisa científica, constrói-se a imagem de Anália Franco, como uma das mais significativas educadoras de sua geração, em estudos de jornalistas, escritores, psicólogos, escritores espíritas, pesquisadores acadêmicos, dramaturgos, amigos, filhos adotivos e simpatizantes do seu trabalho social e educativo (CHAGAS, 2016).

Anália Emília Franco nasceu em Resende (RJ) e ainda criança foi morar em São Paulo com a sua família, onde se dedicou a carreira docente como professora primária de escola pública no interior e na capital paulista, foi diretora do Colégio de Meninas Santa Cecília de sua mãe, fundadora e presidente da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva do Estado de São Paulo (AFBI) e professora de primeiras letras no Grupo Escolar do Arouche por mais de 10 anos (CHAGAS, 2022).





Fundou, por meio da AFBI, muitos estabelecimentos sócio educativos, como: escolas maternas, asilo e creches, liceus femininos, a Liga Educativa “Maria de Nazaré”, o Instituto Regente Feijó e o Instituto Espírita “Natalício de Jesus”, a Colônia Regeneradora “Dom Romualdo de Seixas”, Escolas profissionalizantes, para além do interior e da capital, foram construídas uma Associação Feminina em Santos e também no Rio de Janeiro, em Uberaba (MG) um Asilo e creche.

No campo das Artes Anália Franco também atuou à frente da Banda Musical Feminina “Regente Feijó”, do Coral, do Grupo Dramático Musical, do Grupo de Teatro Profissional, do Teatro infantil, desenvolveu uma Escola de Música e uma Escola Dramática, além das oficinas de flores e costuras, estes eram importantes instrumentos para propagar o trabalho realizado pela AFBI e angariar recursos financeiros para a manutenção das instituições criadas.

Como escritora, Anália Franco se dedicou aos gêneros literários narrativo, lírico e dramático com a escrita de contos, crônicas, romances, poesias e peças teatrais; também assinou lições e manuais educativos, livros de leituras infantis, regulamentos, relatórios e demais materiais referentes ao trabalho pela AFBI, alguns em coautoria com a professora Eunice Caldas; ainda escreveu em coautoria com seu marido Francisco Bastos um apostolado sobre o Espiritismo. Anália também colaborou na imprensa feminina brasileira nos jornais “Eco das Damas” e em “A Família”, também na revista “A Mensageira” (CHAGAS, 2022).

Uma importante obra de propriedade de Anália Franco foi o “Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras” (1898-1901), neste suporte periódico ela imprimia e veiculava textos seus e de outros autores, os quais julgava importantes fontes à formação da infância e da juventude, tinha um caráter literário e educativo, em seus primeiros números se mostrava bastante estruturado com uma variação de gêneros literários em cada número (edição).

O periódico Álbum das Meninas trata-se de referência importante para estudos sobre variados aspectos da ação social e educativa de Anália Franco, uma vez que a revista traz informações sobre propostas institucionais e pedagógicas da administração pública internacional e nacional, bem como o desenvolvimento de associações beneficentes e instrutivas e esse período de publicação, ainda que pequeno é pouco explorado na história da educação infantil brasileira.

A justificativa de produção do Álbum das Meninas foi apresentada por Anália Franco em seu primeiro número e primeiro texto, com o título “As Mães e Educadores”:

Foi por isso que resolvi a fazer uso da imprensa para dar a publicidade esta modesta revista intitulada ‘O Álbum das Meninas’ expendendo as minhas ideias sobre educação, e procurando traduzir, e mesmo transcrever tudo quanto os espíritos mais esclarecidos tem escrito sobre este assunto. Ao tomar sobre os ombros esta tarefa de tão magno alcance, não consultei as minhas forças, nem a incompetência que em mim reconheço para as provas da

liberdade e para os combates da vida. Para esse fim, peço e espero o poderoso auxílio de todos que amam o bem, e a contribuição do talento e da palavra de outras penas mais competentes e abalizadas do que a minha, que possam com as suas luzes e virtudes concorrer para que a educação da mocidade entre definitivamente no caminho, para que a esta impelindo a influência católica, e os exemplos dos mais eminentes pensadores (FRANCO, n. 1, p. 3).

Então, o periódico foi uma iniciativa de Anália Franco ao constatar que as literaturas da época inspiraram a “decadência dos costumes” e que lentamente “derrocavam os alicerces da família”, então, viu-se numa missão de “elevantos espíritos da mocidade contra o estiolamento moral tão divulgado por escritos inúteis” (FRANCO, n.1, p. 2).

O Álbum das Meninas aqui examinado possui um conjunto de 30¹ números, e apenas 26 números foram encontrados para o estudo entre os anos de 1898 e 1901. Ao longo das edições o periódico manteve as mesmas dimensões, 15 x 22 cm, também a mesma estrutura de diagramação com apenas uma coluna por página, frente e verso.

Algumas capas foram publicadas em papel nas cores verde, azul e cor-de-rosa. Na capa se apresenta o nome da revista, o nome da propriedade, o ano, a cidade, a data e o número da edição. Na contra capa, além de repetir os dados da capa, no parágrafo central superior consta também as informações de valores: pagamento por semestre, preço da assinatura semestral (5\$000) e do número avulso (1\$000). A partir da edição de número 14 consta o endereço: Largo do Arouche, 58 e a informação de circulação: “será distribuída gratuitamente a todas as escolas² públicas do sexo feminino deste Estado” na capa final da revista, com texto centralizado no meio da folha.

Na própria revista há a indicação das tipografias King, Espírita e Andrade & Mello.

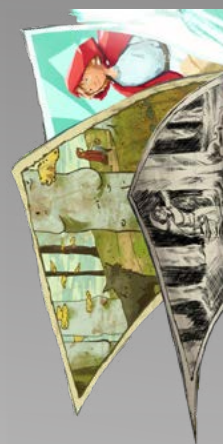
Outro dado que é importante destacar, diz respeito à paginação da revista que até a edição de n.17 foi sequencial, chegando a um total de 412 páginas, depois passou a ter uma marcação inicial a cada edição. Como está no próprio nome da revista, conjectura-se que a palavra Álbum indicava a intenção de que esta publicação constituísse uma espécie de coleção.

No século XIX a imprensa periódica foi sobretudo um espaço de multiplicidade discursiva, revelando, ainda que, de forma inaugural, as vozes dos mais variados segmentos da sociedade (BARBOSA, 2007). Nesse cenário, as redações e grupos de leitores passaram aos poucos a reunir, além da elite masculina, outros grupos, “como imigrantes, mulheres cultas da elite, camadas intermediárias letradas, professores, escrivães, caixeiros, funcionários burocráticos, tipógrafos e linotipistas – e também outros trabalhadores urbanos” (CRUZ, 2000, p. 80-81).

A publicação de escritos no suporte periódico caiu no gosto das leitoras, o que abriu espaço para a atuação das mulheres escritoras, seja como colaboradoras esporádicas, redatoras, fundadoras e diretoras.

1 Os impressos digitalizados estão disponibilizados no Arquivo Público do Estado de São Paulo (n. 1 a 20) e Fundação Carlos Chagas: Associação Feminina Beneficente e Instrutiva: Álbum das Meninas (n. 1 a 30).

2 Ver o mapa das escolas em CHAGAS, 2016, p.57-59.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento



Dessa maneira, a publicação das mulheres emerge com a imprensa dedicada a este público, por meio de jornais e revistas que discutiam questões relevantes à esfera familiar, às mudanças de costumes e à atuação feminina na sociedade. Segundo Duarte (2016, p. 14), mais do que os livros, “[...] foram os jornais e as revistas os primeiros e principais veículos da produção letrada feminina [...]”, configurando espaços de aglutinação, divulgação e resistência. Então, contribuir com os periódicos tornou-se algo essencial para qualquer escritor, homem ou mulher, por proporcionar, além de garantia financeira, constituir um elo direto com os leitores e maior notoriedade crítica.

Ainda que se questione a qualidade dessa produção, “[...] não podemos perder de vista esse uso prático dos gêneros literários [...]”, de modo que não podemos deixar de reconhecer o suporte periódico como um “[...] espaço plural, heterogêneo e fundamental na constituição de uma cultura letrada brasileira” (BARBOSA, 2007, p. 97). O valor dessas publicações estaria justamente na compreensão das representações de uma época, ressaltando a importância da cultura escrita (CHARTIER, 1991). A revista como suporte periódico foi tomada aqui como fonte de estudo a fim de ser um mobilizador para a escrita da História por meio da imprensa (DE LUCA, 2005).

POEMAS PARA INSTRUIR E RECREAR

A pesquisa de Zahidé Muzart (1999, p.26) sobre as escritoras do século XIX indica que a opção pelo gênero literário foi essencial para o acolhimento entre os escritores, as poetisas eram mais respeitadas e recebiam apoio e lugar de publicação nos periódicos, certamente pela característica lírica ter aproximação com a sensibilidade, traço ligado ao feminino, e a temática “[...] sempre dentro do âmbito dos sentimentos familiares”. Ainda, de acordo com Muzart (2011), a poesia oportunizava uma forma de expressão artística não muito exigente em sua escrita, o que em meio às tarefas do lar e cuidados com o marido e filhos a escrita poderia acontecer, diferentemente da construção de uma narrativa que demanda mais tempo e reflexão em torno de seu desenvolvimento, além do essencial domínio da linguagem.

Muitas escritoras continuaram a escrever seus poemas, e ainda receberam convites para colaborar em periódicos de maior circulação à época que não eram dedicados ao público feminino, assim ampliando o reconhecimento de seus escritos e oportunizando a publicação em livro.

O grande esforço da Primeira República contra o analfabetismo, foi também espaço para que uma parcela destas escritoras recebessem destaque com a produção de escritos destinados ao ensino da leitura, como os livros escolares - o que é apontado como o gênero que deu origem a literatura infantil brasileira (OLIVEIRA, 2015).

O caminho partindo da escrita de poemas aos escritos pedagógicos foi seguido por Anália Franco, assim como aponta Eleutério (2005) sobre as escritoras oitocentistas, alguns discursos eram subjetivos e até discordantes em relação à condição feminina e a conquista de

direitos, enquanto outros reiteraram suas vulnerabilidades e beleza, além de seu papel social, contudo construíram um caminho de resistência que refletia a conjuntura social e cultural de seu tempo (BUITONI, 2009). Relevantes publicações que favorecem a compreensão das representações de uma época, ressaltando a importância da cultura escrita (CHARTIER, 1991).

Mesmo com o reconhecimento público de sua produção, poucas foram registradas como constituinte da historiografia literária oficial, muitas tiveram seu nome e produção invisibilizados. A pesquisa de Muzart (1999) questiona esse descaso e separação ao analisar o cânone literário nacional, dando luz a produção das escritoras oitocentistas. E aqui, uma parcela da produção literária de Anália Franco é recuperada para análise, conforme quadro abaixo.

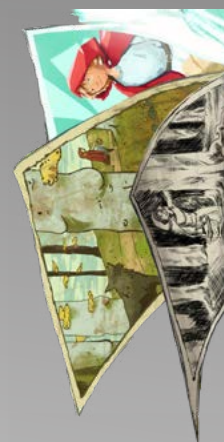
Quadro 1: Poemas de Anália Franco no periódico Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras (1898-1901).

Títulos	Ano e veículo de publicação
Uma Saudade	“A Família: jornal litterario dedicado a educação da mãe e família (RJ)” - 23/03/1889. Republicado em “Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras” - 31/07/1898 - nº4 (p.89-91).
A mãe de ouro	“A Família: jornal litterario dedicado a educação da mãe e família (RJ)” - 06/04/1889. Republicado em “Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras” - 30/09/1898 - nº 6 (p.136-139).
Miséria e Fé	“Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras” - 30/11/1898 - nº 8 (p.187-189).
A doida	“Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras” - 31/03/1899 - nº 12 (p.290-292).
A agonia de Jesus	“Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras” - 01/08/1900 - nº 18 (p.10-13)

Fonte: a própria autora, 2024.

A participação de Anália Franco na imprensa teve início provavelmente com a publicação de 5 textos no ano de 1888, no jornal “Echo das Damas”, lançado em abril de 1879 - escrito em quatro páginas, sob o comando de Amélia Carolina da Silva Couto. Hahner (1981) diz que nesta folha se defendia os direitos das mulheres, mas com menos vigor em comparação a outras publicações à época. Os mesmos cinco textos foram republicados no Álbum das Meninas dez anos depois, se intitulam: As mães; O Orphãozinho; Impressões do Natal; Uma reminiscência; e, Educação Feminina.

No quadro 1 acima se apresenta a informação de que as primeiras publicações dos poemas de Anália Franco “Uma Saudade” e “A mãe de ouro” foram em 1889 no jornal “A Família” fundada e dirigida por Josefina Álvares de Azevedo (05/03/1851 -?), distribuído entre 1888 a 1894 no Rio de Janeiro, somente anos depois os mesmos foram republicados em sua revista Álbum das Meninas; o que corrobora com a afirmação de que as escritoras colaboraram com a divulgação uma da outra em seus periódicos, e assim incentivaram novas produções na imprensa feminina.



Poema: Uma saudade (12 estrofes)

Construído em 5 versos por estrofe, as rimas perfeitas estão ao final dos versos (AB-CBCDD), com classes gramaticais diferentes e acentuações variadas, a posição no verso está ao final e a posição na estrofe estão alternadas com detalhes e descrições vívidas.

É um poema lírico relevando as emoções da poeta narradora com a saudade da infância perdida; o poema segue uma narrativa e em cada estrofe há uma continuidade temática - do amanhecer ao entardecer - destacando situações do cotidiano em que criança acompanha com o olhar o movimento do seu entorno, como: “o sol erguer-se nas manhãs serenas, o ribeiro se escondendo e aparecendo no prado, o sino da igreja que toca anunciando a hora da Ave Maria - que para os escravizados era o sinal para findar o labor e voltar para casa ...” A criança revelada pela narradora no poema representa a infância em determinado grupo social privilegiado, que pode observar o passar do dia e sentir saudades “dessa aurora querida, de minha infância perdida”.

Poema: A mãe de ouro (31 estrofes)

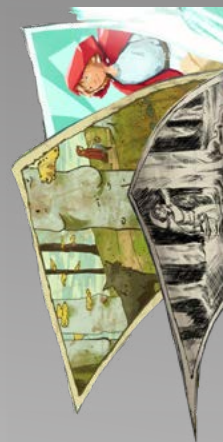
Construído em 4 versos por estrofe, as rimas perfeitas estão ao final dos versos (ABAB), com classes gramaticais diferentes e acentuações variadas; a posição da rima no verso está ao final e a posição da rima na estrofe em cruzadas.

É um poema narrativo, conta uma história sobre a perda de uma menina no rio Paraíba, em que a filha se banhava e brincava até que se afogou e ali morreu, o pai louco ficou e diz que a mãe de ouro quem nos braços a levou. A narradora situa os personagens no tempo e espaço enquanto apresenta todo o enredo. Novamente o tema da infância aparece, se destacam as graças infantis, as cantigas pueris e o que se esperava para ela no futuro “queria-a feliz, rica e adorada. Era tudo quanto aspirava!”.

Poema: Miséria e fé (24 estrofes)

Construído em 4 versos por estrofe, as rimas perfeitas estão ao final dos versos (ABCB), com classes gramaticais diferentes e acentuações variadas; a posição da rima no verso está ao final e a posição da rima na estrofe em cruzadas.

Este poema dramático tem elementos de comédia, mas também tem elementos dramáticos. A narrativa tem como personagens: o eu lírico é uma mãe anciã que “ora com fervor ao Christo pendido sobre a cruz” em favor de sua prole adormecida “n`esta miseria atroz, maldita! [...] sem que encontre para meus filhos, o pão que lhes mitigue a fome”. A mãe que em pranto é banhada diz aos filhos “É atroz a dor que te aneia...mas ah! prefere ó filho a morte, que do remorso a dura cadeia! [...] nos longos extremos da agonia, há sempre um Deus, qu`atende das nossas preces, a ardentia”. Porém, os conselhos da mãe despreza e “para o crime marcha impávido”, no desfecho da obra há uma virada inesperada que modifica o curso e assim o filho retorna para casa “ajoelha-se em prantos e ora contrito o filho descrente, as vozes o animão quando repetem soluçantes a - Ave Maria”. Uma piedosa dama que ali passa e vê tamanha miséria e tanta devoção, “lança-lhes aos pés





avultada esmola, e lhes garante a égide e protecção”. Ao final, no lar feliz “onde só reina o prazer e a alegria; quando ouvem tocar o Angélus com fervor repetem - Ave Maria”.

O sentido do poema e os recursos sonoros com o uso de frases religiosas leva o público leitor - a leitora jovem - a se colocar ora no lugar da mãe, ora no lugar da dama piedosa que com a caridade oferta esmola e assim protege a família tanto da miséria como do crime. Assim, o eu lírico provoca a leitora a refletir e reagir com o coração contrito por meio da religiosidade que prega o amor ao próximo, o perdão e a salvação da alma.

Poema: A doida (9 estrofes)

Construído em 10 versos por estrofe, as rimas perfeitas estão ao final dos versos (ABABCCDEED), com classes gramaticais iguais e acentuações variadas. O poema bastante ritmado pela quantidade de palavras por verso segue uma narrativa, em longa estrofe, com continuidade da temática em que se desdobra a história da doida.

Este poema narrativo apresenta a personagem Eleonora encarcerada, ainda “toda de branco vestida estava ela a meditar, e uma emoção dorida vinha o seio agitar [...] tanta esperança sonhada, tanta ventura gozada, lá no meu querido lar. [...] - Hei de amar-te até morrer. O amor que eu sonhava, o amor infiel zombou”. A dor da traição para ela foi atroz, que a fez entristecer. O poema retrata as emoções da personagem e o que a levaram a um sentimento e pulsão de morte por ter sido traída por aquele a quem amava e acreditava. Esse traço de sensibilidade está aqui evidentemente relacionado à figura feminina e tem nas leitoras um possível reconhecimento em termos do amor romântico, a esperança do casamento, do lar feliz e do -Hei de amar-te até morrer!

Poema: A agonia de Jesus (19 estrofes)

Construído em 4 versos por estrofe, as rimas perfeitas estão ao final dos versos (ABAB), com classes gramaticais iguais e acentuações variadas. O poema segue uma narrativa em continuidade à temática da crucificação de Jesus com descrições vívidas e detalhes sensoriais nas frases, como “os terrores da morte já me vem gelar [...] e do seu peito que a dor entristeceu, fundo suspiro com agonia exalou”.

O poema retrata o período em que Jesus é crucificado no Horto, as dores e agonia da morte “Afastai meu Pai, este cálice de amargura” e o pedido por clemência aos homens “Esquecei os erros da frágil existência”. O sentido do poema é revelar na leitora o sentimento de gratidão pela salvação, relembrar o sacrifício de Jesus pela humanidade e assim enternecer para a retribuição durante a vida e as ações de justiça, fraternidade e bondade com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que envolvem as escritoras brasileiras oitocentistas legitimaram a relevância da imprensa como meio fundamental de publicação e divulgação de seu trabalho



intelectual. Nesse contexto, os periódicos se apresentam aos pesquisadores como veículos que favorecem a compreensão e reconstituição de modo mais crível e não-anacrônica a vida literária e os modos de apropriação da cultura escrita à época (BARBOSA, 2007).

Anália Franco em sua trajetória esteve em uma rede de mulheres escritoras que tiveram grande evidência no periodismo oitocentista, como parte do corpo editorial de folhas importantes, uma demonstrando apoio a outra. O que com certeza contribuiu para o reconhecimento de seu fazer literário, oferecendo espaço para tratar de temas que são característicos do ser feminino, o seu público leitor.

A produção literária de Anália Franco, em especial os poemas analisados neste artigo, revelam uma escritora atenta às escolhas temáticas e de elementos que seriam possíveis de identificação com o público leitor feminino. Os poemas descrevem representações da mulher de seu tempo, revelam o interesse pelo amor, pela família, pelo cultivo das virtudes em especial a da caridade, também a sua predileção pela educação e pelo universo infantil. É relevante o destaque para a morte, a tristeza e a fé em seus escritos, assim como a afirmação de sua produção criativa, ainda que contida em determinadas convenções.

Os poemas de Anália Franco, apreciados à época de sua publicação nos periódicos, formam um patrimônio que precisa ser dado à leitura hoje e valorizado a fim de redimensionar o lugar da autora na história da literatura e nos estudos entre as escritoras oitocentistas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. F. P. **Jornal e literatura**: a imprensa brasileira no século XIX. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

BITTONI, D. H. S. **Mulher de papel**: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira. São Paulo: Summus, 2009.

CHAGAS, F.G. Álbum das meninas, revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras: estudo de um impresso de Anália Franco (1898-1901). Dissertação (Mestrado). UNIFESP, Guarulhos, 2016.

CHAGAS, F. G. **A Escola Normal do Estado de São Paulo na formação de Anália Emília Franco**. In: *A contribuição e o funcionamento da escola normal de São Paulo: sujeitos e saberes*/ Soraia Regiane Carlos, Heloisa Amorim Pereira Louro, Gabriel Meneses Barros (orgs.). 1ª ed. Curitiba: Appris, 2022, p.49-68.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CRUZ, H. F. **São Paulo em papel e tinta**: periodismo e vida urbana-1890-1915. São Paulo: Educ/Fapesp/Arquivo do Estado de São Paulo/Imprensa Oficial de São Paulo, 2000.



DUARTE, C. L. **Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX** – Dicionário ilustrado. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DE LUCA, T. R. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

ELEUTÉRIO, M. L. **Vidas de Romance: as mulheres e o exercício de ler e escrever no entresséculos (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

FAUSTO, B. **Crime e cotidiano - a criminalidade em São Paulo 1880-1924**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

FRANCO, A. **As mães e educadores**. In: *Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras*, nº1, p.3. 1898.

FRONTANA, I.C. R. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HAHNER, June. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas (1850 – 1937)**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUZART, Z. L. Pedantes e bas-bleus: história de uma pesquisa. In: MUZART, Z. L. (Org.). **Escritoras Brasileiras do século XIX: antologia**. Florianópolis/Santa Cruz do Sul-RS: Mulheres/Edunisc, 1999. v. I. p. 17-29

MUZART, Z. L. A ascensão das mulheres no romance. In: ARRUDA, A. A. et al. (Org.). **A escritura no feminino: Aproximações**. Florianópolis: Mulheres, 2011. p. 17-28.

NAGLE, J. **A educação na Primeira República**. In: *O Brasil republicano*, volume 2: sociedade e instituições (1889-1930) por Paulo Sérgio Pinheiro [et.al]. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

OLIVEIRA, F. R. de. As primeiras manifestações discursivas sobre a literatura infantil brasileira: o processo de construção de saberes. In: **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003)**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p.1.

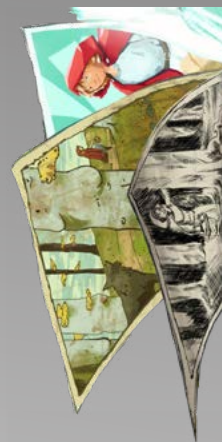
TELLES, N. **Encantações: escritoras e imaginação literária no Brasil – século XIX**. São Paulo: Intermeios, 2012. (Coleção Entre Gêneros).

AS HISTÓRIAS LITERÁRIAS EM CANAIS DO YOUTUBE E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ketty Claudia Neves do Amaral
UFSJ, CAPES

Amanda Valiengo
UFSJ

Maria Aparecida Zambom Favinha
SME de Marília



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é parte de uma pesquisa de Mestrado¹ concluída em 2023, articulada a outra pesquisa² interinstitucional. Partimos da premissa de que a contação de histórias é uma prática essencial para o desenvolvimento integral de bebês e crianças, pois o contato com as histórias amplia as possibilidades de imaginação e criação, além de favorecer de forma gradativa a aquisição de conhecimento sociocultural. Assim, sua inserção nas ações educativas torna-se relevante, principalmente na Educação Infantil por se tratar da primeira etapa da Educação Básica. Dentre as inúmeras possibilidades de se promover o acesso as histórias, há um formato que se apropria dos meios digitais.

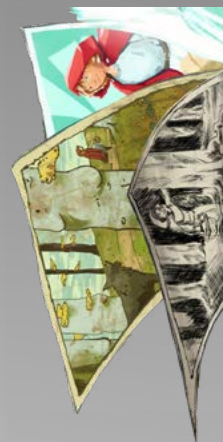
Portanto, o objetivo da pesquisa é o de apresentar o estudo e análise acerca de dois canais de contação de história do *YouTube*, bem como refletir sobre algumas implicações relacionadas a esta modalidade literária virtual nas práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.

As tecnologias e suas formas de propor acessibilidade aos conteúdos de diversos âmbitos impulsionaram a sociedade a se adaptar a novas maneiras de interação, experiência e acessibilidade a informação e entretenimento. Em meio a essa mudança, vamos encontrar a narrativa literária escrita e oral em ambiente digital das mais diferentes formas, fruto de uma realidade contemporânea em que tanto a oferta quanto a procura nessa modalidade vêm aumentando, tendo em vista os inúmeros aplicativos criados e as plataformas digitais em que as histórias podem ser apresentadas e acessadas.

1 Pesquisa de Mestrado em andamento intitulada: Práticas de Contação de Histórias na Escola de Educação Infantil e a Pandemia de Covid-19: Reflexões acerca de dois Canais do Youtube. Mestranda:

Ketty Claudia Neves do Amaral. Professora orientadora: Dra. Amanda Valiengo.

2 Pesquisa Interinstitucional intitulada: Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial.



Se antes, o que predominava em relação às histórias literárias era o formato presencial para se contar e ouvir uma história, atualmente essa narrativa se encontra em redes programadas como o *YouTube*, essa modalidade virtual vem ganhando um espaço maior nos planejamentos educacionais. Nessa perspectiva, a nossa questão de investigação é: Os canais de contação de histórias contribuem para/com as práticas pedagógicas de educadores da Educação Infantil e para a formação literária das crianças e seus professores? Para tanto, a metodologia qualitativa foi utilizada por meio de uma observação não participante dos canais de contação de histórias “Fafá Conta” e “Varal de Histórias”, ambos observados no período de dezembro de 2021 a junho de 2022. Para a geração dos dados realizamos um estudo a partir da visualização dos vídeos, escuta selecionada das histórias contadas e análise de comentários identificados como participações dos ouvintes.

Como aporte teórico, apoiamo-nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), nos embasamos em autores como Bajard (2014), Bussato (2013), Lajolo e Zilberman (2017) e Velasco (2018) sobre a contação de histórias e narrativas literária digital.

Organizamos o texto da seguinte maneira: no primeiro momento a contação de histórias em ambiente digital e no segundo apresentamos, de forma sucinta, os dois canais do YouTube, e, conseguinte trazemos alguns dados que relacionam a prática pedagógica com as histórias dessa plataforma virtual. Por fim, apresentamos algumas considerações finais deste estudo.

A NARRATIVA LITERÁRIA ORAL EM AMBIENTE DIGITAL

O século XXI vem reconfigurando os jeitos e estilos de vivência da sociedade, haja visto que as formas de convívio e relações entre os seres humanos foram sendo reestruturadas para o meio digital. Houve também um aumento do acesso e uso da internet em nossa sociedade, fruto relacionado à democratização. Para Lévy (1999, p. 27), esse processo se instaurou e mudou radicalmente a forma de ver e agir no mundo, podendo ser analisado a partir de um ponto de vista positivo. “A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização”. No entanto, o autor expõe que não se pode associar o desenvolvimento da inteligência coletiva ao crescimento do ciberespaço, ou seja, há uma inteligência específica das redes digitais e cabe ao ser humano a organização e funcionamento desta via interativa.

Em relação a esse novo formato das narrativas, Laudares (2017, p. 26) descreve que “as narrativas, dos mais diferentes gêneros textuais, orais ou escritos, passam a ser elaboradas digitalmente, evidenciando diferentes condições de produção do saber e, consequentemente, distintas práticas culturais de escrita e leitura”.

Lajolo e Zilberman (2017) destacam que as novas ferramentas e linguagens da cultura digital tendem a dar acesso a perspectivas não muito comuns se comparadas ao acesso tradicional e que aos poucos vem se instaurando para a literatura. Para elas, este ambiente digital não pode ser definido em um formato exato, pois apresenta formas diversificadas de



expressões. “Nesta nova era que se inaugura para a literatura e para o livro, o mundo digital ocupa um lugar muito expressivo, metamorfoseando-se em formas distintas de apresentação, seja amalgamando-se ao impresso, seja substituindo-o” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 52).

À vista disso, a literatura digital abrange significantes que vão além do corpo, da voz e do livro como objeto material, há uma junção de elementos que englobam o audiovisual, que permitem animações e ações do campo tecnológico. Com a ascensão das tecnologias, alguns contadores de histórias começaram a transitar por espaços virtuais, migrando para este ambiente, tendo-o como uma possibilidade de manter essa arte que tem por matéria prima a palavra e atendendo às modificações que a globalização vem gerando no mundo.

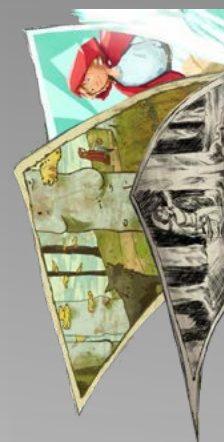
Bajard (2014, p. 29) explica que, com a contemporaneidade, o contador vem buscando outras formas de recompor seus contos: “Se o contador tradicional era um homem do campo que recorria a uma língua puramente oral, o contador atual é urbano[...]”. Em consonância, Busatto (2013) expõe que, com a modernidade, muitos contadores de histórias foram se adaptando ao formato da era digital, expandindo sua arte para as grandes redes digitais, apropriando-se de uma cultura estabelecida em nossa sociedade. Para alguns contadores, este espaço tornou-se uma oportunidade de atuação e trabalho com a arte.

O contador contemporâneo atua num regime de oralidade secundária, ou seja, encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias. Carrega consigo influências do seu tempo e dos meios de comunicação que o cerca: imprensa escrita, rádio, TV, telefone, internet (Busatto, 2013, p.29).

Nesse ambiente, além de corpo, voz e performance, os equipamentos eletrônicos são essenciais para que tudo possa ocorrer bem. Contudo, ainda que se tenha uma dinamização digital das histórias, a figura do contador tem a função de mediar os artefatos tecnológicos associados aos recursos tradicionais e estilos próprios que possam propiciar um encontro entre as narrativas e os ouvintes.

Se a narração em tempo presente estabelece significados a partir do corpo do narrador, e do entorno em que ele e o ouvinte estão envolvidos, no meio digital vamos encontrar uma produção de sentidos sendo constituída não apenas por esses dois elementos, como também pela estrutura e organização do sistema, em que novos significantes, como o mouse, barra de ferramentas e barra de rolagem, dividem o espaço com outros signos já familiares, como palavras, imagens e sons (Busatto, 2013, p. 120).

Nesse ambiente virtual, as histórias têm características que podem se diferenciar das apresentações em formato presencial. Os ouvintes também participam e compõem essas realidades, embora as formas de interação entre locutor e ouvinte assumam um novo formato. Nessa realidade, está o ouvinte em busca das histórias por diversos motivos, o espaço cedido em ambiente digital permite que os encontros com as histórias possam ocorrer



de forma simultânea por inúmeras pessoas de diferentes locais, regiões e culturas, fato que pode ser observado em canais do *YouTube*, a partir do número de inscritos, visualização, curtidas e comentários. Entretanto, não podemos nos esquecer que esse acesso ao meio digital ainda não é algo possível para todos em nosso país³.

Hoje, com os recursos tecnológicos e com a transição dessa arte para esse espaço dinâmico, a expansão das histórias vem se tornando algo maior em um tempo menor, “O espaço mediado pelo meio digital se torna a ligação entre realidades distintas e afirma a possível convivência entre o paradoxo modernidade e tradição” (Busatto, 2013, p. 119).

Partimos a seguir para os processos descritivos acerca dos canais Fafá conta e Varal de histórias e sua relação com as ações pedagógica.

OS CANAIS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA ARTE MILENAR E CONTEMPORÂNEA

Os canais Fafá conta e Varal de histórias foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) o responsável pelo canal precisava ter perfil de contador; b) maior número de inscritos; c) produzir conteúdo/vídeos de contação de histórias; d) apresentar histórias voltadas para o público infantil. Considerando os critérios citados acima, os canais selecionados se destacaram pelo maior número de inscritos, de visualizações e produção de conteúdo relacionada ao tema. Assim, apesar de terem por objetivo em comum a propagação da arte de contar histórias, em seus canais, as narradoras apresentam características específicas, recursos e estilos próprios de se relacionarem com o público.

Fafá Conta é um canal ativo desde 2015 e vem dedicando-se à propagação da arte de contar histórias, arte essa que envolve escuta, relação entre ouvinte e narrador. De acordo com o vídeo postado pela contadora⁴, em seu canal foram contadas aproximadamente 258 (duzentos e cinquenta e oito) histórias, mais de 200 (duzentos) livros lidos em *lives* e leitura no quintal. Estes números indicam que o canal tem, até o momento, 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) histórias narradas oralmente para uma estimativa de 15.503.045 (quinze milhões e quinhentos e três mil e quarenta e cinco) espectadores que acompanham e acessam de alguma forma as histórias dispostas neste ciberespaço.

No canal Varal de Histórias ativo desde 2013, há cerca de 512 mil (quinhentos e doze mil) inscritos e 79.921.154 (setenta e nove milhões e novecentos e vinte um mil e cento e cinquenta e quatro) visualizações. De acordo com as postagens de vídeos, foram promovidas mais de 400 (quatrocentas) histórias diferentes no decorrer dos anos em atividade. Aos sábados, são postados novos vídeos de histórias com temas escolhidos e algumas são

3 Conforme descreve pesquisa realizada pela Abranet (Associação Brasileira de Internet) realizada em 14/04/21, no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cerca de 40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet. <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.Y4BBU3bMLIV>

4 Vídeo postado por Flávia Scherner em seu canal do *YouTube* Fafá Conta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v-QMxKHsY7o>. Acesso em 28 de março de 2022.

de autoria da narradora. Sobre as histórias de autoria, são apresentadas como *Originais do Varal de Histórias* e são 18 (dezoito), conforme descrito no canal.

Os canais ora apresentados possuem um número significativo de inscritos e de visualizações, bem como a produção de conteúdo literários, o que demonstra uma popularização deste espaço. Nos comentários, é possível perceber as participações dos ouvintes e seus interesses que os impulsionaram a buscar essa forma de experienciar a literatura.

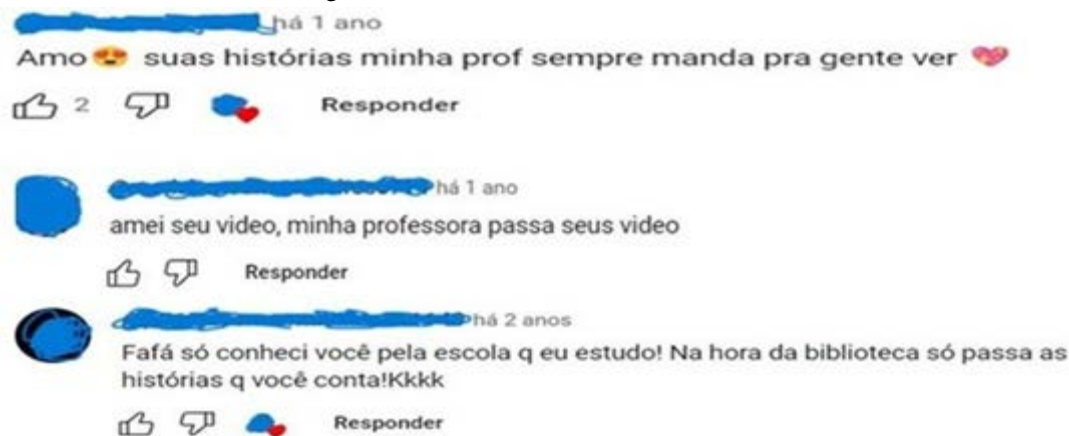
É por meio dos encontros virtuais que a voz das contadoras assume um papel primordial e propõe uma relação dialógica em que as histórias se tornem um instrumento que possa tecer relações, comunicações e que através da palavra evoca as mais distintas reações a partir do encontro com as narrativas, Como Tierno (2010, p. 22) expõe: “A narrativa de uma história, portanto, pressupõe a criação de uma relação de encontro. Encontro definido aqui como espaço metafórico em que narrador e ouvinte habitam ao mesmo tempo”.

E, por habitarem esse espaço, narradoras e ouvintes, ainda que seja em formato digital, relacionam-se a partir da literatura, em um movimento que engloba intenções. A seguir, apresentamos algumas perspectivas acerca das relações existentes entre os ouvintes e as narradoras, a partir das histórias nos canais do *YouTube*.

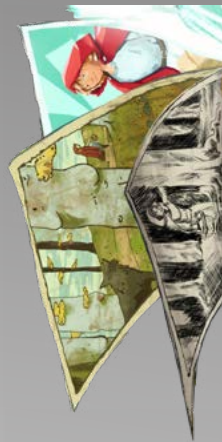
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM AMBIENTE DIGITAL E A PARTICIPAÇÃO DOS OUVINTES: IMPLICAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para esta exposição, selecionamos alguns excertos da pesquisa de mestrado concluída recentemente. Os dados analisados têm como propósito auxiliar na compreensão de como as histórias ofertadas nesse formato digital podem contribuir para formação literária de crianças e professores. Por meio dos comentários nos dois canais observados: Fafá conta e varal de histórias, foi possível identificar, de forma geral, o público que assiste às histórias, dentre os ouvintes notamos a participação de professores (as) e crianças por intermédio de um adulto.

Figura 1 – Comentário Canal Fafá conta



Fonte: Captura de tela feita no YouTube pela pesquisadora, 2022.





Os comentários possuem autores e datas diferentes, o que nos faz perceber que a prática de usar os vídeos durante as aulas é algo que faz parte do planejamento pedagógico e foi através da escola que ocorreu a divulgação do canal. Nesse sentido, a professora possui um papel fundamental, para além da divulgação do canal, mas em proporcionar um contato físico entre quem narra uma história e quem a ouve. Ou seja, é importante que ocorram momentos ao qual a professora conte histórias para as crianças. Fonseca (2012) expõe que, a partir, da narrativa oral, é possível envolver a criança em um processo que engloba percepção das especificidades que compõem a linguagem oral.

Elas observam que, quando o professor narra oralmente, ele gesticula, muda de voz, faz expressões diferentes com o rosto, olha nos olhos, improvisa, muda parte da história (retira ou acrescenta algo, dependendo do dia, do público, de como ele mesmo está, do tempo que tem para contar), aproveita do que fica subentendido e implícito pela própria expressividade (Fonseca, 2012, p. 149).

Por meio das histórias, a educadora encontra subsídios para construir e desenvolver a fantasia, memórias, conhecimentos sociais e culturais com as crianças. São momentos que tendem a ser significativos e estimulantes para aguçar a criatividade imaginativa das crianças. Assim, Machado (2015, p. 17) afirma que: “O contato com a literatura oral e escrita apresentam à criança infinitos modos de expressão poética, palavras combinadas em plurais significações”.

Nesse processo sobre compreender que as histórias na EI relacionam-se com a cultura própria da infância e precisam ser uma via de práticas que humanizam, Velasco (2018, p. 73) enfatiza: “torna-se imprescindível trazer uma visão mais abrangente daquilo que seria a cultura própria da infância, o conjunto de experiências, descobertas e fazeres da criança buscando a si mesma e ao outro em sua interação com o mundo”.

Com base nessas considerações, reafirmamos que a prática constante em contar histórias tende a promover aproximações, relações de humanização e socialização entre o educador e a criança pequena, possibilitando ações significativas que contribuem para linguagem oral, memórias afetivas, propondo uma intervenção ativa e consciente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Então, “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou” (Vigotski, 2018, p. 19).

Outro ponto que merece a nossa atenção no comentário é “*na hora da biblioteca só passa as histórias que você conta*”, esse espaço literário na escola, se tornado em ambiente digital, nos faz refletir sobre as relações que as crianças estão construindo com a literatura, com o livro, com a narrativa oral e com a narradora.

Nunes *et al* (2022) descrevem que a biblioteca teve perspectivas que foram sendo modificadas ao decorrer dos anos, dentre elas, pontuam de forma inicial a visão de um local para guardar livros ao ponto de se tornarem espaço de compartilhamento de informação, incentivo à leitura e contato com a literatura por excelência. Desta forma, ressal-



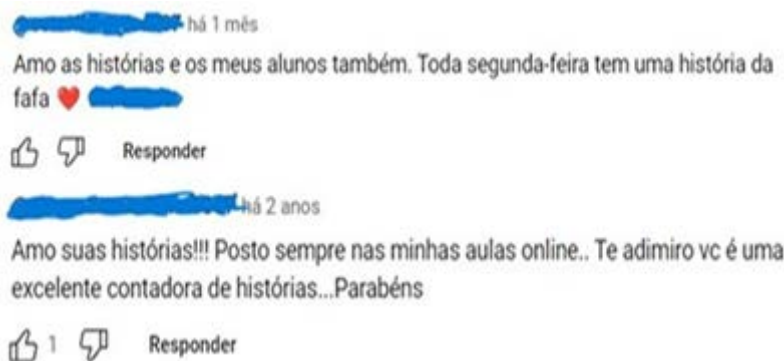
tam a importância de se refletir sobre sua concepção: “a própria definição do que é uma biblioteca depende do modo como ela é vista e do que se faz nela” (Nunes *et al*, 2022, p. 4).

Por se tratar da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil possui um papel primordial de compartilhamento da importância e do uso da biblioteca para as crianças. Suas formas de acesso contribuirão na formação literária e conscientização da funcionalidade desse espaço para os pequenos.

Para Tahan (1964), as histórias ocupam um lugar importante na tarefa delicada do educar, podem fazer parte do interesse e motivação da educação, compondo as práticas pedagógicas em que professores (as) buscam o prestígio da história e as crianças. Ele destaca que “Em muitas escolas e bibliotecas a Hora da História é a Hora H do recreio que enleva, do interesse que atrai e da alegria que faz viver e reviver a alma infantil em todas as dimensões do sonho e da fantasia” (Tahan, 1964, p. 8).

Por um outro ângulo, além das crianças, há participação de professoras nos comentários. Nesse sentido, suas expressões e solicitações para utilizarem as histórias em seu planejamento escolar é um fator que destacamos. Do público encontrado, analisamos os comentários de alguns profissionais e selecionamos para exposição:

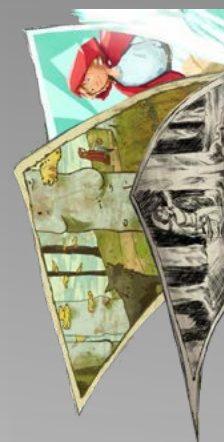
Figura 2 – Comentário Canal Fafá conta e Varal de histórias



Fonte: Captura de tela feita no YouTube pela pesquisadora, 2022.

O comentário acima nos faz refletir sobre a busca e apropriação de professores para algo que esteja pronto, pois, ao afirmar que “toda segunda-feira” tem uma história do canal, percebemos que não há um movimento no qual o docente prepara e narra a história pensando nas particularidades de seus alunos, em uma prática humanizadora e cabível de trocas entre crianças e educador, fato que a própria narrativa possa propiciar.

No entanto, além da busca por algo pronto, alguns profissionais pedem ajuda e mencionam não saber contar histórias. Assim, observamos a insegurança e dificuldade apresentada por alguns professores em contar histórias para as crianças. Alguns alegaram não saber contar conforme as contadoras fazem em seu canal do *YouTube*, outros afirmaram ser mais prático utilizar os vídeos com as crianças. Além disso, alguns professores expressam não conhecer tantas histórias e projetam nos canais uma possibilidade de montar um repertório.



Apesar, das orientações em documentos oficiais para que se promova momentos com a narrativa literária oral, para muitos professores, a arte de contar histórias não é uma tarefa tão simples, para tanto, essa ação tem provocado busca por orientações, formações e meios que possam oportunizá-los de se fazerem educador-contador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e estudo dos canais de contação de histórias do *YouTube* percebemos o quanto milhões de pessoas acessam esse ambiente e buscam formas diversificadas para ouvir histórias, como crianças por intermédio de adultos e profissionais da Educação. Através de comentários, há relatos de que as crianças gostam de ouvir histórias nesse formato digital e em alguns casos a escola foi quem apresentou essa modalidade literária virtual.

Observamos a participação de educadores que, por meio dos comentários, demonstraram suas fragilidades e necessidades pedagógicas de colocarem em prática a contação de histórias. Notamos que assumir-se como professora-contadora não é uma tarefa tão simples, principalmente quando se tem conhecimento de que as histórias literárias são patrimônio cultural e podem contribuir para além de ensinamentos relacionados ao conteúdo. Com isso, a implementação dessa arte tem conduzido alguns profissionais a buscarem por recursos que possam auxiliá-los nessa prática literária, como cursos de formação continuada ou até mesmo a procura de algo que esteja pronto, nos canais do *YouTube*.

Considera-se que as histórias em ambiente digital podem auxiliar no planejamento e prática pedagógica, se encaradas como fonte para a professora ampliar seu repertório e o das crianças. No entanto não deve substituir o ato da contação presencial, nem servir apenas para preencher o tempo e conteúdos necessários à Educação Infantil, retirando o protagonismo adulto e infantil.

Portanto, ainda que vivenciamos uma cultura digital, torna-se necessário refletir acerca das formas em que professores (as) mediam o acesso as histórias literárias, ao qual bebês e crianças possuem uma necessidade de experienciar o conto de diversas formas, onde os recursos visuais, táteis, instrumentos, adereços podem tornar o momento da contação de histórias em uma relação afetuosa, humanizada entre ouvinte e narrador (a). É nessa perspectiva que almejamos a hora do conto, principalmente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elie Marie Eustache. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FAFÁ CONTA. **Fafá Conta Histórias**. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Fafaconta>. Acesso em 02 de junho de 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Uma nova outra história.** Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LAUDARES, Ellen Maira de Alcântara. **Literatura Infantil Digital: Um estudo sobre os aplicativos de contação de histórias.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2017.

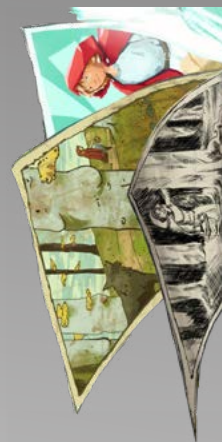
LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

VARAL DE HISTÓRIAS. **Varal de Histórias.** *YouTube.* Disponível em: [youtube.com/@VaraldeHistorias](https://www.youtube.com/@VaraldeHistorias). Acesso em 07 de junho de 2022.

VELASCO, Cristiane. **Histórias de Boca: o conto tradicional na Educação Infantil.** São Paulo: Panda Books, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

TAHAN, Malba. **A Arte de ler e contar histórias.** Rio de Janeiro: Conquista, 1964.



AUTORIA INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM QUANDO ESCREVEM?

Simone Jesus dos Santos Catanhede
PPGEL/UNEB

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves
PPGEL/UNEB

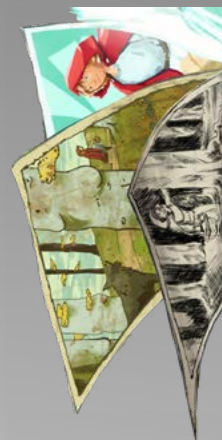
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O universo infantil é permeado de possibilidades, de encantamentos e, apesar de muitos duvidarem também de sofrimento. Durante a Idade Média, a criança era invisibilizada perante a sociedade, não sendo consideradas suas especificidades, era tratada como se fosse um adulto tanto na maneira como se vestia, quanto no desenvolvimento de atividades, dentre outros (ARIÉS, 1986). Não havia, portanto, uma concepção de infância.

No decorrer da história, a criança foi conquistando um lugar que é seu por direito, seja através das políticas públicas ou, até mesmo, pela criação de Leis, no Brasil é relativamente recente o Estatuto da Criança e do adolescente, o qual prevê os direitos e deveres das crianças. Entretanto, ainda há muito a ser conquistado, para além do que está posto nos documentos, como por exemplo o lugar da criança como protagonista na produção das obras literárias.

A Literatura Infantil teve início na França com autores como Charles Perrault (COELHO, 1991) e, no Brasil teve início com a criação da Imprensa Régia, sendo que as produções eram esporádicas (LAJOLO; ZILBERMAM, 1985). Tanto em um momento quanto em outro foram os adultos que desbravaram o fazer literário para as infâncias, por isso, no passado e no presente é possível afirmar o adultocentrismo quando se trata da autoria das obras de literatura infantil. Como os adultos tem autonomia e maturidade para educar e cuidar da criança, é de se esperar que a iniciativa tanto para a produção quanto para a promoção e circulação da maior parte das obras de literatura infantil tenha partido desse grupo de pessoas. Todavia, observa-se na cena contemporânea, a ampliação de publicação de literatura para as infâncias cuja autoria seja também de uma criança. E isso não invisibiliza, muito menos inferioriza a produção de literatura infantil escrita por crianças, pelo contrário, elas aprendem com os adultos e são capazes de criar a sua própria história.

Neste sentido, a história da Literatura Infantil também é marcada pela invisibilidade da criança quando, simplesmente, a colocou como consumidora das obras, excluindo a possibilidade dela enquanto autora. Comumente, quem escreve para crianças são os adultos, assim como quem escreve para os negros são os brancos e quem escreve para os sur-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



dos são os ouvintes. Com isto, existe uma relação hegemônica, pois a mesma dominação que organiza a vida social impera na produção literária. Ou seja, se na sociedade os grupos dominantes são masculinos, brancos, adultos, na literatura observa-se a repetição dessa presença e a exclusão de outras vozes, consideradas marginais e/ou não hegemônicas.

Na sociedade, há a supremacia daqueles que detêm o poder de compra e escolha das obras literárias para as crianças. Por esse motivo, é tão importante se colocar em evidência as crianças que ocupam o papel de autoras na produção literária, visto que elas têm habilidades desenvolvidas para dialogar com seus pares e serem produtoras das próprias obras que consomem. Diante disso, é maravilhoso saber que existem crianças rompendo barreiras e assumindo um espaço que é seu por direito.

O protagonismo da criança começa, a partir do momento em que lhe é concedida autonomia, a fim de que desenvolvam atividades simples do dia a dia, o que pode incorrer, até mesmo, em produções autorais e de literatura infantil. Ainda que no mercado editorial predominem as obras infantis escritas por adultos, muitas crianças têm se colocado como escritoras, mostrando suas potencialidades e criatividade. Entretanto, é comum que cause estranhamento nos adultos ao presenciar crianças escrevendo livros, levando alguns ao questionamento, será que esses textos escritos por crianças têm conteúdos relevantes e atendem as expectativas desse público? Com certeza, a resposta é sim.

Os livros escritos por elas possuem a capacidade de dialogar e tocar outras crianças, até porque, algumas passam por experiências semelhantes. A maioria das crianças passam por conflitos na construção de amizades, na mudança de escola, ao resolver problemas no dia a dia, enfim, muitas vezes pode ser bem mais tranquilo uma criança dialogar com outra do que um adulto. É claro que os livros escritos por adultos são necessários, a fim de que a criança visualize as situações por outra óptica e possa aprender com elas, contudo, a autoria infantil precisa ser evidenciada, a fim de que as crianças também assumam o protagonismo na Literatura Infantil e seja possível coexistir a diversidades de vozes que compõem a sociedade.

Diante disto, este texto objetiva conhecer as inquietações do universo infantil quando as crianças se colocam como autoras, bem como publicizar as obras literárias escritas por/para crianças. Desta forma, será possível evidenciar a riqueza das produções literárias de autoria infantil e tornar visíveis as produções de escritores crianças. A metodologia utilizada foi bibliográfica, através do estudo de um referencial teórico, por meio de livros e artigos; bem como, das literaturas de algumas autoras infantis selecionadas como Gabriela Fontenele, Luiza Meireles, Alice Wigg. Após a leitura e fichamento desses textos, foi realizada uma discussão em torno das produções dessas crianças, a fim de refletir sobre o que elas escrevem.

Dentre os principais teóricos, a discussão aqui proposta se baseou em Foucault (2001) para discorrer sobre autoria; Zilbermam (1998) para falar sobre o protagonismo da criança na produção das obras literárias; Cademartori (1991) com uma abordagem sobre o que é a Literatura Infantil; Caetano (2010) discutindo a partir das ideias de Piaget,

como as crianças se desenvolvem e se relacionam com outras pessoas da mesma faixa etária ou com adultos. Como considerações de um estudo que ainda precisa ser ampliado, foi observado que as crianças escrevem como um momento de reflexão, diversão e para mostrar algo que vivenciaram ou presenciaram. Além disso, observou-se a recorrência da abordagem sobre amizade, por este fato se encontrar muito presente nos textos das crianças, visto que estão em fase de desenvolvimento pessoal e social.

A VOZ E A VEZ DA CRIANÇA: A AUTONOMIA E A AUTORIA NA LITERATURA INFANTIL

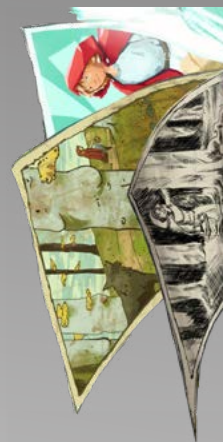
A Literatura Infantil comumente tem sua escrita majoritária por adultos, assim como existe uma massa de pessoas brancas escrevendo para negros ou indígenas, no sentido de que sempre há alguém falando de um lugar que não é o seu. Para Adiche (2009) existe um perigo em se contar a história apenas por um ponto de vista, pois pode incorrer de “roubar a dignidade das pessoas”.

Embora a criança em muitos aspectos demonstre dependência do adulto, ela tem uma maneira peculiar de olhar o mundo à sua volta e isto precisa ser considerado quando se trata de Literatura Infantil. Enquanto o adulto tenta se colocar no lugar da criança e até mesmo se esforça para lembrar da sua infância, a criança vivencia o momento e está permeada de todo um contexto e uma maneira de ser criança que é somente seu. Ainda que o adulto tente se fazer de criança, no máximo que ele pode conseguir é uma adaptação. Cademartori (1991, p.9) esclarece que “como, geralmente, o autor de literatura infantil não é criança e escreve para criança, a ausência da correspondência entre autor e leitor gera indagações que se aprofundam quando se considera o lugar de dependência da criança no mundo social.”

Isto é destacado por Zilberman (1998) quando mostra que na história, os livros infantis passaram por adaptação. Assim sendo, o adulto tenta alcançar a criança adequando a aquilo que ele julga como do alcance infantil, os personagens, a linguagem e todo o processo de escrita. Por esse motivo, quando a criança escreve ela está mostrando uma outra face da escrita para as infâncias, uma vez que expõe seu ponto de vista enquanto criança que também consome essas obras e colocando tanto a perspectiva, quanto a linguagem própria dessa etapa da vida, chamada infância.

A criança é um ser em formação e pode ocorrer no ato da escrita de retomar lembranças das suas vivências no seio familiar, escolar ou social. Foucault (2001) afirma que ao escrever a pessoa recorre ao seu capital cultural, ao que vivenciou com outras pessoas ou sobre o que falaram sobre o assunto. Com isto, o sujeito não se prende a uma linguagem preestabelecida, mas se permite deixar-se desaparecer como sujeito para criar personagens diversos de si mesma, com as ideias próprias desse outro, mas colocando a sua visão de mundo.

A criança, neste sentido, precisa ter liberdade para expressar suas ideias e opiniões, assim como a sua criatividade. Conforme Freire (1998, p. 59) “o respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não con-





ceder uns aos outros”. A autonomia na infância se expressa com questões simples, como amarrar os sapatos, fazer as atividades, ajudar em casa, dentre outros.

Carneiro (2014) descreve que em torno dos sete a oito anos de idade, a criança está na fase do jogo simbólico descrito na teoria de Jean Piaget. Com isto brinca de faz de contas e já desenvolve um pensamento estruturado. Por conseguinte, consegue se apropriar de determinado assunto e falar sobre ele com detalhes.

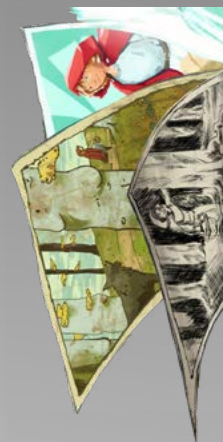
Assim sendo, a autonomia precede a autoria. Quando a criança se sente capaz de executar alguma tarefa sozinha, ela encontra a oportunidade de criar e, consequentemente, em alguns casos, desenvolve a autoria infantil. É um direito da criança ter sua liberdade de expressão e se colocar enquanto sujeito pertencente ao processo. Com isto, ao se pensar no incentivo a crianças autoras, é importante priorizar a autonomia dessa criança para que ela se sinta capaz de desenvolver qualquer atividade dentro do seu arsenal de possibilidades. E nesse intento, as crianças demonstram que são capazes não somente de escrever uma história, mas de criar e dialogar com ela.

SOU CRIANÇA, FAÇO AMIGOS E TENHO INFÂNCIA!

Nesta seção será possível descrever três obras selecionadas entre as autoras Alice Wigg, Gabriela Fontenele e Luiza Meireles dialogando sobre a temática abordada por elas e a apropriação do universo infantil nessas obras. Além disso, será apresentado o perfil de cada escritora e sua história com a Literatura Infantil. Logo após, haverá uma discussão em torno da necessidade de ter amigos, principalmente na infância, a fim de compreender por que esse tema é tão importante para as crianças autoras.

Alice Wigg, nasceu em 2011 e descreve a sua biografia nas obras mostrando que desde cedo se interessa por livros e livrarias, também gosta de brincar, de escrever sobre as relações de criança da sua idade e de sentimentos. No período da pandemia, ela criou um perfil literário no Instagram para mostrar o seu amor pela escrita de livros. (WIGG, 2021) Wigg escreveu o livro “Amizade acima de tudo” aos dez anos de idade e tem mais quatro obras publicadas: “Vai embora, chuva”, “Suspense na chuva”, “Júlia não quer usar óculos” e “Minha mãe virou uma mosquinha”.

O livro “Amizade acima de tudo” foi escrito no projeto “Meu livro – escrevo e brinco” e publicado pela editora Criança autora – leve adiante (WIGG, 2021), a ilustração foi feita por Mariana Hossein. A protagonista da história tem o nome de Alice, também com dez anos, gostava de visitar livrarias, tinha cabelos castanhos nos ombros e usava óculos. Ela narra que sempre recebia as suas amigas para brincar de boneca. Enquanto brincava na casa de uma das suas amigas, ela caiu da escada, foi medicada e precisou usar gesso. Alice ficou apreensiva em ir à escola, mas decidiu ir. No caminho se divertia fazendo piadas com a sua mãe e ouvindo músicas. Ao chegar na escola, suas amigas quiseram escrever no gesso, ela achava que ficaria feio, porém permitiu e amou os desenhos que foram feitos. Quando se recuperou, Alice voltou a brincar de pique esconde. A autora narra que as



amizades de Alice eram especiais, agradeceu pelo cuidado das amigas e compreendeu que a amizade cura todas as coisas.

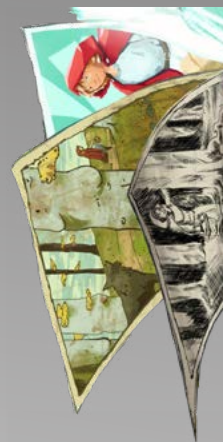
Essa história mostra que a autora se coloca como personagem da própria história, a qual a protagonista recebeu as mesmas características da autora. Até mesmo o interesse por livrarias apareceu na narrativa. Ela conta de maneira simples e objetiva as brincadeiras que são do seu interesse e como se sentiu importante através das atitudes das amigas, essa história mostrando o quanto a amizade a ajudou a enfrentar um momento difícil e a experimentar a alegria mesmo estando triste, insegura e com medo. O tema amizade não se resume apenas a brincadeiras com pessoas da mesma faixa etária, mas também em ter alguém para se apoiar em momentos difíceis.

Gabriela Fontenele é irmã da escritora mirim Isabela Fontenele e tem sua biografia apresentada pela sua mãe no livro “As aventuras da gatinha Lua”. Nasceu em 2013 e é descrita tendo cabelos crespos, é bem animada, inteligente e amiga. Sua mãe, Ana Paula Fontenele, narra que na pandemia Gabriela passou pela despedida da creche, a qual frequentava desde os sete meses e sentiu muita falta dos amigos. Para completar esse ciclo, sua mãe sugeriu que escrevesse um livro, também por inspiração da sua irmã escritora. Com isto, em dois meses elas iniciaram a construção da história para homenagear as amizades (GABRIELA, 2020). Logo na biografia é possível observar que houve ajuda da mãe de Gabriela na escrita da história, assim como na construção do conceito de amizade, bem como sobre a sua importância.

“As aventuras da gatinha Lua” foi escrita por volta dos seis a sete anos de idade e ilustrada por Rafael Limaverde, foi dedicada ao avô de Gabriela e a todos os amigos do 1º ano B da Casa de criança, Creche – Escola. A narrativa mostra que havia uma gatinha pequena, pretinha e com a barriga branca, que se chamava Lua. Ela morava em uma casa bastante confortável, além de ser bem cuidada por sua dona que tinha por nome Maria, entretanto ela não era feliz. O desejo de Lua era sair para fazer amigos, por esse motivo sempre ficava olhando pela janela outros gatos e cachorros brincarem, uma vez que não podia sair. Sua mãe não permitia, pois tinha medo que algo lhe acontecesse. Certo dia, a gatinha fugiu pela janela e brincou bastante, mas ao anoitecer não conseguiu voltar para casa e; passou a noite chorando na rua, sozinha e com medo. Maria procurou Lua a noite inteira e, somente a encontrou ao amanhecer, logo tratou de comprar uma gatinha para ser amiga de Lua, a qual chamou de Mel. (GABRIELA, 2020)

A personagem criada por Gabriela, representa muitas crianças que não tem irmãos ou irmãs e procuram um amigo para brincar. Além disso, retrata o quanto a amizade é importante para a criança, uma vez que ela sente a necessidade de brincar e de interagir com o outro. Nessa narrativa, Gabriela mostrou que o sentido de ter amigos é ter alguém para brincar e se divertir. Isso é mostrado quando a gatinha Lua estava triste e somente se alegrou quando encontrou os seus pares para brincar.

Conforme texto escrito por Raquel Drehmer (2018) os adultos têm uma visão mais aprofundada de amizade, pois para eles ter amigos é ter com quem contar nos momentos



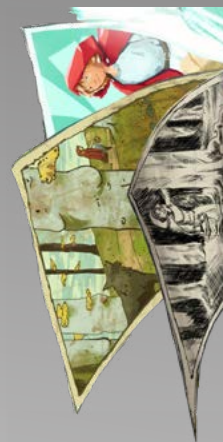
difíceis, comemorar as vitórias ou simplesmente conversar e pedir conselhos sobretudo; enquanto, para a criança a amizade se resume a ter com quem brincar e vivenciar novas experiências com entusiasmo. A autora cita a psicóloga Silvana Elisabete Moreira para falar que a primeira experiência de interação da criança é apenas com a mãe e, aos poucos ela desenvolve a interação com o outro e consequentemente, a socialização com outras crianças. Nessa amizade ela testa limites, força e aprende a lidar com conflitos.

Nesse sentido, é possível dizer que a amizade para crianças desenvolve tanto os aspectos físicos e emocionais da criança, pois no ato de brincar há um movimento do corpo e um esforço cognitivo para resolver os desafios. Com isto, é comum que as crianças quando escrevem escolham como temática a amizade, visto que é algo intrínseco a ela perpassando por todas as fases da vida. É de se esperar que em cada faixa etária a criança demonstre um sentimento diferente com relação a amizade, pois está em fase de desenvolvimento. Destacamos, entretanto, o quanto a visão sobre amizade para as crianças autoras parece mais amadurecida do que o que se espera para sua faixa etária. Entretanto não sabemos se essa marca aparece nos textos por uma compreensão da própria criança talvez favorecida pelas reflexões que a escrita favorece ou se pela presença da intervenção de adultos na produção dessas escritas.

O livro “Melissa, a Modelo sem sapatos” foi escrito por Luiza Meireles aos nove anos de idade, publicado pela editora Cria Criança autora, criada pela mãe de Luiza, Juliana Meireles. A autora escreve desde os sete anos de idade e já publicou três obras individualmente: “Mickey, o extraordinário do skate”; “A menina que morava no hotel de cabeça para baixo”; “Melissa, a modelo sem sapatos” e uma juntamente com um grupo de criança “O mistério do Garani”.

A história conta que uma menina chamada Melissa ao se apresentar em um desfile estava com os pés descalços e o jurado Hudson não aceitava que ela desfilasse de tal maneira. Contratou uma treinadora para ajudá-la, porém a treinadora, juntamente com os amigos de Melissa fizeram o oposto do que foi pedido. Os amigos de Melissa: Lua, Mickey e Giulia aceitaram participar do desfile e cada um se apresentou de uma forma. Lua com o cabelo cheio de trancinhas, Melissa com os pés pintados dando a impressão de sujos e Giulia de peruca careca. Todos na plateia e os jurados amaram, menos o jurado Hudson que ficou agressivo e foi demitido. Melissa ganhou o concurso e mostrou para o jurado que cada pessoa precisa se amar do jeito que é, e para ser modelo não precisa seguir um padrão. (MEIRELES, 2021).

Além de abordar sobre a diversidade e a importância das pessoas se aceitarem do jeito que são, a narrativa mostrou que os amigos de Melissa se colocaram em uma situação difícil para ajudá-la. Embora a autora não dê destaque na questão da amizade para o desfecho da história, é perceptível que ela precisou recorrer aos amigos em uma situação difícil. Assim, Meireles apresenta uma perspectiva de amizade mais amadurecida para a sua idade, tendo em vistas que os amigos não simplesmente estavam ali para brincar, mas com a intenção de fornecer o apoio que Melissa precisava no momento e até mesmo fazer



concessões individuais para proteger a amiga e atingir um bem coletivo. Através dos seus amigos, a personagem evidenciou sua autoestima e demonstrou que se aceitava do jeito que era. Aqui, para além das outras concepções sobre amizade, já observamos a ideia de interação como fundamental entre os sujeitos, pois precisam uns dos outros para viver.

Esses benefícios da amizade foram possíveis notar nas três histórias apresentadas. Enquanto a autora Fontenele mostrou que os amigos a ajudaram a vencer a tristeza e a solidão, nas histórias de Wigg e Meireles a amizade ajudou no fortalecimento da autoestima. Assim sendo, a autora Gabriela Fontenele apresentou uma perspectiva de amizade e Alice Wigg com Luiza Meireles outra. Contudo, todas as três falaram sobre a importância da amizade em diferentes momentos da vida, seja simplesmente para brincar e se divertir, seja para enfrentar momentos difíceis.

ANTES DE FECHAR A PORTA

A ideia de criança autora parece ser recente, mas já houve em outros momentos da história crianças escrevendo, embora nem todas tiveram a chance de ter suas obras publicadas. Este é o caso de Clarice Lispector que, apesar de escrever desde a infância e buscar publicar seus textos nessa etapa de sua vida, nunca teve seus textos publicados enquanto criança (REVISTA LUNETAS, 2022). Na última década, várias crianças se lançaram a escrita. Isso pode ser encontrado através de editoras independentes como Amarelinha editora e Cria Criança autora. Crianças de diferentes lugares do país tem escrito literatura infantil e apresentando temas diferenciados.

O fato de existir crianças autoras, demonstra que não há apenas a voz do adulto falando para a criança, mas dessa criança tecendo um diálogo diretamente com outras crianças e até mesmo adultos que se interessem por tais textos. Dentre essas autoras, estão Alice Wigg, Gabriela Fontenele e Luiza Meireles. Elas iniciaram a escrita por volta dos seis a sete anos de idade, sendo que apresentaram um ponto em comum em seus textos, a presença do tema amizade.

É comum as crianças escreverem sobre amizade, pois é algo inerente ao seu processo de desenvolvimento tanto físico, quanto cognitivo. A criança quando busca uma amizade está querendo interagir para brincar, se alegrar, ter alguém para além dos pais com quem possa contar e obter o apoio que precisa nos momentos difíceis. É possível dizer que dos sete aos oito anos de idade a criança ainda tem uma percepção um pouco imatura de amizade, se restringindo a ter alguém para brincar e se alegrar e a partir dos nove anos de idade, ela já demonstra uma percepção mais madura concernente a amizade, pois busca entender que os amigos precisam apoiá-las nos momentos difíceis.

Isso pode ser visto na história de Gabriela Fontenele, tendo em vistas que a autora escreveu sua história por volta dos seis e sete anos de idade; enquanto Alice Wigg e Luiza Meireles escreveram entre os nove e dez anos de idade demonstrando uma percepção de amizade diferenciada da apresentada por Gabriela Fontenele.



Independentemente da idade, a amizade é uma temática relevante na escrita de autoria infantil, pois apareceu nos textos das três autoras pesquisadas. Além disso, chamou-nos atenção a questão da produção dessas autoras infantis se dar em plena pandemia, o que nos possibilita afirmar o uso da escrita literária como forma de escape e compreensão de período tão perturbador na história recente do mundo. Por último, vale indicar a presença das mães como incentivadoras, muitas vezes reconhecendo uma competência de suas filhas e as incentivando a ampliar seu potencial para a escrita literária, noutras mobilizando suas filhas para canalizar energias e reflexões pela via da autoria literária.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. - **O Perigo da História Única** - . Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009).

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. Editora brasiliense. São Paulo. 1991.

Caetano, Luciana Maria. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Sociedade Brasileira para progresso da criança, Campinas. 2010. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt . Acesso em: 01/08/2023.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto. **Jean Piaget e os estudos sobre o desenvolvimento humano**. PUC. São Paulo. 2014.

DREHMER, Raquel. **Desenvolvimento infantil**. A importância e os benefícios da amizade na infância. O conceito de amizade das crianças é diferente do nosso, mas sociabilizar com os sentimentos é fundamental. 2018. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/desenvolvimento-infantil/importancia-beneficios-amizade-infancia/> . Acesso em: 03/12/2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Estética - literatura e pintura, música e cinema (vol. III) Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2001.

FONTENELE, Gabriela. **As aventuras da gatinha Lua**. Expressão gráfica e editora. Ceará. 2020.

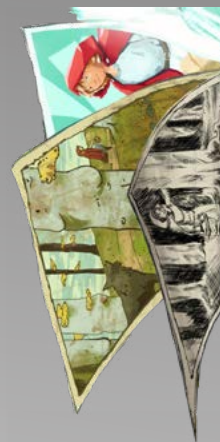
LAJOLO, Marisa. **Circulação e consumo do livro infantil brasileiro**: um percurso marcado. UNICAMP, 2012.

MEIIRELES, Luiza. **Melissa, a modelo sem sapatos**. Ed. Cria Criança Editora. São Paulo. 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10ª edição. São Paulo: Global. Editora e distribuição LTDA. 1998.

WIGG, Alice. **Amizade acima de tudo**. Editora Leve adiante, criança autora. Rio de Janeiro. 2021.

Revista Lunetas. **Clarice Lispector para crianças**: os cinco livros infantis da autora. Múltiplos olhares para as múltiplas infâncias. 2022.



BAÚ DAS HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA PARA AS INFÂNCIAS

Ayholândia Moraes da Silva
SEMEC

Patrícia Albuquerque de Campos
SEMEC.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

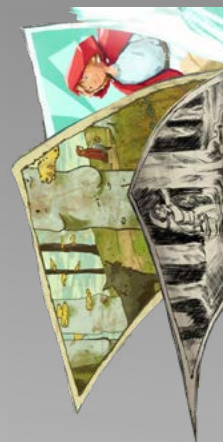
Este artigo desvela os resultados trazidos pelo projeto Baú das Histórias e que faz parte do SISMUBE (Sistema de Bibliotecas Escolares) da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC). O Baú das histórias consiste em levar às crianças da primeira infância que estão matriculadas nas unidades educativas infantis do município de Belém e, onde, não há presença de bibliotecas escolares, ao contato com o livro. Seja por meio da mediação de leitura, contação de histórias, do livre manuseio do objeto-livro ou outras atividades vinculadas ao planejamento pedagógico das professoras e professores regentes de cada unidade educacional. Por meio dessas práticas, o projeto viabiliza, entre outros, a democratização do acesso aos livros de literatura infantil, haja vista a importância de ler para o público infantil e os diferentes aspectos envolvidos nas diversas modalidades de leitura. Como funciona o projeto? Quais benefícios são trazidos por meio dessa vivência à vida das crianças? Quais resultados foram alcançados? Quais outros se pretende ainda alcançar? São perguntas que serão respondidas neste trabalho.

Como embasamento teórico-metodológico, abordaremos alguns estudiosos como: Daher e Farias (2023) - Faria (2021) - Machado (2001) - (Zilberman (2006), entre outros.

ERA UMA VEZ UM BAÚ E MUITAS HISTÓRIAS

Para iniciar esta seção, mergulhemos na história de Ananse. Uma narrativa africana que nos diz de um tempo onde na terra não tinham histórias para se contar, pois todas pertenciam a Nyam, o deus do céu. Ele mantinha todas as histórias guardadas dentro de um baú, e só poderiam ser dadas aos homens da Terra se fossem compradas por meio da realização de três tarefas. Ananse, o homem aranha, realizou as tarefas e, assim, ganhou a possibilidade de levar para seu povo o Baú das Histórias, abrindo-o e espalhando as narrativas pelos quatro cantos do mundo. É por isso que temos histórias para contar.

Inspirado na metáfora da abertura do baú e do espalhar as histórias pelo mundo, nasceu o Projeto Baú das Histórias, em 2006, idealizado pela professora formadora da



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

equipe, Andréa Cozzi, atual coordenadora do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares - SISMUBE. A implantação do Projeto nos espaços educativos da Rede Municipal de Ensino de Belém visa fomentar a criação de pontos irradiadores de cultura, para onde sejam atraídas, principalmente, as crianças e os adolescentes.

A proposta do Projeto inclui um baú confeccionado em madeira com rodinhas, produção artística, acervo de literatura infantil e infantojuvenil, colcha de retalhos e ações de fomento à leitura como: colcha de histórias, mediação de leitura saraus, conversas literárias, rodas de leitura, performance teatral, sacola literária, oficinas, palestras, relatos de experiências, clube de leitura, feira literária, etc.

Por meio do Baú, sem precisar sair de seu bairro, as crianças descobrem o prazer de ler e contar histórias, além de que, elas também trazem seu repertório, tendo a liberdade de ler por prazer, viajar e criar seus próprios mundos. Ele é um lugar de leitura lúdica e potencializadora do encontro entre o pequeno leitor e o universo literário, com as histórias, brincadeiras, cantigas, permitindo a livre expressão das diversas linguagens da criança.

Tecer os caminhos para a leitura é conceder um direito, como diz Machado (2001, p. 153) que: “A leitura da Literatura não é um dever. É um direito. Todos devem ter garantido seu acesso a ela, por meio da oportunidade de conhecer os livros, de tê-los em mãos, de ter tempo para eles e orientação nesse contato”¹. Nesse sentido, compreende-se que assegurar o direito de acesso ao livro e à leitura, como um ato democrático e inclusivo, é também um modo de preservar a liberdade de expressão, de voz, de pensamento, de ser no mundo, além de, proporcionar aos sujeitos leitores o exercício do existir, transcender, discernir, dialogar, ajustando suas realidades e transformando-as.

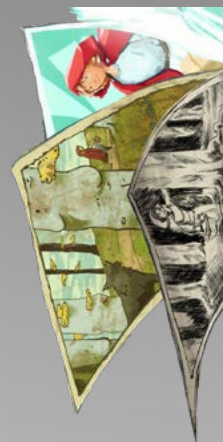
O Projeto existe para além de um móvel de madeira que guarda livros, ele é um movimento vivo de leituras literárias que acontecem dentro dos espaços educativos, entre a comunidade interna e externa. Ele é um propulsor da leitura desde a primeira fase escolar, fazendo parte do processo de formação do educando para a vida e para o convívio em sociedade; nessa fase o livro e suas histórias estão prontos para desabrochar na imaginação dos pequenos, trazendo vida ao momento da leitura, em que os personagens saem do papel, onde os livros viram brinquedos ou parte deles, e grandes coisas acontecem no imaginário infantil, ampliando sentidos, dando significado e despertando emoções e o interesse no olhar de cada criança.

É possível, assim, viabilizar o processo de construção do ato de ler o mundo e a palavra, como libertário e essencial para o exercício de humanizar-se, pois “a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’. [...] A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo...”² (FREIRE, 2005, p. 19). É também por meio da Literatura que se organiza o caos interno e se humaniza sujeitos.

1 MACHADO, Ana Maria. Texturas sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.153.

2 FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.





Trata-se da formação leitora como um entrelace que vai além de apenas reconhecer e memorizar letras, de unir sílabas, formar palavras e escrever frases, pois não é alfabetizar meninos e meninas, e, nem tão pouco é ter a capacidade de relacionar-se com textos escritos e de comunicar suas reflexões sobre eles, mas sim, é dar à criança um mundo de encantamento, por meio do qual se aprende a saborear palavras, escutar histórias, imaginar enredos e se reconhecer, muitas vezes, dentro deles.

Um livro pode oferecer a uma criança muitas brincadeiras, e por meio do contato com ele, ao tocar suas páginas, ao olhar suas imagens e ao experimentar seus cheiros, a criança, será naturalmente estimulada a desenvolver o comportamento leitor. Como quem planta uma semente ao fundo do quintal e a vê germinar, assim nasce um ávido leitor. É por meio dos primeiros contatos com os livros que se abre um mundo de possibilidades para os pequenos. Assim, de acordo com Souza e Feba (2011, p. 75)

Desde tenra idade, a iniciação literária possibilita à criança a fruição e o prazer, que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário. No campo educativo, essa experiência permite à criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo seu campo demarcado como repertório cultural. Esse arcabouço auxilia nas interpretações e atribuições de sentido por parte do leitor, fazendo com que esse seja crítico diante do texto.

Partindo dessa premissa, o projeto Baú das histórias se debruça sobre o fomento da formação leitora por meio de práticas que coadunam para que primeiríssima e primeira infância leitora sejam iniciadas na literatura por meio do afeto, ludicidade e amorosidade, entre elas: mediação de leitura, contação de histórias e as artistagens.

Mediante ao exposto, não há como se pensar uma concepção de leitura para as infâncias, sem que entendamos os livros de literatura como território dos afetos. Está para além dos livros. É primeiro um encontrar espaço para o cuidar, depois para o imaginar, para o crescer acompanhado e integrado ao meio do qual faz parte. Para tanto, faz-se necessário que se valha de experiências construídas desde o cotidiano dos bebês, as quais enriqueçam e ampliem as suas possibilidades de significação do mundo. Sabe-se como é desafiador reconhecer o bebê como parceiro ativo nas relações que estabelece com o mundo. No entanto, não há mais tempo para que esse público siga sendo tratado com indiferença. Os bebês, ao contrário do que muitos, infelizmente acreditam, são sim leitores, e possuem habilidades e competências que precisam ser bem conduzidas. Para López (2013), é por meio da leitura do mundo que os bebês estabelecem vínculos amorosos desde os primeiros dias de vida. Nesse sentido, são eles, sujeitos com os quais podemos conversar, brincar, cantar, ler, interagir, a fim de confirmar ou reformular hipóteses.

Para que tal feito nos conduza em nossas práticas, precisamos pensar a leitura e a literatura como direitos culturais desde o início da vida. E, quando se debruça sobre a imagem do bebê, é possível se pensar que, nessa fase da vida, todos são retalhos. Quando

nasce o homem, nasce feito de pedaços. Experimenta o mundo por meio de nossas sensações corporais, à medida que se desenvolve, liga os fatos aos significados. É nessa lógica que o bebê lê a ‘voz’ de um rosto, a entonação de uma palavra, um discurso de afeto ou de ordem. E nesse processo, a linguagem nos serve como uma manta protetora, feita de palavras, numa costura toda tecida pelo sentido das experiências; gestada para servir sob a ótica dialógica da vida, porque somos feitos de diálogos.

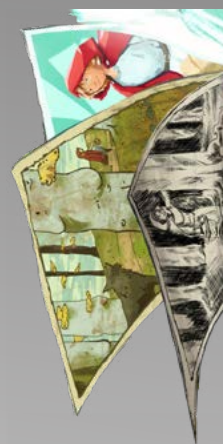
No mundo, os primeiros textos do bebê são a voz e o rosto humano. É lá que ele desenvolve habilidades para a interação humana por meio da linguagem verbal e não verbal. A relevância dessa constatação se dá, quando se entende que Ler é “se ver” no outro, é recorrer à estruturas visíveis para lidar com o invisível e, nesse aspecto, a tradição oral é um grande livro que se atualiza e se mantém vivo na voz dos adultos.

Nesse sentido, pensar nos bebês como seres de palavras, mesmo quando não são capazes de pronunciá-las do nosso modo, é considerar que todos os gestos sonoros, visuais e táteis que lhes são oferecidos funcionam como livros ou espelhos de linguagem, haja vista que é por meio desses recursos que os pequenos vão se inserindo na grande trama humana da comunicação. E isso acontece porque a leitura é uma atividade muito mais ampla que ler livros. Lê-se quando se sente desconcertado diante do mundo e se busca nos signos a construção de sentidos. Segundo Winnicott (1993), embora pequenas, as crianças leem o rosto de quem as cuida “do mesmo modo que lemos o céu para ver se vai chover”, leem vozes, sons, gestos, espaços, leem o tom corporal de quem as carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos. O tempo todo a criança lê e, por meio disso, encontra-se com a fantasia, espaços imaginários, muitas vezes criados pelos adultos na figura da mãe, do pai, dos avós, entre outros, que lhes acalmou e deu sentido ao que antes parecia caótico, o que mais tarde lhe dará desenvoltura e segurança para desenvolver as linhas do próprio texto.

Nesse triângulo amoroso: adulto, leitor e livro, é preciso propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. Sobre isso, Debus (2006, p. 43) assinala que:

Ao cirandar pelas linhas e entrelinhas de livros tão cheios de colorido e vida, tão próximos das coisas prazerosas e gestos ternurizantes, por certo a criança pequena tecerá leituras e se constituirá leitor: Da leitura material do livro à leitura do texto. Do ser bebê ao ser leitor: Acreditamos que a inserção da criança no mundo lúdico da leitura literária desfaz algumas ideias preconcebidas, tais como a de que a criança pequena não é leitora.

Assim, entre os muitos ganhos trazidos pelo contato da criança com o objeto livro pela feição material, está o fato de este ser considerado, muitas vezes, como a primeira cerimônia de apropriação da leitura. A relevância do processo se dá, sobretudo, porque quando o bebê manipula o livro, desenvolve-se sensorialmente. A leitura inicia-se pelos sentidos. E nessa interação palpável entre o leitor e o livro, a criança vai ensaiando seu pa-



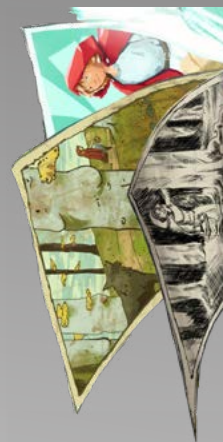
pel de leitor, por meio do que vê, ouve e toca, entre outros, o que por sua vez lhe permitirá acordar os prazeres do corpo, ao mesmo tempo que lhe dará condições para desenvolver habilidades que lhe permitam a aprendizagem da leitura em seus vários níveis: leitura da vida, do mundo e de si mesmo. Sobre isso e o papel da escola nesse processo, discorre Souza & Feba (2011, p. 76):

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

Entretanto, para que isso se torne uma realidade em instituições de Educação Infantil, faz-se necessário proporcionar aos pequenos uma ambiência agradável. De modo que, esse encontro entre bebês, bebês e mediador, bebês e personagens e, por fim, bebês e histórias se dê de maneira prazerosa e significativa. Para tanto, não espere que todos escutem atentamente o que lhes dizem a pessoa do mediador e do contador. Uma parte estará junto deles, durante a contação, durante a mediação. Mas, outra, preferirá as gravuras coladas nas paredes, o brinquedo jogado no chão, o instrumento musical que está na mão da professora. O tempo de narração e mediação de leitura, pede de nós respeito e flexibilidade aos tempos e às diferenciadas formas de participação dos bebês. Para esse público, sobretudo, não se pode esperar pela entrega e presença de todos nas rodas e plateias, tampouco, pela suprema atenção. São eles sujeitos necessitados de movimentos e amantes do verbo “explorar”. Assim sendo, é possível acolher os bebês e lhes contar e ler histórias ao mesmo tempo em que eles interagem com o meio. Seja para brincar, balbuciar, olhar, dançar, entre outros. É na rotina que perceberemos que, aos poucos, as histórias partilhadas com eles ganham vida e lhes trazem novas possibilidades de interação.

MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO DE BEBÊS

A mediação de leitura tem se tornado, nos últimos anos, uma das discussões mais recorrentes em diferentes esferas. Está em textos, cursos, congressos, seminários e debates sobre leitura e formação de leitores. E sobre isso, são muitos os sentidos, fazeres e vivências. Assim como, são distintas as intenções e atividades que têm como perspectiva a aproximação entre leitores e livros. E disso nasce a concepção mais comumente apreendida na hora em que se debruça sobre o seu estudo: a de que a mediação é como uma “ponte” que leva os livros aos leitores. O mediador, então, seria àquele que cria condições e propõe caminhos para a leitura ao apresentar autorias e informações prévias a respeito do livro;



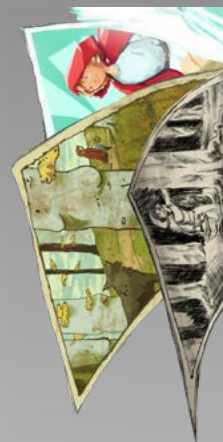
acompanhar o enredo; observar as ilustrações e interpretações possíveis da história que está sendo contada, dentre outros aspectos.

No entanto, a ideia de mediação pode ser pensada de maneira mais complexa e potente que a simples ligação entre uma coisa e outra. Isso porque, quando uma mediadora e/ou mediador lê para crianças, oferece mais que uma história. Ao lado da oferta, está sua visão de mundo e escolhas de atividades com o livro, que vão além da leitura em si mesma. Nessas atividades poderão vir, por exemplo, sugestões de experiências que as crianças virão a ter com a escrita enquanto instrumento de criação e de construção de sentido, da mesma forma que com o livro como objeto de cultura.

No trajeto, não busquemos por receitas ou formas de mediações corretas. Existem modos de ler com e para crianças. E cada uma, cada um têm o seu jeito particular de mediar. Mas, alguns cuidados são importantes. Quando se coloca alguém, no lugar de “ponte”, mediar poderá apenas servir para reproduzir comportamentos, introduzir reações e interpretações à leitura dos pequenos, roubando-lhes o direito de intervir. As crianças, muitas vezes, leem de um jeito diferente dos adultos e, independentemente, de suas formas de realização, trazem dados à história que não podem ser descartados ou invalidados por quem conduz. Vez ou outra, é preciso voltar a esse lugar de mediação que considera a certeza de que as crianças leem, ouvem, veem e compreendem um universo previamente organizado. Não se pode, por isso, interditar suas ações, ainda que destoem da ordem construída. Conduzir os pequenos por caminhos já trilhados, por meio de perguntas e destaques, ao invés de aproximar, distancia. Faz com que a plateia perca o interesse, ainda que diante de uma nova história.

Por outro lado, uma abordagem menos regrada, que prioriza a leitura como instrumento de formação e considera o ler junto - com e para crianças - como exercício de compreensão da narrativa em questão, possibilita à criança a fruição e o prazer, o que por sua vez favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário, desenvolve sua autonomia e segurança para intervir. A história que está sendo lida ou contada é importante, entretanto há relevância na forma como ela foi criada, na força dos diálogos (eles falam a gente) e nos orientam pelo mundo grande e complexo que habitamos. Somos sujeitos para sempre em descoberta. E o papel assumido por nós, nunca será o mesmo. A respeito, dialogam Daher e Farias (2023, p. 29):

Uma abordagem emancipadora, que tem no horizonte a leitura como instrumento de formação aposta na exploração dos sentidos criados com palavras e imagens no objeto livro; na escuta respeitosa sobre o que espontaneamente dizem as crianças, mesmo que suas intervenções pareçam estranhas ao que está sendo tratado; na lembrança e na partilha de outros livros e de bens culturais que por algum motivo se aproximam do que está sendo lido; nas relações entre o que vem à fala dos pequenos e a narrativa; na afirmação de que existem muitas e distintas percepções sobre uma mesma coisa ou um mesmo fato; e, principalmente, na acolhida do desejo de conhecer outras histórias, ideias e criações que apresentam, explicam e



indagam a cultura, a história a natureza, as artes, as ciências e as religiões, marcadas por muitas contradições entre si.

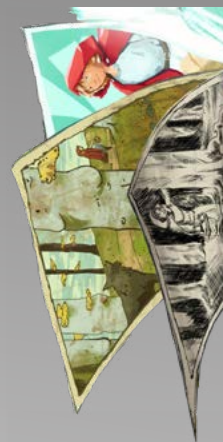
Depois, são também as histórias, caminho de partilha dos imaginários que nos visitam em sociedade, isto é, das histórias que, desde o nosso nascimento, ouvimos e contamos para saber quem somos, para reconhecer nossos medos, para estruturar nossos desejos, para lidar com os conflitos e para sustentar a vida comunitária. Por último, mas não menos importante, são os ganhos trazidos à compreensão da escrita e do livro como construções sociais e culturais, elementos de grande relevância para a formação intelectual, acadêmica e profissional de sujeitos.

Diante de tudo, a certeza de que oferecer livros aos bebês e às crianças pequenas, é trazer ao mundo novas possibilidades no ato de ser e existir. Não há idade previamente determinada para isso. A premissa está nas mãos dos adultos que lhes acolhem em casa, na escola, nos espaços urbanos, do campo e da floresta. A mediação está em cada mãe, pai, avós, tios, vizinhos, padrinhos que se desprendem dos encargos e demandas sociais para investir na formação leitora. São também adultos que compreendem que esse público leitor, de especial importância, à sua maneira e a seu tempo, relacionar-se-á com as histórias, palavras, objetos e com as experiências de manuseio dos livros, com a exposição de imagens, com a escuta de suas leituras e, principalmente, com a presença do outro, já crescido, constituído de uma identidade, mas sedento por fazer do mundo um lugar de justiça, quando se faz igual para todas e todos. É o que Yolanda Reyes chama de “triângulo amoroso” (um bebê ou criança pequena, um leitor adulto e o livro), destacando que o mais relevante nesse encontro é a afetividade vivenciada.

É muito importante, ainda ressaltar que, na primeira infância, os livros e a literatura não devem ser utilizados como instrumentos para o ensino das letras ou para a preparação para o processo de alfabetização. Embora saibamos que isso será uma consequência. Sobre isso, corroboram Daher e Farias (2023, p. 23):

Muitas pesquisas nos campos da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia da Educação constataam que o acesso a bens culturais na primeira infância, dentre eles os livros e suas histórias favorecem a alfabetização das crianças, mas que este processo só deve ser intencional e sistematicamente iniciado na educação escolar após a etapa da Educação Infantil, isto é, no Ensino Fundamental.

Na primeira infância, os livros e a leitura não são para ensinar, embora as crianças aprendam, mas para lhes ajudar a entender e indagar o mundo pelo viés da fantasia, a ampliar sua percepção da língua, a perceber que dentro das palavras que usam moram melodias, ritmos e histórias que sussuram sentimentos, insubordinam ordens, calam segredos. O mesmo acontece com as ilustrações, que, em coaduno com os textos, guardam sutilezas, gestam o não dito. Isso, sem dúvida, opera deslocamentos e engrossam o repertório simbólico das crianças, ampliando suas possibilidades de ver, interpretar, analisar e contemplar o mundo.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

É possível, portanto, inferir que todos os estímulos precoces dedicados à promoção da leitura na primeiríssima e primeira infância corroboram para que lhes sejam garantido, no futuro, repertório cultural suficiente para ler como um todo: leitura de mundo, da vida e de si mesmo. Da mesma forma que os bebês e as crianças podem ser autores de suas próprias narrativas, por meio do que veem, ouvem, de suas perguntas e respostas. E isso é, sem dúvida, um mundo gigante de coisas.

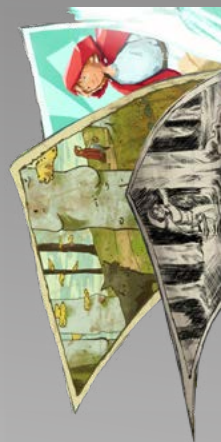
O CONTAR HISTÓRIAS PARA PRIMEIRA INFÂNCIA



Contação de histórias na EMEI Cotijuba - DAOUT

Caso nos fosse possível voltar à infância, sem muito esforço, reencontraríamos as belas histórias que nos foram contadas por alguma contadora ou contador. Como uma prática de linguagem que se mantém viva ao atravessar gerações, a contação de histórias desempenha importante função na formação de sujeitos. Sem que seja para isso, um caminho de discursos disciplinadores ou peda gogizantes. O que se busca, toda vez que se conta histórias, é dialogar com saberes diversos, conhecer novas culturas, contribuir para a manutenção da ancestralidade e, por consoante, contribuir para o desenvolvimento do cognitivo, do sensível e do imaginário. Não se trata apenas do dizer, mas do lembrar, do imaginar, do sentir, do escutar e do recriar narrativas orais que são fundantes da natureza humana. As histórias contadas são traduções de narrativas diversas de indivíduos, transitam entre seus sonhos, fundamentam seus projetos e acalentam em dias de angústias; não há histórias sem homens, nem homens sem histórias.

A criança entra em contato com mundo letrado por meio das narrativas contadas por seus pais, professores, amigos etc, são vozes que materializam os textos da oralidade e participam da formação de leitores já na tenra idade. A prática de ouvir é essencial para a constituição de qualquer criança, para Abramovich (1993, p. 16), “[e]scutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. As histórias participam desse universo de interações e brincadeiras que norteiam as práticas de educar e cuidar na Educação Infantil, posto que, ao mesmo tempo em que o educando experiencia com o coletivo ou/e indivi-



dualmente sensações e emoções, passa a ressignificar eventos e conhecimentos que lhes são apresentados em outras situações, pois, segundo Abramovich (1993, p. 16),

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia de conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento...

O poder de sentir junto, não da mesma maneira, trazido pela narrativa e o imenso estado de identificação estética evidenciam também a necessidade de o ser humano em ser e fazer história, afinal, “o ser humano é não apenas um ser que conta histórias e ouve histórias, mas sobretudo é um ser que faz história” (SANT’ANNA, 2011, p. 2011). Isso vai muito além do querer verbalizar ou ser ouvido, no momento em que uma criança se propõe a contar, é ela construtora de identidade por meio do exercício de ser protagonista de sua própria história e ter o poder transformá-la conforme sua curiosidade, seus desejos e imaginação. Não faz sentido uma Educação Infantil sem a prática do narrar a si, ao/com outro e o mundo, pois, conforme afirma as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Belém (2021),

a Educação das crianças é, portanto, permeada pelo protagonismo, pela escuta, pelo diálogo, pela relação entre os saberes sistematizados e saberes oriundos das vivências, tecidos em tramas que se desdobram na curiosidade de apropriação de conhecimentos pelas e com as crianças com vistas ao processo de emancipação.

Logo não se trata de afirmar tão somente que a história ouvida é recebida de diferentes maneiras; a palavra narrada gera frutos e é ressignificada não apenas na voz e no corpo do contador, mas na vida de quem vê, escuta, pensa e sente a narrativa. Entender que o contar vai além do momento da história encenada/ contada é imprescindível para compreendê-la como importante movimento que coopera para o desenvolvimento pleno e a aprendizagem da criança. Nesse sentido, não se defende a necessidade de um cantinho da leitura ou somente momentos celebrativos isolados para o ato de narrar, posto que não se incute o narrar, mas se media e se desperta para o narrar que não tem necessariamente a hora certa de acontecer ou um começo, um meio e um fim ou mesmo um só contador e um só ouvinte, ambos se fazem contadores-ouvintes durante a narração. Para Girardello (*s.p.*, 2003), a narração “é um tipo específico de encontro através da palavra, e da troca narrativa como espaço de construção intersubjetiva e produção cultural”.

A compreensão narrativa se torna essencial à medida que se necessita entender as diversas dinâmicas que permeiam práticas cotidianas, a própria vida enquanto narrativa constante. “A criança já chega ao mundo com um ou mais papéis atribuídos a ela [...] e o único modo pelo qual pode saber o que fazer (ou não fazer) a partir deles é através do estoque de histórias” (GIRARDELLO, *s.p.*, 2003). A história contada é lugar de afeto e



aconchego, sendo capaz de ser ordenadora da realidade, muitas vezes tão incongruentes, a exemplo do medo ou da necessidade de acalanto perante sono, da morte ou nascimento, das separações ou transformações das relações humanas etc.

Sejam contadas ou cantadas, as contações de histórias no projeto Baú das Histórias são importantes enquanto ações que dão materialidade, por meio da voz, do corpo e do olhar do contador, às narrativas literárias despertadas do baú.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, está no Projeto Baú das histórias, um lugar de militância literária a serviço da para formação leitora. Está também, um instrumento político por meio do qual se minimiza o tamanho do abismo criado no Brasil, em especial, na Amazônia, no que se refere ao acesso à literatura como direito. Nele, a mediação de leitura, a contação de histórias e as múltiplas faces da linguagem, promovem um encontro lúdico entre a criança pequena e o livro.

Como exposto, para além do móvel está o interesse em fazer com que cada mediadora / mediador, cada contadora / contador entendam a literatura como ferramenta que humaniza não por dar lições de vida, impregnar a vida do leitor de ensinamentos que lhe roubem o direito à criticidade, à autonomia do pensar e produzir discursos que o represente na sociedade, mas, o contrário. As atividades desenvolvidas pelo projeto se debruçam sobre o real interesse em semear leitura desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, muito já se avançou e tem se avançado. Por meio do projeto, as Uei's - Unidades de educação infantil que não tem ainda uma biblioteca, mobiliza o repertório leitor dos bebês e crianças pequenas. Num constante ler e brincar, tecer e cantar, até que o terreno fertilize e esteja pronto para receber as primeiras letras.

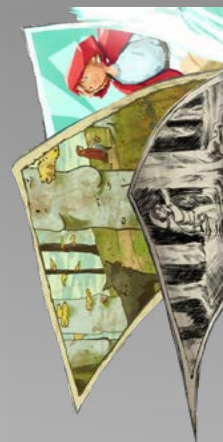
REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo:

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

GIRARDELLO, Gilka. *Voz, Presença E Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação da criança de 0 a 6 anos. Poços de Caldas (MG): 2003. Texto disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/>.

LÓPEZ, María Emilia. *Los niños, las niñas, la lectura y las bibliotecas públicas: lineamientos para el trabajo en bibliotecas públicas con la primera infancia*. Bogotá: Dirección de Artes, Ministerio de Cultura, 2013.

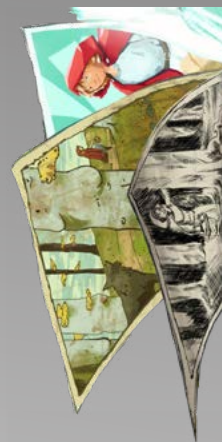


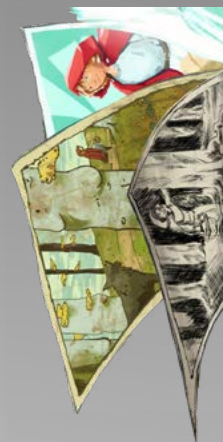
MACHADO, Ana Maria. Texturas sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, MACHADO, Ana Maria. **Texturas sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.153.

REYES, Yolanda. Por que ler para crianças tão pequenas? . Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SANT'ANNA, Affonso Romano. Contação de estórias: vida e realidade. In: Organização Benita Prieto. Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: s. ed, 2011.

SOUZA, Renata & FEBA, Berta Lúcia. Leitura literária na escola. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2011.





“E APESAR DAS AMEAÇAS DOS PROFESSORES,
DEBAIXO DA VAIA DOS MENINOS PRODÍGIOS NO
QUADRO-NEGRO DA DESGRAÇA
COM GIZ DE TODAS AS CORES,
DESENHA O ROSTO DA FELICIDADE”¹ -
O ENSINO E A REPRESENTAÇÃO
DA DIFERENÇA NA LITERATURA INFANTIL EM
DUAS OBRAS DO PNLD LITERÁRIO-2018

Meire Cristina Costa Ruggeri
PPGEL-UFCAT²

Silvana Augusta Barbosa Carrijo
IEL-PPGEL-UFCAT³

*Não existe texto literário sem qualidade.
Existem textos que não são literários.
(Bartolomeu Campos de Queirós)*

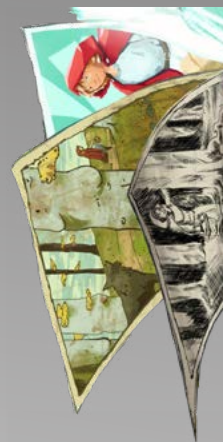
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar a conexão entre ensino e literatura é a proposta desta discussão. As múltiplas relações entre o ensino e a literatura infantil e juvenil são indissociáveis, pois tudo que entra na escola se torna pedagogizado. (Soares, 2011). Essas estreitas relações serão debatidas neste estudo a partir da reflexão sobre duas obras do PNLD Literário 2018, nas quais estão presentes as questões relacionadas às diferenças. De acordo com o guia de escolhas literárias do acervo de 2018, as obras se subdividem dentro de temáticas consideradas inerentes a cada faixa etária. No caso de nosso estudo, optamos por avaliar duas obras dentro do segmento do 4º e 5º ano do ensino fundamental, etapa que

¹ HOESTLAND, Jo. *Bom Mesmo é Correr*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p.72

² Doutoranda: IEL-PPGEL, UFCAT, Linha 2: Literatura Memória e Identidade.

³ Docente: IEL-PPGEL –UFCAT, Linha 2: Literatura Memória e Identidade.



marca o importante período de transição das crianças da infância para a adolescência. A temática versa sobre os “encontros com a diferença”. Família, escola, amigos, auto-conhecimento, sentimentos e emoções, diversão e aventura, mundo natural e mundo social são os demais temas propostos pelo guia do edital. As diferenças às quais o guia se refere vão desde o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. São 180 obras destinadas ao segmento de 4º e 5º anos, sendo que 129 delas se enquadram no gênero conto, crônica, novela, teatro ou texto de tradição popular. Dessas, somente 29 abordam questões diretamente relacionadas às diferenças. As demais podem ser classificadas como histórias em quadrinhos/livros de imagem (8), memória/diário/ biografia/relatos de experiência (13), obras clássicas da literatura universal (4), poemas (20) e romance (6).

O acervo literário do PNLD 2018, o primeiro acervo adquirido pelo MEC após a extinção do PNBE⁴, traz obras selecionadas por uma equipe composta por especialistas que devem respeitar as legislações vigentes, em especial às relacionadas ao PNLD, à educação básica e ao estatuto da criança e do adolescente. E, de acordo com o EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2018 – CGPLI PNLD 2018 LITERÁRIO: “Não serão selecionadas **obras didáticas** ou que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso (Brasil, 2018, p. 32, grifo nosso).

Observamos, nas obras analisadas, basicamente duas tendências: uma primeira em que a representação da diferença se move como fio condutor do enredo e em que claramente se observa certa intenção de se superar esta diferença, em um tom um pouco mais “pedagógico”, como ocorre em *Bom mesmo é Correr* (2005), de Jo Hoestland, e uma segunda que tende a fugir da intencionalidade didatizante como forma de abordagem. (Kirchof e Bonin, 2013). É o caso de *É proibido miar* (2009), de Pedro Bandeira.

A fundamentação teórica para este estudo é embasada em uma pesquisa bibliográfica que tem como referência as obras de Soares (2011), Candido (2011), Kirchof e Bonin (2013), Buendgens e Carvalho (2016), Queirós (2019), entre outros. A pesquisadora Magda Soares em artigo denominado “A escolarização da literatura infantil e juvenil” destaca que “a escola toma para si a literatura infantojuvenil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para atender a seus próprios fins, faz dela uma literatura escolarizada” (Soares, 2011, p.17).

Partindo do pressuposto de que todas as obras do PNLD Literário-2018 são selecionadas por especialistas e que são iminentemente literárias, buscamos então observar a interdependência entre o ensino e a literatura infantil e se as obras analisadas apresentam características literárias que se sobrepõem a alguma tentativa de pedagogizá-las e de que modo representam a temática da diferença em seu enredo.

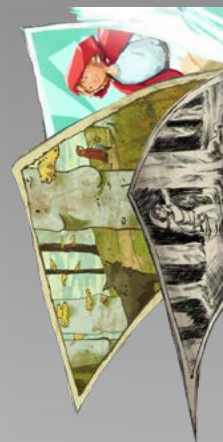
4 Embora as remessas de livros literários para as escolas estivessem suspensas desde 2014, somente em 2017 o Governo Federal, por meio do decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, extingue o programa anterior, o PNBE. Os livros literários passam a ser adquiridos dentro do PNLD, o Programa que é responsável também pela distribuição dos livros didáticos.

A LITERATURA INFANTIL E A REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA NO CONTEXTO DO PNLD LITERÁRIO -2018

No Brasil, somente no século XIX surgem os primeiros livros destinados à infância (Kirchof e Bonin, 2013). Muitas dessas obras eram traduções e, assim como as obras nacionais, carregavam fortes intenções morais e pedagógicas. No entanto, já em 1920, os personagens emancipados e questionadores de Monteiro Lobato contribuíram para o surgimento de uma literatura infantil verdadeiramente brasileira e que trazia em seu bojo nossos problemas sociais e políticos. A partir da década de 1960, com o crescimento da produção literária para crianças, é que cresce também a preocupação com a qualidade literária do livro infantil, mas pode-se dizer que a literatura infantil brasileira ganha realmente fôlego a partir da década de 1980, com a valorização do gênero no país, despertando o interesse de escritores e do mercado editorial (Kirchof e Bonin, 2013).

Essa valorização da literatura infantil se caracteriza por apresentar a qualidade literária, a ludicidade, e os aspectos multissemióticos em jogos linguísticos em detrimento de “informações utilitárias, conhecimentos escolares e valores morais explícitos” (Kirchof e Bonin, 2013, p. 25). Além disso, há espaço para os temas considerados fraturantes que permitem que a abordagem de assuntos tidos como difíceis de serem expostos aos pequenos sejam abertamente debatidos, como a morte, a violência, o abuso infantil, entre outros. No caso da literatura que aborda diferenças, especialmente o preconceito, tema presente nas duas obras que são objeto dessa análise, precisamos ter ciência de que os jovens leitores precisam que tais temas cheguem até eles de modo inteligente, instigante, promovendo reflexões sobre o mundo em que vivem. A formação literária perpassa por um processo de formação da capacidade de compreender, discutir e isso precisa ser feito através de textos mais complexos.

Em outras palavras, por mais que a escola “didatize” e transforme em conhecimento escolarizado tudo que adentra seu espaço (Soares, 2011), é preciso que não haja um uso pragmático para a literatura. Bartolomeu de Campos Queirós em seu livro *Sobre ler, escrever e outros diálogos* (2019), uma obra que reúne textos publicados em revistas e proferidos em palestras, previne-nos que a proposta da arte é dialogar com os indivíduos sobre suas diferenças e esse diálogo com as diferenças provoca o desequilíbrio e a reflexão. Assim vista, a literatura precisa ser engajada para despertar o que há de mais humano nos leitores: a fantasia, a afetividade e a sensibilidade, sentimentos que vão nos fazer manter a crença no amor (Queirós, 2019). O livro literário, nas palavras deste autor, é para estabelecer desequilíbrio, retirar-nos de qualquer zona de conforto e, além disso, “ler é descobrir-se na experiência do outro” (Queirós, 2019, p.68). Diante dessas considerações, sabemos que a escola continua sendo o lugar que mais favorece a leitura no Brasil, por isso, uma política pública como o PNLD deve ter em seu arcabouço diferentes formas de garantir não só a autonomia da arte literária para crianças, bem como a percepção das relações intrínsecas entre arte e vida social.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

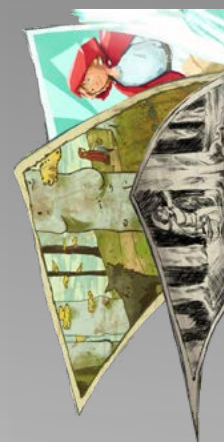
De acordo com o anexo III do Decreto n.9099/2017, as obras selecionadas para compor o acervo do PNLD literário 2018 destinadas ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano) devem ter como características:

[...] potencializar, entre os estudantes de todas essas etapas, a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca. **Estas obras devem proporcionar o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética dessa cultura** (Brasil, 2017, p. 32, grifo nosso).

Ao considerar o papel potencializador da literatura na formação dos jovens leitores, destacamos o alerta feito por Buendgens e Carvalho (2016, p.607): “...por um lado pode se realizar como um instrumento de alienação que se articula às abordagens rotineiras de reprodução ideológica da sociedade... ou permite que o leitor crie outros sentidos ...”. Dito de outro modo, a literatura pode ser instrumento para o bem ou para o mal, pois dependendo da abordagem e da qualidade literária das obras, tem-se um instrumento de alienação ou de acomodação a um cenário previamente estabelecido. É preciso fazer essa reflexão ao analisar uma política que pretende fomentar a distribuição de livros e formar leitores. Queirós (2019, p. 86) também contribui com a discussão ao afirmar que quando se cria uma literatura para a criança, corre-se o risco de: “a obra apresentar um caráter didático, objetivo, conceitos ideológicos rígidos e repasse de valores, um tanto coniventes com os interesses da educação vigente”.

A abordagem do texto literário, de acordo com as concepções mencionadas, precisa partir de uma busca mais apurada para seu caráter estético. No entanto, não se pode esquecer que como arte, a literatura é complexa e não surge do nada, ela está perpassada pela história, pela economia, e pela política de uma determinada sociedade”. Não devemos entender a literatura como uma forma desligada da vida concreta ...” (Corrêa *et al*, 2019, p. 18). O desafio de equilibrar arte e vida social em temáticas ligadas ao encontro com a diferença na produção de livros infantis é manifestado em diferentes trechos do Edital que orienta o acervo, conforme pôde ser visto no anexo III, anteriormente mencionado. Essa preocupação é expressa também quanto ao uso da linguagem literária:

Para os anos iniciais do ensino fundamental, as obras devem continuar estimulando a escuta/leitura de textos em suas potencialidades multissemióticas; porém, deve-se expandir, paulatinamente, o repertório de gêneros literários e de temas, possibilitando que os estudantes entrem em contato com textos que rompam com seu universo de expectativa, representando um desafio em relação às leituras anteriores. Nessa perspectiva, deve-se haver um maior investimento na reflexão que os estudantes têm sobre si próprios, os outros e o mundo que os cerca, a partir de uma sofisticação progressiva no uso de recursos da linguagem literária (Brasil, 2017, p.30).



Como se vê, o edital demonstra intenções que remetem à garantia da qualidade literária sem, no entanto, deixar de priorizar a leitura como meio para aquisição da língua e do conhecimento linguístico. Corrêa Reis *et al* (2019) afirmam que a leitura literária deve ser sobretudo repensada em sua dimensão estética antes de qualquer outra, inclusive a linguística. Sem a estética as demais dimensões, a social por exemplo, podem ser reduzidas e se tornarem um rascunho mal feito da sociedade que quer representar. “É na forma estética que está condensado o trabalho do escritor” (Corrêa et al, 2019, p.18).

BOM MESMO É CORRER (2005)⁵

“Não gosto da escola”. É com essa frase que Jo Hoestland nos apresenta o narrador-personagem Jhonny em uma novela onde ocorrem os conflitos vividos por duas crianças entrando na adolescência e que, embora muito diferentes, compartilham o mesmo sentimento de inadaptação. Johnny, além da gagueira e de uma suposta dislexia, é considerado “lento” pelos professores e por isso reprovou no ano escolar. Daphne é superdotada e não frequenta a escola porque já sabe tudo. Tão diferentes e tão iguais em suas dificuldades de relacionamentos com as outras crianças, os dois se tornam amigos inseparáveis:

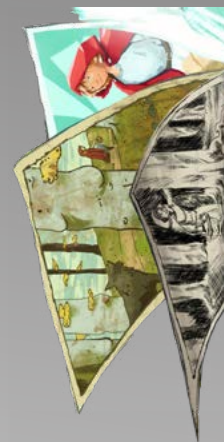
Não gosto muito da escola, porque todo mundo goza minha cara. Por que fazem isso? Por um tanto de razões, acho: porque eu gaguejo muito, porque não entendo as coisas rapidamente, porque sempre tenho vontade de estar em qualquer lugar, menos na sala de aula, porque sonho. [...]
[...] nunca vou à escola. Nunca? – Repeti como um papagaio. Nunca – ela disse, de novo. E acrescentou, como se explicasse tudo: - Não tenho nada para fazer lá. Já sei tudo (Hoestland, 2014, p. 16-17).

A partir de um enredo linear e com o narrador compartilhando conosco suas impressões do mundo é que autora nos conduz ao desenrolar de um texto que embora muito bem escrito e com muitos recursos estilísticos não abre mão de ser uma obra menos alegórica, mais referencial, e com mais correspondência com a realidade. Este recurso é literário? É válido também?

É preciso também explorar obras que sejam mais explícitas, outras que sejam mais alegóricas; algumas com linguagem mais poética, outras mais referencial; algumas com mais fácil paralelismo com a realidade imediata da criança, outras mais exigentes do ponto de vista da produção de sentidos (Dalvi, 2019, p.155).

Embora o texto seja mais “explícito” quando comparado com o texto de Pedro Bandeira, não quer dizer que ele não apresenta recursos estilísticos como a ironia, a metáfora, o humor e outros recursos que garantem sua literalidade, como se pode observar no trecho que narra um momento do garoto Johnny na aula de gramática:

⁵ A primeira edição desse livro foi publicada em 2005, em francês. Para este estudo utilizamos a versão publicada pela editora dimensão em 2014, em português.



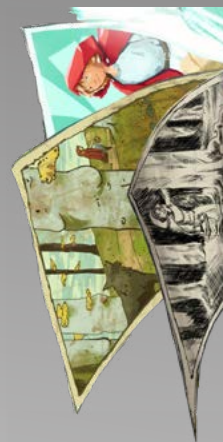
De repente ouvi a professora gritar: - Johnny! Dei um pulo tão grande, que meus dentes bateram, como mandíbulas de esqueletos em desenhos animados. Ela é louca de berrar assim, vai ter de se virar quando eu cair duro da cadeira, vítima de um ataque cardíaco, e ela tiver que chamar o SAMU para me reanimar!

[...] Ali mais uma vez não soube repetir o que ela disse. Tentei me lembrar das últimas palavras, para formar um sentido, mas era um buraco negro; só me lembrava de onde eu estava, no jornal televisivo, os palestinos caindo nos braços dos israelenses, e duvidava que aquilo tinha alguma conexão com o sujeito do verbo, etc (Hoestland, 2014, p. 22-23).

Os caminhos dos personagens Johnny e Daphne se entrecruzam frente às adversidades. Tão semelhantes e ao mesmo tempo tão diferentes, o garoto e a garota sentem na pele a segregação e, com maestria, Jo Hoestland nos mostra que o que os diferencia também os aproxima: mesmo com dificuldades de leitura, Johnny começa a apreciar as poesias apresentadas por Daphne e, ao mesmo tempo, é capaz de fazê-la gostar daquilo que ele realmente sabe fazer de melhor, correr. Com isso, nota-se a tentativa da autora de buscar, como ocorre em muitas obras infantis e juvenis que abordam a temática proposta, uma tendência em buscar a sublimação da deficiência /diferença (Kirchof; Bonin e Silveira, 2013); (Real, 2009). No caso desse livro, o enredo não apresenta de imediato soluções “adequadas” e nem panfletárias sobre tolerância e inclusão. Pelo contrário, os personagens sofrem, vivem todos os dramas que vão costurando suas histórias “apesar das ameaças dos professores/ debaixo das vaías dos meninos prodígios/ no quadro negro da desgraça/ com giz de todas as cores”, / a amizade faz “desenhar o rosto da felicidade” (Hoestland, 2014, p. 72). Em outras palavras, reflete a ideia de que é possível ser feliz diante das adversidades, “correndo para esquecer”, como ensina o personagem Jhonny. E, como nos instrui a literatura de qualidade, não há respostas, há a possibilidade de cada um encontrar o seu caminho.

Outro aspecto a ser destacado em *Bom mesmo é correr* (2005) é, a questão da verossimilhança que o paralelismo do texto faz com o ambiente escolar e familiar dos personagens, uma forma de aproximação com o público infanto-juvenil. A busca pela aceitação, o processo de amadurecimento para enfrentar as vicissitudes e o sentimento de inadequação mostram, como define Maas (2000, p.27), uma “(...) sucessão de etapas, teleologicamente encadeadas, que compõem o aperfeiçoamento do indivíduo em direção à harmonia e ao conhecimento de si e do mundo. O desenrolar da narrativa permite ainda uma boa reflexão sobre fracasso escolar, adaptação e aceitação. Tudo isso sem utilizar os chavões da representação de um adolescente por um adulto. Acreditamos que tudo isso contribui para criar no leitor a sensibilização para que se torne mais empático com os personagens e que reflita sobre a diferença.

Se por um lado isso torna a obra interessante, por outro, é preciso refletir sobre a discussão proposta por pesquisadores que veem essas obras que trazem a deficiência/ diferença de uma forma linear pois,



Por vezes, lançando mão de uma visão pacificada e celebratória das deficiências, vistas como fatos do mundo natural e não como criaturas da linguagem e da representação, as obras se alinham a um olhar multiculturalista que pressupõe que a diversidade cultural é uma condição “natural” da existência humana e, portanto, tudo o que temos a fazer é aprender a aceitar e/ou a tolerar os que são diferentes de nós (Kirchhof e Bonin, 2013, p. 120).

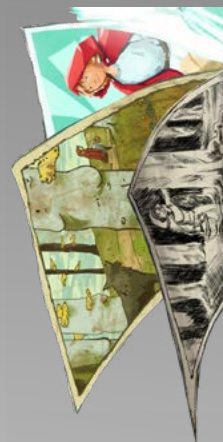
Bom mesmo é correr se equilibra entre uma tentativa explícita de compensar as dificuldades escolares de Jhonny e as de adaptação de Daphne por meios de outras habilidades compensatórias. No caso do garoto, “a lentidão” para aprender os conteúdos escolares é compensada pela habilidade de correr como ninguém: “Cheguei à conclusão de que as corridas até em casa era uma boa solução. Pena que não podia correr tanto quanto queria, era isso que teria me ajudado bastante” (Hoestland, 2014, p. 60); “ Eu corro. Pelo menos uma vez, serei o trem-bala” (Hoestland, 2014, p. 61). Em relação à personagem Daphne, percebe-se que mesmo tendo muitas dificuldades em socializar com as outras crianças consegue, como ninguém, compreender a simbologia expressa nos textos dos poetas e até mesmo ensinar Jhonny a compreendê-la e apreciá-la: “Como pode ser que as paredes desmoronassem mais com as palavras do que com chutes de bola, hein? Como pode?” (Hoestland, 2014, p.61). Entretanto, não deixa, como já dito, de promover a reflexão e o amadurecimento dos leitores visto que a deficiência/diferença não aparece negativamente marcada e nem determinada pela busca compensatória já que se encontra presente no livro, fugindo da “retórica da aceitação e tolerância” (Kirchhof e Bonin, 2013, p. 120).

É PROIBIDO MIAR

Diferentemente de Jo Hoestland, Pedro Bandeira, nesse livro, mostra um caminho mais simbólico e menos linear para apresentar um personagem vítima de preconceito. É um trabalho esteticamente muito bem elaborado. De acordo com Kirchhof e Bonin (2013, p.115), são textos como este que “em tese, abrem-se à polissemia e acabam por possibilitar ao leitor uma experiência interpretativa mais ampla e menos diretiva”.

Nesse livro, a rejeição pelo ‘diferente’ acontece porque o cãozinho Bingo sonha com a liberdade de um gato que ficava no telhado. Ele não quer a sua vida de cão tradicional que recebia “a melhor educação”, que não podia perder a chance de “mostrar a bravura de um vira-lata de respeito” (Bandeira, 2009, p. 13). A busca de Bingo pela identidade é marcada por aventuras cheias de desafios em uma jornada para ser feliz com seu talento.

A produção contemporânea da literatura infantil e juvenil propõe temas complexos com a afirmação da diferença, temática presente na obra de Bandeira. A valorização do olhar infantil para situações de sofrimento, ou situações-limite de modo geral podem levar o leitor “a uma reflexão sobre o mundo que o cerca” (Fernandes, 2023, p. 107). As perseguições, angústia e sofrimento enfrentados pelo personagem desnudam a insensi-



bilidade que pode existir no mundo adulto para o pequeno leitor. A verdadeira saga de Bingo em sua busca mostra que no caminho a ser percorrido existe o valor da amizade, a fragilidade dos adultos e seus preconceitos e, principalmente, o peso de não ser aceito e de ser perseguido por quem lhe é próximo. Estes pontos são importantes porque podem levar os leitores a reflexões profundas, contribuindo, em tese, para os humanizar (Candido, 2011):

Bingo nunca tinha ouvido falar em carrocinha, mas seu Bingão e Dona Bingona sabiam muito bem do que se tratava, pois a cachorra agarrou-se ao marido, tremendo. De medo na certa.

Seu Bingão balançou a cabeça. Não havia nada a fazer. Ele sempre havia pensado que o pior destino de cão é a carrocinha. Mas, agora a carrocinha parecia a melhor solução para uma tragédia daquele tamanho. Melhor a carrocinha do que a dignidade enlameada por um filho seu, miando como...como um gato! (Bandeira, 2009, p. 23).

O trecho acima é dos muitos momentos angustiantes pelo quais o cãozinho atravessa em sua saga. Em todo o tempo, na convivência com a família ou no canil, percebe-se no personagem um misto de inocência ancorado pela incompreensão da não aceitação do seu jeito de ser:

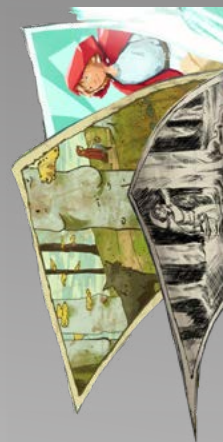
Bingo só pôde respirar quando lhe tiraram o laço do pescoço e o jogaram dentro da carrocinha (...) O cachorrinho olhou a sua volta. Estava espremido entre vários companheiros de desgraça (...)

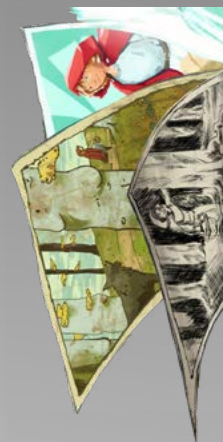
-Por que vocês estão presos? – Perguntou timidamente Bingo - Vocês miam também?

– Miar?! – Horrorizou-se um cachorro de maus bofes- Nós somos cães vagabundos, mas somos cachorros de verdade. (Bandeira, 2009, p.28)

De acordo com Fernandes (2023), as situações de angústia e medo como as expressas no trecho acima não tiram o lirismo e a expressividade de textos como o de Pedro Bandeira. Pelo contrário, ao expor os leitores às dificuldades vivenciadas pelos personagens, os escritores se valem desse recurso para sensibilizá-los. A função formativa da literatura é um vínculo inquebrantável com o ensino, mas, como adverte Candido:

seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (CANDIDO, 2011, p. 83).





Ao analisar questões ligadas ao preconceito em obras de literatura infantil e juvenil é importante observar a advertência de Antonio Candido. Seguramente, a literatura não “forma e nem deforma”, mas pode humanizar porque nos faz vivenciar situações distintas. Em outros termos “a literatura que incomoda não julga! O leitor é obrigado a convocar seus próprios valores para analisar os fatos” (Haddad, 2017, n. p).

Discorrendo um pouco mais sobre a questão estética na literatura infantil e juvenil, percebemos no livro de Pedro Bandeira a sensibilidade da linguagem na construção textual, usando e abusando do humor, da ironia e sobretudo da poeticidade, aspectos estilísticos que mostram profunda expressividade, como se pode perceber no último trecho do livro, que é também o momento da redenção de Bingo. Uma passagem altamente expressiva e poética, escrita em prosa:

-Força! Tente! Você já está quase livre.

O cachorrinho cravou as unhas no muro, reuniu todas as energias e soltou o seu mais forte: -Miaaau!

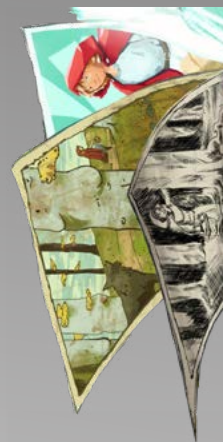
Lá em baixo os homens viram, recortadas contra a lua cheia, as sombras de um gato e de um cachorro correndo sobre os telhados.

Ninguém mais pôde encontrar o Bingo. Nunca se soube para onde ele foi. Uns dizem que ele partiu para bem longe e foi aprender outras línguas. Dizem que, agora, Bingo sabe cocoricar, mugir, balir, e até trinar. Outros acham que ele foi para a terra onde todo mundo pode falar a língua que quiser. Uma terra onde é permitido miar. Uma terra onde é permitido ser diferente (Bandeira, 2009, p.47).

Traçando mais algumas considerações sobre o campo estético na literatura infantil e juvenil, há segundo Nelly Novaes Coelho, dois elementos que podem ser equalizados em obras como as que analisamos. Seguramente, podemos ter uma “literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir e criar...” (Coelho, 1982, p.25-26). Em se tratando de produções literárias vinculadas a uma política pública, é importante ressaltar que nem sempre a intencionalidade destas políticas atende aos interesses e necessidades da sociedade. No entanto, se as obras selecionadas possuírem literalidade, se abordarem temáticas que vão ao encontro dos anseios socioculturais, podemos nos alentar para a construção de educação verdadeiramente literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras analisadas apresentam um contexto vivenciado por muitas crianças deficientes/diferentes na escola. Suas narrativas apresentam as questões ligadas a exclusão, ao preconceito e as experiências dos personagens no ambiente escolar ou familiar, estratos sociais onde geralmente ocorrem a intolerância e a discriminação. Esses ambientes funcionam como microcosmo para a aceitação/mudança e transformação dos personagens.



Resumidamente, pode-se dizer que a tendência mais linear que trata a deficiência ou a diferença fazendo paralelismo com a realidade, como no caso de *Bom mesmo é correr* (2005), conforme já dito não interfere na qualidade literária dos textos, mas o uso da diferença ou deficiência como pano de fundo ou como fio condutor da narrativa é um precedente que requer muita atenção do autor, pois corre-se o risco de a temática se tornar pretexto para um debate pedagógico, moralizante. Nossa leitura pretendeu observar se as obras contribuem “ativamente para a construção de diferentes interpretações do texto verbal e visual” (Kirchof e Bonin, 2013), a nosso ver, a principal função da literatura na escola, essencialmente em escola de ensino fundamental, conforme aponta a indicação das obras.

O debate sobre a autoaceitação e o apoio familiar vão muito além de algo posto, não são minimizados ou inviabilizados, pelo contrário, remetem à reflexão e nesse sentido, contribuem para a emersão dos aspectos ligadas à literalidade.

A partir dessas considerações, intuímos que literatura infantil exerce papel fundamental para ampliar as vivências das crianças e contribuir para a percepção de que os preconceitos são resultantes de relações sociais construídas historicamente e que, portanto, podem ser quebrados.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Pedro. É **proibido miar**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação, Linguagens & Livros [Livro eletrônico]. Campo Largo: SG Leitura Digital, 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC (2018). **Edital de Convocação 02/2018** – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018. Disponível em: <<https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/EDITAL-PNLD-2018-LIT-3-RETIFIC.-04.06.2018.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2023.

BUENDGENS, Jully Fortunato.; CARVALHO, Diana Carvalho DE. **O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil**. Educação & Realidade, v. 41, n. 2, p. 591–612, abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/KGhdj6rYv6JCDgX8BCWbhKM/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 30 nov. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.



COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2.ed. São Paulo: Quiron/Global, 1982.

CORREIA, Ana Laura dos Reis; et al. Literatura e vida social. In: CORREIA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos. (Orgs.). **Caderno de literatura: um percurso de formação em literatura na educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura infantil e democracia. In: GALVÃO, C.; ZAIDAN, J.C.S. de M.; SALGUEIRO, W. (Orgs.). **Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise**. Campinas: Pontes Editores, 2019. Disponível em: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/f oi_golpe_-_versao_pdf.pdf>. Acesso em 30 nov. 2023.

FERNANDES, Bonace Luciane Lopes. Intolerância, Infância e Poesia: uma breve análise da obra Nenhum peixe aonde ir. In: CUNHA, Maria Zilda da et al. **Literatura Infantil e Juvenil linguagens do imaginário em reflexões contemporâneas**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. Disponível em: <www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1148>. Acesso em 28 nov. 2023.

HOESTLAND, Jo. **Bom mesmo é correr**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. Representações do feio na literatura infantil contemporânea. **Educação & Realidade**, [s/n]. v. 38. n. 4. 2013. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38157>>. Acesso em 26 nov. 2023.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA Rosa Maria Hessel. Apresentação da Seção Temática – Literatura Infantil e Diferenças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1045-1052, out. / dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 22 jan.2024.

MAAS, Wilrna Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em <<http://www.dominio-publico.gov.br/download/texto/up000029.pdf>> Acesso em 26 nov. 2023.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

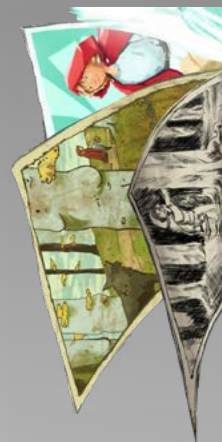
REAL, Daniela Corte. **A literatura infantil as águas da inclusão: navegar é preciso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2009. p. 191. Disponível em <[https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17612/000721299.pdf?...>](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17612/000721299.pdf?...) Acesso em 22 jan. 2024.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

“É UMA MANEIRA DE EU NÃO MORRER!”: ASPECTOS DA VIDA E OBRA DE ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA (1904-2006)

Diego Benjamim Neves
UNIFESP

Fernando Rodrigues de Oliveira
UNIFESP



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com objetivo de contribuir para a produção de uma História da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, sobretudo, no que tange à autoria feminina do gênero, neste trabalho, enfocamos brevemente as produções *de* e *sobre* Alaíde Lisboa de Oliveira (1904-2006) e sobre sua obra de literatura infantil mais conhecida, *A Bonequinha Preta*, publicada pela Editora Francisco Alves em 1938.

As discussões foram realizadas a partir de uma coleção de fontes que compõem nosso instrumento de pesquisa: obras de referência, dicionários, produções acadêmicas e literárias, notícias entre outras, bem como aspectos da produção didática e literária de Alaíde Lisboa de Oliveira (Neves, 2023).

A análise do material recolhido resultou em um levantamento bio-bibliográfico da autora e um balanço da produção *sobre* ela, bem como possibilitou jogar luz ao que academicamente foi produzido acerca de um de seus livros de literatura infantil – o segundo de sua produção –, que consagrou-se há mais de 80 anos.

Parte desse esforço acadêmico está registrado aqui neste capítulo que é uma versão abreviada do texto “A centenária “Mestra da pluralidade singular”: aspectos da vida e obra de Alaíde Lisboa de Oliveira (1904-2006)” de Diego Benjamim Neves a ser publicado em livro sobre autoria feminina do gênero Literatura Infantil e Juvenil do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura – NIPELL, da Unifesp, sob a coordenação do Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira.

Além de aproximar o leitor às diferentes facetas da autora como professora, jornalista e política, este texto evidencia que há muito o que ser considerado como objeto de investigação em relação a ela e suas produções, que, tanto no campo da didática, quanto no da literatura infantil, atuaram e atuam como dispositivos pedagógicos que cobrem boa parte do século XX, portanto, com um potencial enorme para a História da Educação primária, secundária e superior e a História da Literatura Infantil Brasileiras.

Na seção seguinte, apresentamos aspectos bio-bibliográficos da autora baseados em Almeida e Resende (1983), Oliveira (2000), Coelho (2002, 2006), Reis (2004), Barbosa (2020) e Neves (2023).

ASPECTOS BIO-BIBLIOGRÁFICOS ACERCA DE ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA

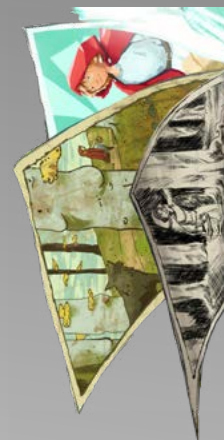
Alaíde Lisboa nasceu em Lambari, cidade sul-mineira, a 22 de abril de 1904. Ela foi a sétima filha do casal João de Almeida Lisboa e Maria Rita Vilhena Lisboa, integrando uma família abastada e com alto grau de letramento. A figura 1 ilustra Alaíde Lisboa de Oliveira, aos 96 anos de idade, por ocasião da publicação de seu livro de memórias em 2000:

Figura 1: Foto de Alaíde Lisboa de Oliveira, aos 96 anos de idade



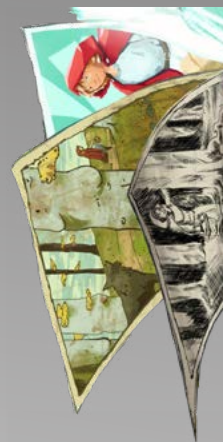
Fonte: Oliveira (2000)

Por ter tido acesso a uma educação de elite, pode ascender a diversas posições no cenário educativo, político e intelectual, tendo deixado um enorme legado à docência, à literatura, bem como ao jornalismo e à política sindical e partidária e, por conseguinte, re-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



cebeu diversas homenagens em vida e póstumas. Como exemplos, a autora recebeu: título de *Cidadã Belo-Horizontina* da Câmara Municipal de Belo Horizonte, *Professora Emérita* da UFMG; placa do *Amigo do Livro*, da Câmara Mineira do Livro; medalha do *Mérito Educacional*, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, *Santos Dumont e de Honra da Inconfidência*, ambas do Governo de Minas Gerais, *Medalha Helena Antipoff*, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, *Medalha da FIEMG* (Cultura) e *Medalha da AMAE* (Educação); o *Diploma de Mérito Cultural* da União Brasileira de Escritores entre outros títulos e prêmios. Em 2017, recebeu, postumamente, a maior honraria do parlamento belo-horizontino, o *Colar do Mérito Legislativo*; na ocasião, foi representada pela também oradora da noite, a pedagoga Maria Lisboa de Oliveira, sua filha.

Ainda com relação à sua formação incial e continuada, além de sólida formação educacional em Lambari – MG e Campanha – MG, formando-se como professora, Alaíde, dos 20 a mais ou menos os 33 anos de idade, pôde experimentar ares cosmopolitas do Distrito Federal. Seu pai, eleito deputado federal, mudou-se com a numerosa família para o Rio de Janeiro, tendo retornado a Minas Gerais apenas com a interrupção de mandatos parlamentares pelo Estado Novo.

De volta à Lambari, Alaíde inciou sua carreira docente como professora primária e, por sua atuação e escrita, ganhou notoriedade na *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Em Belo Horizonte, no início da década de 1930, ela cursou a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, tendo sido aluna de diferentes expoentes da *Escola Nova* naquele estado, o que a alçou ao posto de assistente técnica do ensino ao final do curso. Foi em Belo Horizonte, também, que Alaíde casou-se com José Lourenço Oliveira, advogado, e teve quatro filhos.

A partir de 1937, na Escola Normal Modelo, Alaíde iniciou o magistério no Secundário, ministrando aulas de Português e Socialização e assim o fez por 18 anos. A partir de 1937, também, “[publicou] análises de livros destinados às crianças, na Revista do Ensino de Minas Gerais (Belo Horizonte)” (Coelho, 2006, p. 59). Nessa ocasião, aceitou o convite para ser a terceira presidente da Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG), tendo muito êxito.

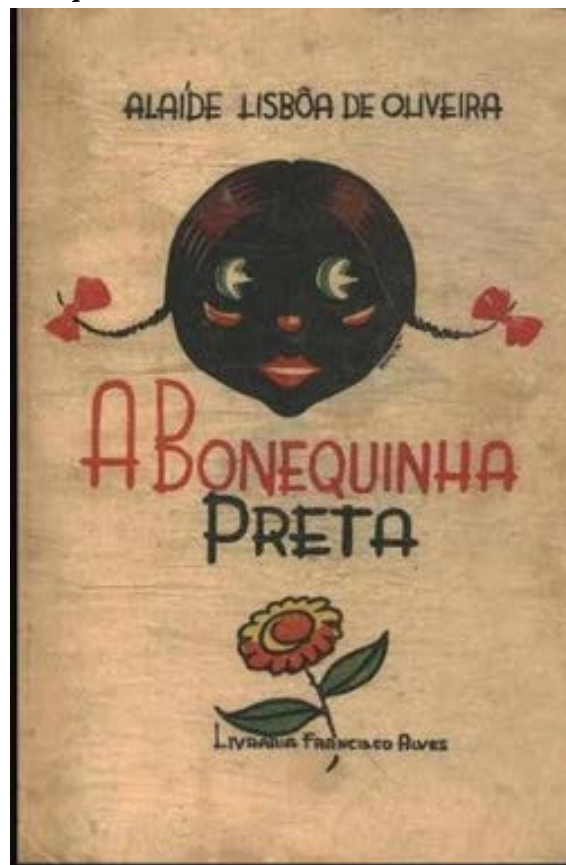
Nesse contexto, como professora e sindicalista, é que fez sua estreia como autora de literatura infantil e livros didáticos. Coelho (2006) afirma que, em sua carreira, Oliveira preocupou-se muito com métodos de alfabetização e com leitura atraentes para as crianças e, por isso, escreveu cerca de 30 livros entre literatura infantil – inclusive traduzindo livros desse gênero; escreveu ensaios sobre Educação, além dos vários artigos de revistas e textos em jornais, com destaque para a *Revista Educando*.

Estreou como autora de literatura infantil no final da década de 1930, escrevendo os clássicos *O Bonequinho Doce* e, em menos de três meses, sua mais célebre obra de literatura infantil, *A Bonequinha Preta*, ambos lançados pela Livraria Francisco Alves no Rio de Janeiro, com sucessivas e esgotadas reedições. Conforme Coelho (2006), essas duas primeiras produções da autora são obras lúdicas, ingênuas e paradidáticas, têm seus ro-

teiros desenvolvidos a partir de “situações familiares, em linguagem acessível que procura unir o lúdico, o afetivo e uma pequena “lição de vida” [e que] servem para a descoberta da literatura pelos pequenos leitores”.

A Figura 2 ilustra a capa da edição original de *A Bonequinha Preta* que, nas diferentes edições, já vendeu cerca de 2 milhões de exemplares:

Figura 2 – Capa de *A Bonequinha Preta*, de Alaíde Lisboa, Livraria Francisco Alves (1938)



Fonte: Oliveira (1938)

Em 1939, Alaíde Lisboa com Zilah Frota e Marieta Leite, lançou seu primeiro livro didático, *A poesia no curso primário*, também pela Livraria Francisco Alves. Sua produção literária é vasta e podemos citar como exemplos alguns dos livros citados em Neves (2023): *Ciranda, Cirandinha*; *Como se fosse gente*; *Era uma vez um abacateiro*; *Gato que te quero gato*; *Histórias que ouvi contar*; *Mimi fugiu* (leitura para pré-escola); *O avião de Alexandre e Edmar: esse menino vai longe*; este último em homenagem ao seu sobrinho Edmar Lisboa Bacha, economista e ocupante da cadeira de número 40 da Academia Brasileira de Letras. *Ulisses*, *Simbad*, *o marujo* e *Outras Fábulas* são exemplos de suas traduções.





No que concerne à Didática, publicou, ainda como exemplos, *A socialização da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte*; *A motivação*; *Biblioteca e Socialização*; *Caderno de didática*; *Cartilha brasileira para adultos e adolescentes*; *Como ensinar língua e literatura*; *Cirandinha: manual do professor*; *Comunicação em prosa e verso*; *Da alfabetização ao gosto pela leitura*; *Discursos acadêmicos*; *Ensino de língua e literatura Escola e Biblioteca*; *Guia de leitura*; *Impressões de leitura*; *José Lourenço de Oliveira – Educador*; *Literatura – poesia – infância e juventude*; *Meu coração* (coleção destinada às quatro primeiras séries do primeiro grau); *Método e pedagogia*; *O livro didático*; *Poesia na escola*; *Perspectivas pedagógicas: discursos de posse*; *Sugestões para divulgação do ensino primário no Brasil*; *Tendências e educação*; *Universidade e reforma universitária*.

O conjunto de sua obra e contribuição literária levou Oliveira a ser patrona da cadeira nº 16 da Academia Lambariense de Artes, Letras e Ciências e Membro da Academia Municipalista de Letras de Minas Gerais, desde 1986; da Academia Feminina Mineira de Letras de Minas Gerais, desde 1988, ocupando a Cadeira de número 39 e da Academia Mineira de Letras (AML). Nesta última, como 4ª sucessora, ocupou a cadeira de nº 06, cujo patrono e fundador são, respectivamente, Bernardo de Vasconcellos e Arduino Bolívar.

No campo político, por sua atuação na APPMG, em 1947 lançou-se como vereadora, pelo Partido Trabalhista Nacional (PTN), para a Câmara de Belo Horizonte. Como primeira suplente, assumiu o cargo em 1949, aos 45 anos de idade, tendo trabalhado em duas legislaturas: “(08/12/1949 a 30/01/1951; e mais quatro anos, a partir de 1952)” (Carmo, 2008, p. 238). Tais legislaturas foram marcadas pela preocupação com o ensino público.

A respeito de sua atuação como jornalista, trabalhou por 15 anos no jornal católico *O Diário*, escrevendo para as seções “Vida escolar” e “Cultura, educação e ensino”, tendo dirigido, também, um suplemento infantojuvenil dominical, *O Diário do Pequeno Polegar*, entre 1948 e 1961. Ela foi a única mulher a trabalhar no extinto *Diário de Minas* e atuou como colaboradora na também extinta *Folha de Minas* (Carmo, 2008, p. 238).

Quanto ao campo da Educação Superior, na década de 1950, Alaíde lecionou Didática Geral e Especial de Português e Literatura na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Minas Gerais e atuou na graduação e pós-graduação da UFMG, como professora assistente. Doutorou-se com muito êxito em Didática, em 1957, sob a orientação da Professora Filocelina Matos de Almeida.

Anos mais tarde, Alaíde organizou o mestrado em Educação na UFMG, chegando à vice-diretora da Faculdade de Educação em 1975. Nessa mesma instituição foi diretora do Colégio de Aplicação, sucedendo à sua orientadora. Sua dedicação à docência nos níveis primário, secundário e superior lhe renderam muitas homenagens, entre elas, a honra de ser patrona de biblioteca, museu, escolas e outros órgãos públicos.

Em 2004, seu centenário foi comemorado na 18ª Bienal do Livro em São Paulo, onde foi homenageada, bem como na Academia Mineira de Letras, cuja homenagem foi realizada pelo acadêmico Milton Reis. Por complicações de uma pneumonia, Alaíde faleceu no dia 04 de novembro de 2006.

A PRODUÇÃO SOBRE ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA: UMA BREVE APRECIÇÃO

A partir de Neves (2023), percebemos 65 referências de textos escritos que, em sua maioria, tangenciam informações pontuais sobre Alaíde Lisboa de Oliveira. Até o momento de produção deste capítulo, tal cifra corresponde a 4 Artigos Científicos, 10 Dissertações de mestrado, 05 Teses de doutorado e 01 de Livre-Docência, 12 livros, capítulos e ou textos publicados em revistas, 06 obras de referência e 27 notícias, notas, fotos e afins disponíveis em meios virtuais; essas últimas utilizadas por nós para o cotejo e atualização de informações.

Tais obras foram produzidas de diferentes lugares, instituições e campos. No que concerne a este último aspecto, os artigos, por exemplo, envolvem semiótica, didática, biblioteconomia, memória e aspectos biográficos.

Nenhum dos trabalhos acadêmicos em formato de dissertação (defendidas entre 2006 e 2022) ou tese (defendidas entre 2006 e 2014) teve por objeto a carreira ou a produção docente ou literária de Alaíde Lisboa de Oliveira. Tais trabalhos foram produzidos em universidades da região sudeste, em programas de *Educação*, *Estudos de Linguagem*, *Ciência da Informação*, *Estudos da Tradução*, *Linguística* e *Letras* e defendidos a partir do ano da morte da autora.

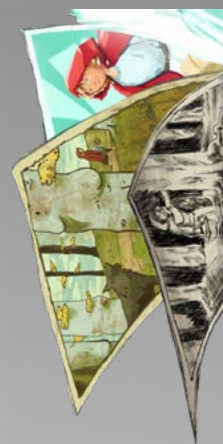
Os capítulos de livros, livros e revistas, destacam aspectos bio-bibliográficos sobre Alaíde; informações de memória e história da UFMG e a atuação política da mulher no contexto mineiro (Neves, 2023).

O nome de nossa autora figura entre obras de referência publicadas entre 2000 e 2010, com destaque para: *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade* (2000), organizado por Schuma Schumacher e Érico Vital Brazil; *Dicionário crítico de escritoras brasileiras: (1711-2001)* (2002) e *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil Brasileira* (2006), de Nelly Novaes Coelho; *Mulheres de Minas: Lutas e Conquistas. em Comemoração aos 25 anos de Criação do Conselho Estadual da Mulher de Minas Gerais* (2008), livro organizado por Dinorah Carmo e Jalmelice Luz; e *Dicionário biobibliográfico de escritores mineiros* (2010), organizado por Constância Lima Duarte. Em sua maioria, essas obras reiteram aspectos biobibliográficos que vão sendo atualizados ou sintetizados ao longo do tempo, além do pioneirismo da escritora em diferentes frentes.

O BEST-SELLER A BONEQUINHA PRETA (1938)

Em 2004, *A Bonequinha Preta* foi reeditado, pela Editora Lê de Belo Horizonte, com sucessivas reedições e uma edição comemorativa de 75 anos de lançamento, *fac-símile* da 1ª Edição.

Nas edições comuns, as ilustrações são de Ana Raquel. A de 2004, a que tivemos acesso, possui 40 páginas coloridas, com dimensões de 20 cm por 26 cm. Nela, contém



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

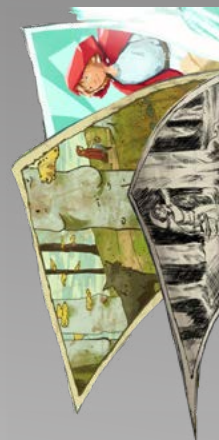
marcação de que está de acordo com a nova ortografia e há um pequeno prefácio assinado por Alaíde. O texto de quarta capa é de Ana Raquel que conta um pouco sobre seu processo como segunda ilustradora da obra. A Figura 3 ilustra a capa da edição de 2004 de *A Bonequinha Preta*:

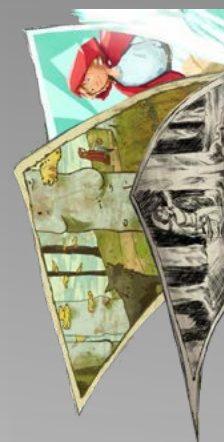
Figura 3 – Capa de *A Bonequinha Preta*, de Alaíde Lisboa, Editora Lê (2004)



Fonte: Oliveira (2004)

O texto efabulado linearmente, com linguagem simbólica e, por meio de frases simples – e por vezes repetidas –, é narrado de forma onisciente e conta a história de uma menina branca, Mariazinha, e sua bonequinha preta, personagens-caráter. Nele há ainda a presença de personagens-tipo: verdureiro e gatinho. De forma resumida, a trama é construída em torno de um evento de um dia em que Mariazinha sai de passeio com a mãe, deixa a boneca em casa para que ela não andasse muito e adverte-a de que não deveria fazer arte, mas ficar quietinha em casa. Num primeiro momento, a boneca assente aos conselhos até que ouve os miados de um gato e resolve espia-lo pela janela. Essa ação a faz cair num cesto do verdureiro, sendo “roubada” pelo gato. No retorno do passeio, Mariazinha não encontrou sua boneca em casa e ficou triste e o verdureiro a informou sobre o ocorrido. O homem foi em busca da boneca e a encontrou triste com o gato. Ainda que chateado, o gato permitiu ao verdureiro levar a boneca para a sua dona e o acompanhou nesse feito. Mariazinha ficou muito feliz e a boneca prometeu não mais desobedecer.





Trata-se, pois, de uma história simples, com destaque, desde o título, para a cor da boneca de Mariazinha. É uma história com evidente cunho moralizante no que diz respeito à obediência e a cor da boneca não é objeto de discussão verbal ou não verbal pela autora e ilustradora. Contudo, é possível estabelecer leituras para além da obra dado seu contexto na história nacional e na história da educação e/ou da literatura.

A partir de Neves (2023), percebemos 12 trabalhos que mencionam e/ou analisam *A Bonequinha Preta* (1938). Até o momento de produção deste capítulo, tal cifra corresponde a 4 Artigos Científicos, 3 Dissertações de Mestrado e 05 classificados como Notícias, notas, fotos e afins; essas últimas utilizadas para o cotejo e atualização de informações.

Tais obras foram produzidas de diferentes lugares, instituições e campos, abrangendo discussões sobre a representação da criança negra e da imagem de personagens negros e seu espaço social na literatura brasileira. A partir delas, faz-se a interpretação de que *A Bonequinha Preta* tem uma grande importância na história da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, por ser um dos primeiros livros do gênero a constar personagem negra, mas que não rompe totalmente com uma visão sobre o negro que, na primeira metade do século XX, pairava sobre a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado literário e didático de Alaíde Lisboa de Oliveira não sucumbiram à pneumonia. Ela mantém-se viva para além de 2006. Sua vasta obra são dispositivos pedagógicos que cobrem boa parte do século XX, com um potencial enorme para a História da Educação Brasileira e para a História da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.

A Bonequinha Preta, sua obra mais célebre, já é octogenária e ainda suscita interesse acadêmico e estético de muitos saudosos mas também de muitos ouvidos e olhos estretantes na arte da leitura literária. De igual forma, sua produção didática demonstra muito preocupação e engajamento com a educação pública. Contudo, sua multiplicidade e potência têm sido pouco exploradas academicamente.

O interesse percebido nas últimas décadas apontam para a possibilidade iminente de sua obra ser encarada como fonte aos mais diferentes campos do saber e sua pessoa multiprofissional ser estudada como uma intelectual mediadora tal como Gomes e Hansen (2016) concebem essa categoria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guido de; RESENDE, Maria Ângela de Faria. Meu coração ou Alaíde Lisboa de Oliveira na memória da Universidade. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1983.

BARBOSA, Amanda Ribeiro. “Faço minha estrela sem apagar a sua”: a brilhante trajetória de Alaíde Lisboa de Oliveira. In: Revista da Academia Mineira de Letras, ano 99, v. LXXX, 2020, p. 103-110.



CARMO, Dinorah. Alaíde Lisboa: de Bonequinha Preta - Cátedras e Tribunas. In: DUARTE, Constância Lima; CARMO, Dinorah; LUZ, Jalmelice. Mulheres de Minas: Lutas e Conquistas. Em Comemoração aos 25 anos de Criação do Conselho Estadual da Mulher de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social Conselho Estadual da Mulher de Minas Gerais Imprensa Oficial, 2008b, p. 238-239.

COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil Brasileira. *Alaíde Lisboa de Oliveira* (Verbete). 5 ed. São Paulo: Editora Companhia Editora Nacional, 2006, p.58-59.

COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico de escritoras brasileiras: (1711-2001). São Paulo: Escrituras, 2002, p.29.

GOMES, Angela de castro; HANSEN, Patricia dos Santos (Org.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

NEVES, Diego Benjamim. Alaíde Lisboa de Oliveira (1904-2006) e A Bonequinha Preta (1938): um instrumento de pesquisa. Instrumento de Pesquisa. 20f. Guarulhos: Unifesp, 2023 (digitado).

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. A Bonequinha preta. 1.ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1938.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *A Bonequinha Preta*. 1ª Ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 2004. OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Se bem me lembro...* Belo Horizonte: Mazza, 2000. 216p.

REIS, Milton. Alaíde de Oliveira, a mestra da pluralidade singular. Revista da Academia Mineira de Letras, ano 82, v. XXXIII, jun./ago. 2004. Belo Horizonte: Academia Mineira de Letras, 2004.

EDUCAÇÃO, CONFUCIONISMO E MAOÍSMO: ANÁLISE DA LEITURA DO CLÁSSICO DOS TRÊS CARACTERES

Viviane Tavares Furtado

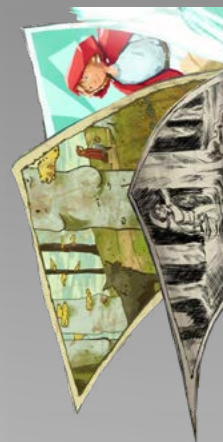
Universidade Federal do Espírito Santo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O confucionismo, uma filosofia que serviu como base para o Estado Imperial chinês, exerceu uma influência profunda ao longo dos séculos, moldando a sociedade desde a dinastia Han, no século II a.C., até o declínio da monarquia, com a queda da dinastia Qing no século XX. Transmitidos por meio de livros clássicos, seus ensinamentos permearam todas as camadas sociais, desde a aristocracia até o cidadão comum. Embora muitas vezes seja erroneamente associado como uma fé religiosa, o confucionismo, além de também abordar aspectos religiosos e místicos, estabeleceu padrões morais e comportamentais aceitos pelos diversos grupos que interagem na dinâmica social monárquica no vasto período que genericamente chamamos de China Imperial. Este artigo visa analisar o Clássico dos Três Caracteres (*San Zi Jing*), como uma ferramenta de introdução ao pensamento confucionista.

Escrito durante a dinastia Song (960 - 1279), o manual adquiriu popularidade durante as dinastias seguintes e foi posteriormente desaprovado pela Revolução Cultural, iniciada na década de 1950. O texto foi concebido como um manual infantil, destinado a anteceder a leitura dos Cinco Clássicos, obras essenciais no currículo para aspirantes a cargos de destaque na burocracia estatal da época, mas que ao mesmo tempo versava sobre padrões familiares, culturais e sociais daquele período. Além de servir como prelúdio aos princípios morais aceitos, o Clássico tinha também a função de iniciar a alfabetização das crianças leitoras, apresentando frases simples através de uma tríade de caracteres, o que originou seu título. Abordando uma diversidade de temas por meio de frases compostas exclusivamente por três caracteres, sua leitura e interpretação baseia-se em métodos tradicionais de ensino, como repetição e memorização.

A análise do contexto histórico é embasada neste trabalho nas contribuições teóricas de Joseph Needham e Frank M. Flanagan, em suas respectivas obras “Science and civilization in China” (2004) e “Confucius, the Analects and western education” (2011), enquanto o diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade é fundamentado no pensamento do filósofo Theodor Adorno. Por meio de um roteiro histórico, busca-se analisar as oscilações na importância do Clássico dos Três Caracteres ao longo do tempo.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

O CONFUCIONISMO

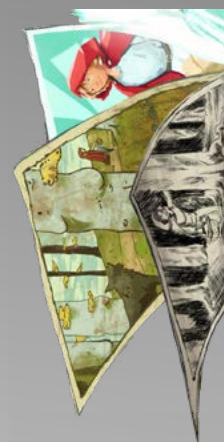
Confúcio, o antigo pensador chinês e educador, é reconhecido como o fundador do confucionismo. Nascido em 551 a.C. e falecido em 479 a.C., percorreu diversos reinos nas Planícies Centrais, proporcionando aos seus discípulos um contato com a intricada política da região chinesa anterior à unificação imperial. Suas obras se tornaram clássicos da cultura *han*¹, e subsequentemente seus ensinamentos, que se solidificaram como parte integrante da tradição chinesa, abordam diversos aspectos de sua vida, viagens e palestras, registrados por seus seguidores em obras posteriores. Em seus discursos, este pensador advogava pela importância da bondade, retidão, etiqueta e sabedoria. Entretanto, ao longo dos milênios, esses valores foram apropriados por uma aristocracia que se considerava superior ao restante da população. Com a disseminação da retórica confucionista e a integração dos elementos estatais no império chinês unificado, o pensamento confucionista tornou-se tanto um pilar, quanto uma barreira para a ascensão das camadas mais desfavorecidas socialmente aos cargos e postos de excelência durante o período monárquico. Segundo Flanagan (2011) a maioria dos alunos de Confúcio seriam homens membros de uma nova classe em ascensão, os *shi*², que buscavam conhecimento formal para a promoção aos quadros estatais, e descreveu assim parte da dinâmica pedagógica de então:

Esses jovens também pertenciam à classe *shi* e buscavam a instrução de Confúcio como um pré-requisito para ingressar no serviço público. Os Analectos são o único registro que temos desse grupo mestre-discípulo. O curso de estudo era a busca do valor fundamental e da significância da moralidade, da consciência histórica e dos rituais - uma combinação de habilidade técnica, verdade e tradição. Os participantes se comprometiam com o estudo e a interpretação dos clássicos antigos como fontes de orientação para um comportamento individual correto e uma boa governança. Eles se dedicavam à implementação dos valores e princípios incorporados nos clássicos (FLANAGAN, 2011, p. 20).

É muito importante ressaltar que os denominados Clássicos antecedem Confúcio, atraindo jovens já versados em uma educação elementar para seu conteúdo. Dada a ausência de instituições educacionais primárias estatais por um período significativo na China, é razoável inferir que esses estudantes pertenciam a núcleos familiares com recursos financeiros para investir na contratação de tutores especializados em alfabetização. As obras conhecidas como Clássicos compreendem, geralmente, o Livro das Odes (*Shijing*), o Livro dos Ritos (*Liji*), o Livro dos Documentos (*Shangchu*) o Livro das Mutações (*I Ching*), e os Anais da Primavera e Outono (*Chunqiu*).

1 Etnia que detém o título de formadora da tradição cultural chinesa e que ainda hoje é a que possui maior porcentagem na formação da população do país (nota da autora).

2 Que primeiramente eram guerreiros e passaram a ocupar posições através da competição com a antiga aristocracia e baseados na educação, alcançaram postos administrativos civis e militares (nota da autora).



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

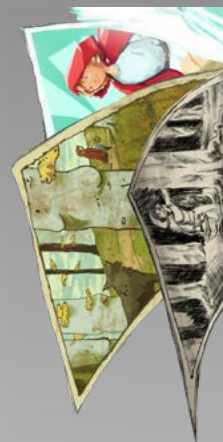
A complexidade pedagógica, associada à dificuldade ao acesso e compreensão dessas obras ultrapassava as barreiras meramente econômicas e sociais, sendo fundamentalmente enraizada em contextos culturais, pois:

O tipo de alfabetização necessário para lidar com o chinês clássico das Odes ou da História não era o mesmo exigido para escrever listagens de embarque, inventários, pedidos ou recibos. Em primeiro lugar, o chinês clássico não era uma língua falada: era usado especificamente e exclusivamente para fins literários. Havia o que se poderia chamar de alfabetização ‘vernacular’, suficiente para comunicações e transações cotidianas, mas isso não era relevante para a linguagem das obras clássicas. A linguagem formal escrita nos Analectos teria exigido instrução especializada. Como ou quando isso era fornecido, ou por quem era ensinado, não se sabe. Também não está claro quão difundido poderia ser o conhecimento do chinês clássico (FLANAGAN, 2011, p. 2-3).

Percebemos assim que a compreensão das obras clássicas chinesas não apenas demandava habilidades linguísticas específicas, mas também era ligada à complexidade intrínseca à sua natureza literária. A barreira não se limitava às questões econômicas ou sociais, mas embrenhava no cerne da cultura, exigindo inicialmente alguns rudimentos de alfabetização e instrução especializada que ultrapassava as práticas comuns do cotidiano. A investigação sobre como esse conhecimento era disseminado e a quem era destinado permanece como um desafio, instigando-nos a explorar mais profundamente as particularidades dessa alfabetização, daí a importância do estudo sobre o Clássico dos Caracteres.

O CLÁSSICO DOS TRÊS CARACTERES: CARACTERÍSTICAS, ESTRUTURA E USOS

O Clássico de Três Caracteres (*San Zi Jing*), desempenhou um papel importante na educação infantil chinesa ao longo dos tempos. Originário do século XIII, esse texto é frequentemente atribuído a Wang Yinglin (1223-1296), então um estudioso confucionista. Sua aparição e menções datam da dinastia Song (960 - 1279), que foi um período que precedeu a dinastia Tang (618-906), esta última uma época marcada por conquistas militares, aumento do comércio exterior e fortes mudanças em hábitos sociais causadas pelo contato com culturas estrangeiras. Com a ascensão dos Song ao poder, formou-se uma tentativa de retorno à base confucionista clássica, e este período é bastante profícuo na área cultural e educacional, esta última recebendo uma grande reforma no ensino. Segundo Needhan (1954), “sempre que alguém acompanha qualquer peça específica na literatura chinesa, é sempre na dinastia Song que se encontra o ponto focal principal” (Needhan, 1954, p.134). E com o aumento do interesse nessa solidificação de conceitos confucionistas, não é de se admirar que um manual infantil como o Clássico dos Três Caracteres tenha surgido nesta fase da civilização chinesa. Sua importância reside na maneira de que foi utilizado como



ferramenta fundamental para a alfabetização infantil, fazendo parte de um processo onde a aprendizagem era uma experiência coletiva e rítmica. As crianças, muitas das quais pertenciam a famílias aristocráticas, participavam de sessões de recitação em grupo, acompanhadas por movimentos corporais coordenados para proporcionar um ritmo adequado. Este método não apenas facilitava a memorização, mas também estabelecia uma conexão física e sensorial com o conteúdo educacional, tornando-o mais fácil de ser absorvido, mas era limitado quanto a capacidade de análise e crítica do conhecimento adquirido.

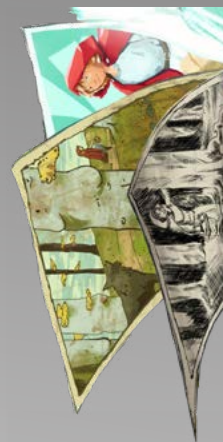
Composto por uma série de dísticos de três caracteres, o Clássico dos Três Caracteres apresenta uma síntese concisa dos princípios fundamentais da moral confucionista. Apesar de seu texto completo conter menos de 1.200 caracteres³, o poema abrange todas as características marcantes desse pensamento, proporcionando uma base sólida para a formação ética das crianças naquele contexto imperial. Os estudantes eram incentivados, ou mesmo obrigados, a memorizar o livro mesmo antes de dominarem as habilidades básicas de leitura e escrita. Essa prática reflete a importância atribuída à internalização precoce dos valores confucionistas na sociedade da época. O texto em si é dividido em cinco partes distintas, cada uma contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos preceitos morais e éticos. Essa estrutura organizada permitia uma abordagem sistemática no ensino desses princípios, consolidando a sua influência na formação moral das gerações mais jovens.

Inicialmente, a primeira parte destaca a fé fundamental na natural benevolência da humanidade, sublinhando a importância da instrução, reverência aos pais e interações familiares e sociais como pilares essenciais na formação ética. Este enfoque revela a intrínseca ligação entre a moral confucionista e as bases educacionais, onde estes valores são estabelecidos desde os estágios iniciais da aprendizagem. A segunda parte do manual direciona-se para uma espécie de guia sobre os textos clássicos confucionistas. Este segmento procura oferecer uma visão detalhada sobre a influência destas obras na moldagem da ética e valores, proporcionando uma iniciação ao entendimento da cosmovisão confucionista.

Na terceira parte do manual delinea-se a narrativa sobre as dinastias chinesas, estabelecendo uma conexão entre o Clássico dos Três Caracteres e o contexto histórico. Aqui é importante pontuar que o conteúdo do compêndio foi sujeito a revisões em várias ocasiões, para alinhar-se às realidades contemporâneas a edição, evidenciando a adaptação dinâmica do texto ao longo do tempo, haja vista que este foi efetivamente usado durante várias dinastias. A quarta parte enfatiza comportamentos exemplares sob a perspectiva confucionista, fornecendo uma visão introdutória sobre as virtudes preconizadas pelo texto, para que tais princípios pudessem ser incorporados na conduta cotidiana. E na quinta e última parte, por fim, encontramos uma conclusão integradora e moralista,

³ Atualmente, a China não utiliza mais o chinês tradicional e sim um simplificado, desde 1956.

Segundo alguns professores, apesar de conter milhares de caracteres e o número destes variar para alguns dicionários, é consenso que uma pessoa que leia entre 3 mil até 4 mil caracteres simplificados já possui literacia básica na língua (nota da autora).



encorajando os estudantes a dedicarem-se aos estudos de maneira diligente. Esta seção sintetiza as principais conclusões do manual, evidenciando-se assim a importância do Clássico dos Três Caracteres como um guia ético e pedagógico. Entretanto, mesmo que esta visão tenha perdurado por centenas de anos, no século XX essa importância passa a ser questionada.

CONFUCIONISMO, REVOLUÇÃO E A VISÃO MAOÍSTA

Antes de entrarmos na questão sobre o desuso e da adaptação do Clássico dos Três Caracteres como porta de alfabetização para crianças, precisamos compreender a dinâmica política que envolve esta questão. Em 1936, durante o extenso processo revolucionário que a China passou no início deste século, Mao Zedong (1893 – 1976) escreveu o poema *Snow*, e em seus versos, o futuro secretário geral do Partido Comunista Chinês e governante máximo do país (1949-1976) nos dá pistas importantes sobre o pensamento radical de então, quando redige:

Cenário do Norte:
Cem léguas presas no gelo,
Mil léguas de neve redemoinhando.

Ambos os lados da Grande Muralha
Uma única imensidão branca.
A rápida corrente do Rio Amarelo
É silenciada de ponta a ponta.

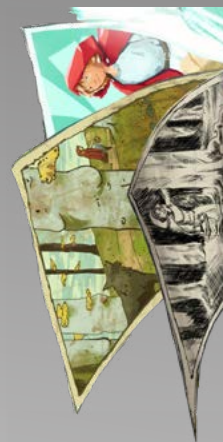
As montanhas dançam como serpentes prateadas
E as terras altas avançam como elefantes tingidos de cera.
Disputando com o céu em estatura.

Num belo dia, a terra,
Vestida de branco, adornada de vermelho,
Encanta mais que corvos.

Esta terra tão rica em beleza
Fez inúmeros heróis se curvarem em homenagem.

Ai! Qin Shihuang e Han Wudi
Careciam de graça literária,
E Tang Taizong e Song Taizu
Tinham pouca poesia em suas almas;

Aquele orgulhoso filho do Céu,
Genghis Khan,
Conhecia apenas o tiro de águias, arco estendido.

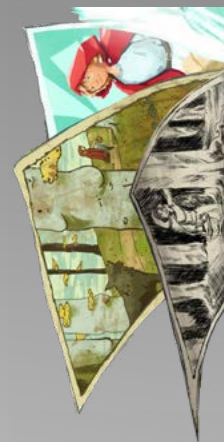


Todos já passaram!
 Pois os homens verdadeiramente grandes
 Olham apenas para esta era⁴.

Com um poema sintético, Mao expressou toda sua relação com a China imperial e não poupou nem mesmo governantes *han*, como Qin Shi e Taizong, ou Gengis Khan, de origem mongol. Apontando carências culturais em figuras históricas com acentuada importância durante o período monárquico, o autor enfatiza a grandiosidade da natureza e a beleza da terra, destacando não apenas a magnitude geográfica da China, mas também insinua uma riqueza cultural e histórica do país, além de nomes que tradicionalmente são lembrados por uma história oficial. A mencionada Grande Muralha simbolizaria uma unidade abrangente, possivelmente aludindo à ideia de coletividade e solidariedade, valores que seriam caros ao futuro regime maoísta. A referência aos governantes imperiais de forma crítica, destaca suas supostas deficiências literárias e poéticas, desmistificando os líderes do passado imperial, alinhando-se à narrativa comunista de uma China que superou os erros históricos e as inadequações dos governantes anteriores.

Dessa forma, o poema *Snow* (1936), por meio de suas representações, pode ser interpretado como uma expressão da perspectiva maoísta, que através do exercício revolucionário, pregava sobre a necessidade de ruptura com a tradição imperial e a construção de uma nova China, mais igualitária e culturalmente vibrante. A crítica estende-se ao confucionismo, considerado uma ideologia associada a esse passado imperial. Nesse contexto, esse pensamento clássico é percebido não apenas como uma parte integral da tradição cultural chinesa, mas também como uma fonte de divisão entre a população, que na realidade histórica, não teria experimentado plenamente o avanço e as elevações proclamadas por esses valores tradicionais milenares. Se nem mesmo líderes do período imperial eram exemplos da retórica confucionista, esse discurso, para Mao, estava ainda mais distante da plebe. No entanto, paradoxalmente, os mesmos valores confucionistas criticados durante a luta histórica ainda eram inegáveis pilares da civilização chinesa. Esse conflito entre a crítica maoísta e o reconhecimento da importância histórica desses valores confucionistas revela a complexidade e a contradição da relação com esse passado imperial, suas ideologias e uma busca pela transformação nacional no século XX.

Fruto de um período marcado por constantes convulsões sociais, a China passou por uma extensa fase preparatória até a efetiva Revolução Cultural de 1949. Mao (2020) detalha diversos desses eventos dolorosos, essenciais para a transformação social. Na análise da tentativa de invisibilizar o Clássico dos Três Caracteres, o Movimento de 4 de Maio, também conhecido como Movimento da Nova Cultura, destaca-se como um marco significativo. A partir da primeira década do século XX, esse movimento já buscava a subversão da denominada “velha cultura”. Um de seus participantes, Hu Shui, já em 1917 delineava aspirações como “Não imitar os antigos; enfatizar a técnica da escrita; não choramingar



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

⁴ Disponível em <https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/poems/poems18.htm> (Tradução Nossa).

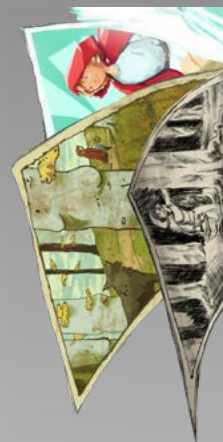
as futilidades; eliminar lugares comuns e frases feitas; não usar alusões; não usar paralelismo; não evitar a linguagem popular e escrever com substancialidade” (XU; YAN, 2023, p. 42-43). Juntamente com outros autores que serão protagonistas das transformações que a sociedade chinesa passará, usavam o jornal Nova Juventude para expor essas ideias. Outro destacado ator desse período, Chen Duxiu, foi mais visceral em sua crítica ao escrever que:

Derrubar a literatura empolada e bajuladora da aristocracia, construir a literatura simples e expressiva do povo; derrubar a literatura clássica obsoleta e pomposa, construir uma literatura realista atual e sincera; derrubar a literatura eremítica obscura e incompreensível, construir uma literatura social descomplicada e acessível (XU; YAN, 2023. p. 43).

A nova abordagem na escrita e compreensão da sociedade chinesa visava evidenciar elementos previamente negligenciados nas obras clássicas, destacando, de maneira geral, a classe proletária. O Movimento da Nova Cultura, ao incorporar influências estrangeiras e traduzir obras de outros países, promoveu um diálogo enriquecedor com a literatura universal. Além disso, este ciclo de críticas ao confucionismo, que estabelecia padrões rígidos para a sociedade, política e moralidade imperiais, pode ser interpretado como uma extensão dos movimentos revolucionários desencadeados na China após a queda da dinastia Qing, as agressões japonesas e a guerra civil. Contudo, os agentes impulsionadores desse dinamismo artístico reconheciam a complexidade da tentativa de erradicar completamente esse confucionismo sem abalar profundamente a civilização chinesa como um todo. Apesar da intensidade e violência inerentes ao processo revolucionário, persistem continuidades subjacentes mesmo nos locais onde ele ocorre.

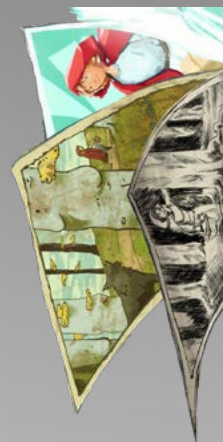
Em um capítulo intitulado “O Movimento da Literatura Infantil na História da Literatura Moderna da China”, Jin [s.d] explora a influência do Movimento de 4 de Maio sobre a categoria literária. Para os participantes desse movimento, que conferiu protagonismo ao proletariado, a busca pela libertação humana, especialmente das mulheres e crianças, era muito necessária. No contexto imperial e no breve período republicano que o seguiu, as crianças eram praticamente invisíveis tanto no protagonismo de personagens quanto na ausência de produções realmente voltadas para a infância. Isso se deve ao fato de que a maioria do material infantojuvenil ao qual mesmo uma elite tinha acesso consistia em apenas manuais introdutórios aos Clássicos voltados para adultos. A criança chinesa era então percebida como um “mini adulto”, contrapondo-se à crescente visão entre estudantes e eruditos ligados às massas revolucionárias, que consideravam isso uma negação dos direitos infantis.

O Movimento da Nova Cultura envolveu-se na criação de obras voltadas para a literatura infantil e na tradução de obras estrangeiras, provenientes de países onde essa categoria literária era mais desenvolvida que na China. Na busca pela modificação desse panorama, os pensadores desse movimento traduziram clássicos infantis ingleses, franceses e dinamarqueses, mesmo durante uma árdua luta anticolonialista. Nesse momento, o



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

imperialismo japonês representava a maior ameaça à China, resultando até mesmo em invasões territoriais e massacres em algumas cidades. Portanto, é primordial contextualizar historicamente qual imperialismo está sendo criticado. É fundamental ressaltar que, enquanto o mundo ocidental, por meio dos produtos da indústria cultural⁵, incessantemente nos recorda dos horrores do período entre guerras, com uma ênfase especial na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a China vivenciava as ramificações do imperialismo japonês, cuja influência se intensificou progressivamente em sua política e território desde o declínio do período Qing, com as Guerras sino-japonesas. As consequências dessa intervenção, que só terminou após a derrota nipônica em 1945, deixaram cicatrizes profundas na nação chinesa, sendo um evento que lamentavelmente, permanece invisibilizado para as populações médias na Europa e na América do Norte.

Com o objetivo de trazer novas e traduzidas obras para incentivar o protagonismo infantil, essa visão estava centrada na criança, buscando estimular uma linguagem e personagens populares. Como consequência, obras clássicas chinesas, que haviam ocupado um lugar de destaque durante centenas de anos, foram removidas de escolas e bibliotecas, incluindo o Clássico dos Três Caracteres. Após esse movimento político e social, a literatura infantil chinesa moderna começou a ser desenvolvida mais enfaticamente, a partir da década de 1930. Sobre o Clássico dos Três Caracteres, relatos indicam que passou a ser utilizado de forma doméstica, principalmente em áreas onde o Partido Comunista Chinês não tinha influência, como as ilhas de Taiwan e Hong Kong, mesmo que tenha sido reeditado pelo pensador Zhang Tayan (1869-1936)⁶ com a retirada de trechos que faziam reverência à ordem monárquica que tinha caído há pouco tempo.

No entanto, a importância histórica do manual persistia, a ponto do Secretário-Geral do Partido, Mao Zedong, citá-lo em 1964, tendo feito uma crítica ao livro e ao modelo de educação chinesa. O líder revolucionário discursou para educadores nepaleses, destacando os problemas dogmáticos na educação chinesa e pontuou necessidade de reformas:

Nossa educação está cheia de problemas, o mais proeminente dos quais é o dogmatismo. Estamos no processo de reformar nosso sistema educativo. Os anos de estudo são muito longos, os cursos são muitos, e diversos métodos de ensino não são satisfatórios. As crianças aprendem em livros e conceitos que ficam simplesmente em livros e conceitos; não sabem nada a mais. Não utilizam suas quatro extremidades; nem reconhecem os quatro tipos de grãos. Muitas crianças nem sequer sabem o que são as vacas, os cavalos, as galinhas, os cães e os porcos; nem podem dizer as diferenças entre o arroz, o alpeste, o milho, o trigo, o milhete e o sorgo. Quando um estudante se forma na universidade, já tem mais de 20 anos. Os anos escolares são

5 Indústria Cultural é um conceito basilar no pensamento adornoiano, que demonstra a apropriação capitalista sobre a genuína cultura de massas, transformando a arte verdadeira em mercadoria e guiando-a através de padrões burgueses e de submissão dos seus consumidores. Uma obra de referência para a análise do texto é *Dialética do Esclarecimento*, livro que o filósofo escreveu em parceria com Max Horkheimer (Nota da autora).

6 Informação contida em TAO (2022).

muito longos, os cursos são muitos, e o método de ensino é por injeção ao invés de ser por meio da imaginação (MAO, 1964, n.p).

Ao mencionar as classificações típicas e os exemplos característicos do Clássico dos Três Caracteres, Mao, que em sua poesia *Snow* desafiou a capacidade intelectual de governantes célebres do período imperial chinês, agora como um deles, demonstra que esse manual também está presente em sua crítica à educação baseada em memorização. A situação é bastante indicativa, pois um livro aparentemente banido, mesmo sob tom de reprovação, ainda é exemplificado na fala do governante, que foi educado através dele e que ainda sabia da sua utilização pedagógica. Estaria Mao buscando uma educação em busca de uma consciência verdadeira ao criticar o que culturalmente estava estabelecido como modelo tradicional? Expondo tão claramente as contradições sociais que existiam no país de então, pensamos que sim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período revolucionário, a abertura para novas obras infantojuvenis desencadeou um efeito colateral notável: até a segunda década do século XXI, o mercado interno chinês encontrava-se majoritariamente sob o domínio de títulos estrangeiros⁷. A busca por um esclarecimento literário, como resposta à inércia do segmento durante o período imperial, gerou uma dinâmica que, nos dias atuais, demanda uma análise crítica e uma perspectiva renovada. Os clássicos infantojuvenis, embora recentes em comparação, enfrentam uma árdua competição com obras que consolidaram seu domínio ao longo de décadas. Além desta disputa com obras estrangeiras, de acordo com Hui (2016), a recomendação curricular para estudantes de séries intermediárias, como quinto e sexto anos, sugere a leitura de mais de um milhão de palavras anualmente, após as aulas. Entretanto, a predominância na lista de livros recomendados ainda favorece a literatura estrangeira.

Diante desse panorama, onde crianças chinesas têm mais contato com fábulas de Esopo e contos como Branca de Neve, torna-se compreensível o surgimento de um movimento de restauração em torno do Clássico dos Três Caracteres. Não mais visto apenas como um manual pedagógico, mas como um representante vital da tradição cultural chinesa. A obra, amplamente mencionada nas redes sociais chinesas, especialmente por pais e responsáveis em busca de apoio pedagógico para seus filhos, ganhou destaque. Professores de escolas rurais agora aplicam o manual, enquanto alguns responsáveis expressam suas preocupações acerca de creches que o recomendam. Páginas governamentais fazem referência à sua leitura, embora com uma distância histórica, apresen-

⁷ Aqui caberia uma nova discussão sobre a questão da indústria cultural. Numa China socialista onde sua indústria cultural é mais tutelada pelas ações estatais em relação a indústria cultural tradicional e que órgãos governamentais tem mais poderes para definir seus objetivos, seria a indústria cultural chinesa menos danosa? (Nota da autora).



tando-o como algo a ser culturalmente reconhecido. Este ressurgimento do Clássico dos Três Caracteres, obra que foi adaptada em vários momentos da História, também serve como estímulo para enfrentar a ausência de escritores chineses dedicados ao público infantojuvenil, uma lacuna que sofre com o desinteresse das editoras em fomentar esse segmento. Independentemente das críticas ou admirações que o cercam, o Clássico dos Três Caracteres permanece arraigado no cerne da nação chinesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

FLANAGAN, Frank M. *Confucius, the Analects and western Education*. Continuum: Nova York, 2011.

HUI, Haifeng. *China and the World: Children's Literature Studies as a Discipline and its Development*. Article in *History of Education and Children's Literature*, 2019.

JIN, Lili. *História da Literatura Chinesa Moderna e Contemporânea (Parte 1)*. Acesso em https://jwc.cupl.edu.cn/local/8/BA/13/82FDCB156744AC03863BA6C00D_76E2226C_83FD76.pdf?e=.pdf

MAO, Zedong. *MAO: O Movimento de 4 de maio*. Nova Cultura. 1 de mai. de 2020. Disponível em: <https://www.novacultura.info/post/2020/05/01/mao-o-movimento-de-4-de-maio>. Acesso em: 14 out 2023.

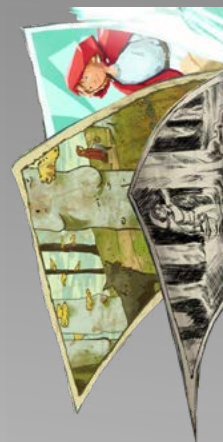
MAO, Zedong. *Snow*. Marxism.org. Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/poems/poems18.htm>. Acesso em em 10 out 2023.

MAO, Zedong. *Sobre a Educação*. Marxism.org. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1964/mes/educa.htm>

NEEDHAN, Joseph. *Science and civilisation in China*. Volume 7. Cambridge University Press: Cambridge, 1954.

TAO, Zhonghua. *Este Clássico de Três Caracteres é o livro de iluminação para os discípulos dos Oito Estandartes da Dinastia Qing*. National Ethnic Affairs Commission of the People's Republic of China, 2022. Disponível em <https://www.neac.gov.cn/seac/c103391/202212/1159905.shtml>. Acesso em 10 out 2023.

XU, Baofeng; YAN, Qiaorong (orgs). *Enciclopédia da Cultura Chinesa*. Editora Contraponto: RJ, 2023.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

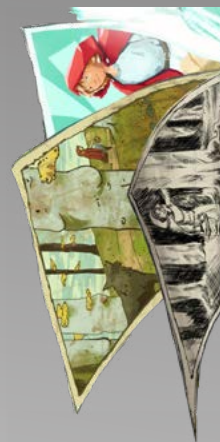
ENSINO DE LITERATURA NAS SÉRIES INICIAIS: FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES EM DEBATE

Jefferson Luis da Silva Cardoso¹

*Universidade Federal Rural da Amazônia
(PDPG/CAPES)*

Rosângela Araújo Darwich²

*Universidade da Amazônia
(PDPG/CAPES)*



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os processos de leitura e escrita estão vinculados intimamente à alfabetização e ao letramento. Pode-se dizer que é no começo da educação básica, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental, que as práticas alfabetizadoras ganham destaque junto às crianças. São diversos os mecanismos, recursos didáticos e metodologia de ensino utilizados para que as crianças aprendam a ler e escrever com competência, habilidade e fluência. O universo infantil ainda permite que o uso da ludicidade atrelada à contação de histórias infantis entre em cena e contribua, decisivamente, para um melhor relacionamento entre os atos de ler, escrever e interpretar o mundo.

Nesse caminho, a literatura infantil desempenha um importante papel na prática educativa de professores do ensino fundamental, haja vista valorizar o universo lúdico da criança nas atividades alfabetizadoras, já que apresenta escrita funcional, objetiva, uso de cores, cenários, personagens, enfim, destaca a fantasia nas atividades leitoras. São mecanismos que contribuem para fluência oral, além de aumentar consideravelmente as habilidades e competências da escrita, fatos que tornam a literatura infantil uma ferramenta potencializadora dos atos de alfabetizar e letrar as crianças nas séries iniciais.

A formação de leitores críticos é essencial na formação humana contemporânea, tornando a tríade leitura-escrita-letramento crucial no processo educativo. Assim, a articulação dos saberes docentes desempenha um papel significativo, já que combina conhecimentos e habilidades para um ensino eficaz da literatura infantil no processo educativo das crianças. O presente estudo questiona como a literatura infantil tem sido usada como ferramenta alfabetizadora e de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo consiste em analisar o uso da literatura infantil como promotora da formação de leitores/escritores no ensino fundamental.

¹ Financiado pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG/CAPES)

² Idem

No campo metodológico, este estudo usa abordagem qualitativa atrelada à pesquisa bibliográfica, com aporte teórico baseado em Abramovich (1997), Bordini e Aguiar (1993), Cademartori (2000), Coelho (2002), Cosson (2006), Cunha (2003), Frantz (1997), Giroux (1997), Soares (1999) e Tardif (2013), entre outros, que discutem os entrelaçamentos da literatura infantil e formação de leitores/escritores já nas séries iniciais. A análise interpretativa foi escolhida para parametrizar os resultados obtidos a partir de um questionário semiaberto, que coletou os dados e das informações apresentadas.

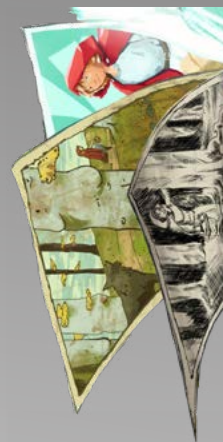
O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES NAS SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental é o momento em que a criança se depara com várias mudanças, organização do comportamento, das atitudes em relação ao outro, mas, sobretudo, na aquisição de conhecimentos e saberes que lhe permitam avançar socialmente. E, quanto mais próximo o ensino do professor com o universo infantil, maior será a aprendizagem das crianças. A seleção do material didático e até paradidático é importante para que o ensino alcance os objetivos propostos. Nesse cenário, segundo Cunha (2003), os livros de literatura infantil – usados como material didático –, são carregados de múltiplas sensações, aliam emoção, fantasia, prazer e são um verdadeiro entretenimento às crianças, proporcionando aprendizagem significativa e eficaz por conta da criatividade e ludicidade dos textos apresentados.

Cademartori (2000, p. 63) aponta que “o livro e a leitura, apresentados à criança nos seus primeiros anos, podem apresentar a ela uma sedutora razão para o esforço empreendido no processo de alfabetização”, já que trabalham de maneira significativa para aperfeiçoar as competências e habilidades na produção de textos de diferentes gêneros, pois as histórias contadas pelos professores consolidam e aumentam seu repertório linguístico, e consolidam o processo de alfabetização e letramento. Os textos literários, no cenário educacional, tomam uma função única que alia informação, prazer dos leitores, e jogo entre razão e emoção a partir de atividades integrativas que superam a esfera cognitiva na conquista do leitor (FRANTZ, 1997; SOARES, 1999).

Os textos literários, dessa forma, são materiais ideais para trabalhar com crianças devido à sua facilidade e finalidade próprias, pois contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita das crianças. Além disso, tornam a aprendizagem mais atraente, criativa e imaginativa, já que é representada pelo lúdico mundo de histórias infantis, sejam elas retiradas da vida real ou imaginada. Nessa caminhada, ao ouvirem seus professores, os alunos consolidam o sistema linguístico e começam a ler e escrever de forma mais fluída e abrangente, haja vista a escrita funcional presente nos livros de literatura infantil. Coelho (2002) aponta a leitura como condição básica da formação humana, já que tal processo permite que as crianças tenham melhor compreensão do mundo.

Abramovich (1997) destaca a importância de ouvir histórias para a formação da criança, já que marca o início da aprendizagem para ela se tornar um leitor e realizar a compre-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



ensão de mundo apontada anteriormente, em meio ao infinito caminho das descobertas. Bordini e Aguiar (1993) apostam no método recepcional no ensino da literatura como sendo o mais apropriado, já que foca na aquisição dos conhecimentos propostos pelos professores a partir dos objetivos de ensino. O método é classificado em pelo menos quatro momentos: 1) permitir acesso à leitura crítico-compreensiva, 2) ser receptivo a textos novos, bem como ouvir a leitura do outro, 3) questionar, a partir do seu ciclo cultural, as leituras realizadas, e 4) transformar as expectativas da escola, do professor, da família e da sociedade. É uma ação que tensiona o que já se sabe com o novo, o que está aparente e distante no espaço e no tempo.

Uma realidade no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais é o uso da sequência didática, amplamente conhecida pelos professores e que sistematiza os conteúdos e temas a serem ensinados de forma prática, dinâmica e consecutiva. Sobre ela, Cosson (2006, 2014) indica alguns pontos que merecem destaque: 1) motivação – geralmente faz uma reflexão sobre a obra com uso de dinâmicas, 2) introdução – apresentação do autor e da obra a partir de informações pontuais, 3) leitura da obra – geralmente acompanhada pelo professor em sala de aula ou por meio de atividades de leitura de texto mais simples com ligação à obra estudada, e 4) interpretação – dividida em duas etapas, a interna, feita de forma individual, e a externa, na socialização da experiência literária. Esses fatores demandam, do professor, o exercício dos saberes docentes.

Tardif (2013), que conversa sobre a profissão docente e suas nuances, relata que organizar e mobilizar os saberes docentes parte de três direções que se completam: 1) saberes da profissão – aquelas vividos no processo formativo, 2) saberes da experiência – que revelam acúmulos da trajetória docente, e 3) saberes disciplinares – aqueles relacionados aos conteúdos específicos de ensino. A relação entre eles revela a constante reflexão sobre a prática educativa, das circunstâncias pedagógica, sistematização do planejamento docente, seleção dos materiais e dos métodos mais adequados de ensino e, por fim, a necessidade de se realizar uma retroalimentação de saberes na direção de sua prática profissional autoavaliada.

Diante disso, fica evidente a contribuição que os textos de literatura infantil oferecem para a formação de leitores/escritores nas séries iniciais, já que aliam práticas de leitura, escrita e interpretação textual tendo o universo lúdico da criança como cenário, fortalecendo sua autonomia e tornando a atividade mais leve e prazerosa. Assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se menos complexo e mais significativo, tendo na educação um ato crítico-reflexivo em que os alunos possam construir suas próprias ideias com criatividade, imaginação e inovação, além de poderem perceber seu lugar como cidadãos no mundo e, assim, contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária (GIROUX, 1997).

METODOLOGIA

O presente trabalho adotou a abordagem qualitativa, uma vez que leva em consideração impressões pessoais, relações e experiências sociais que permitem reconhecer as especificidades dos fenômenos observados. Foi realizada, ainda, pesquisa bibliográfica, com o objetivo de



levantar documentos oficiais e publicações científicas de outros estudos já realizados, a fim de conhecer o que já foi produzido sobre o assunto em análise (GIL, 2008; SEVERINO, 2013).

A base investigativa esteve centrada em obras de autores como Abramovich (1997), Bordini e Aguiar (1993), Cademartori (2000), Coelho (2002), Cosson (2006), Cunha (2003), Frantz (1997), Giroux (1997), Soares (1999) e Tardif (2013), que articulam ideias sobre a contação de histórias, ensino de literatura, importância dos livros de literatura infantil, leitura como formação humana, uso da sequência didática, ligação entre o livro e o universo infantil, textos literários para o trabalho com crianças, formação de leitores críticos e articulação dos saberes docentes.

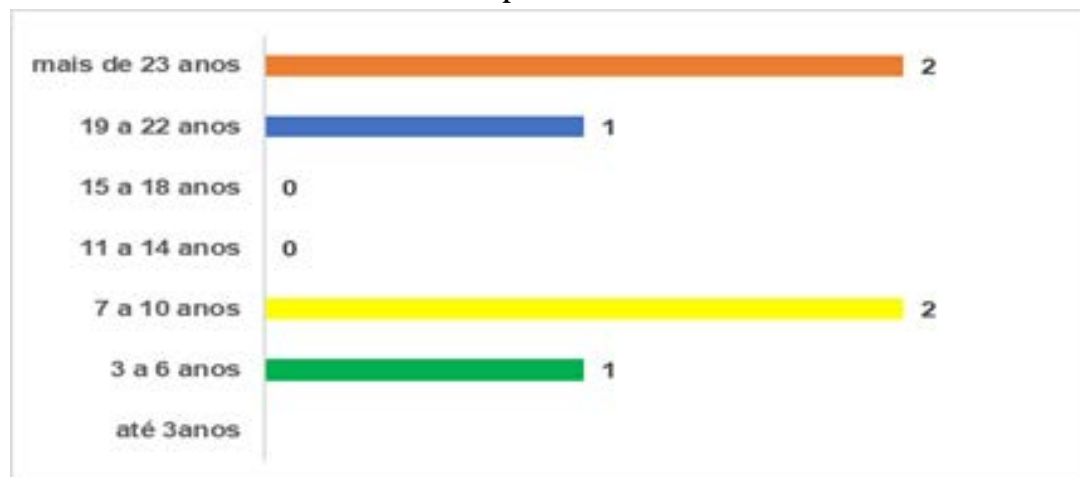
A captação das informações foi realizada a partir de um questionário semiaberto (GIL, 2008), aplicado junto a seis professores dos anos iniciais de escola municipal de ensino fundamental localizada no município de Belém, Pará, no final do ano de 2022. Na ocasião, houve uma formação em serviço sobre o tema “Uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento”, em que os participantes puderam contribuir com suas impressões sobre a temática e sua necessidade no ensino fundamental.

Por fim, realizou-se uma análise interpretativa das obras selecionadas para o estudo e das informações coletadas, a fim de compreender as realidades de cada documento avaliado, bem como os objetivos das políticas educacionais voltadas para a formação dos profissionais que atuam nas escolas rurais (FLICK, 2009).

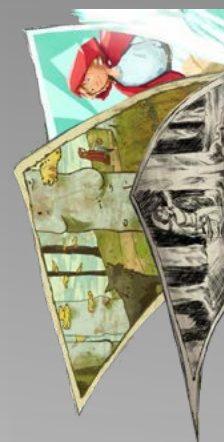
A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este tópico apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário semiaberto respondido pelas seis participantes da pesquisa.

Gráfico 1. Tempo de trabalho docente

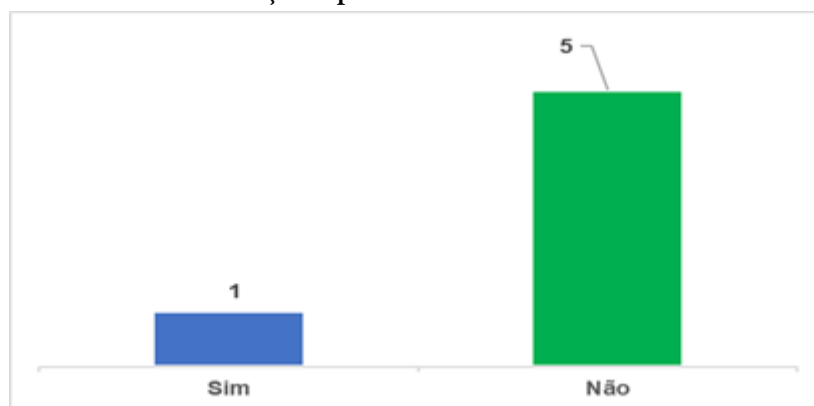


Fonte: autoria própria (2023)



O gráfico demonstra uma boa experiência docente, em que três professoras têm entre três e sete anos de trabalho e as outras três acumulam mais de 19 anos de atividade em sala de aula. Na avaliação de Guimarães (2015), a construção do saber docente no transcorrer de sua experiência teórico-prática, lhe permite mobilizar, utilizar estratégias diversas, e adaptar e transformar as situações de ensino e aprendizagem. Essas ações, para o autor, são mediadas pela reflexão crítica do fazer docente, articulando a atuação profissional às situações que caracterizam a profissão.

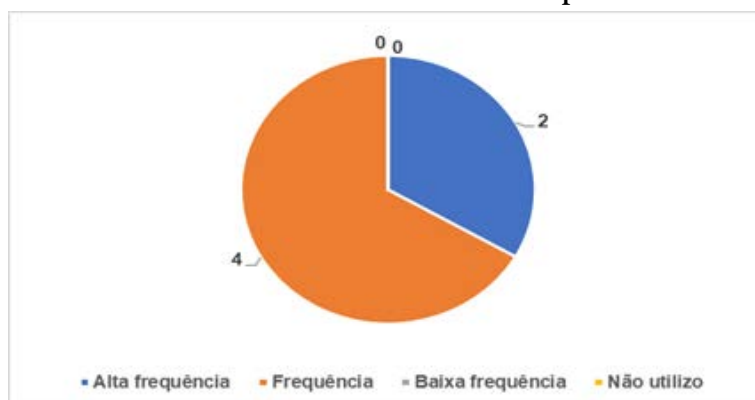
Gráfico 2. Formação específica na área da literatura infantil



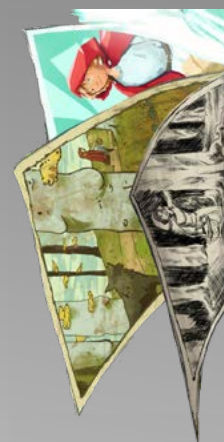
Fonte: autoria própria (2023)

As participantes, ao serem indagadas sobre uma possível formação específica na área da literatura infantil, expuseram a seguinte situação: apenas uma delas tem especialização em Literatura Infanto-Juvenil, enquanto que cinco não possuem outra formação na área investigada. Rego (1999), ao falar sobre os trabalhos com leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem de crianças, adverte sobre a importância do uso da literatura infantil, já que transforma o processo de alfabetização e letramento em uma ação lúdica e descontraída, tornando a prática pedagógica mais fácil em termos de estímulo, envolvimento e autonomia dos alunos.

Gráfico 3. Hábito de usar livros literários na prática docente

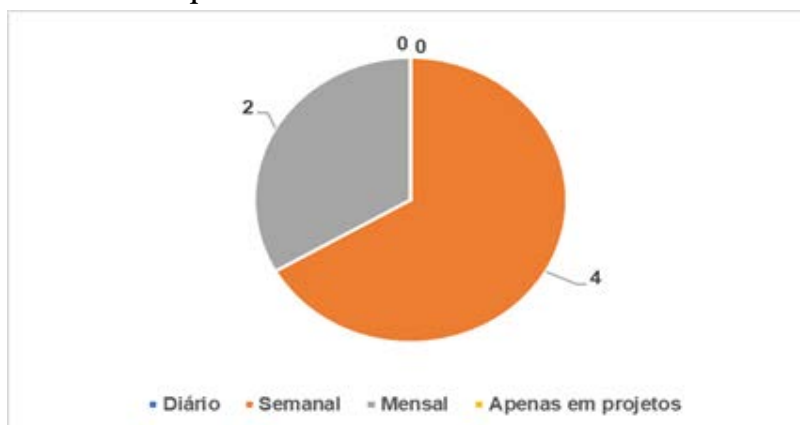


Fonte: autoria própria (2023)



As participantes foram unânimes em relação ao uso dos livros de literatura infantil na prática docente, o que releva uma prática diferenciada para professores dos anos iniciais, haja vista a concorrência com o livro didático, amplamente usado nas salas de aula do ensino fundamental, uma vez que são distribuídos de forma gratuita a todos os alunos da rede municipal de ensino. Nessa análise, fica evidente que os professores sabem da riqueza presente nas histórias de literatura no sentido de que “explorar o livro infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seu significado, é um recurso que deve ser abordado com competência e criatividade” (FARIA, 2004, p. 372) para consecução dos objetivos de ensino.

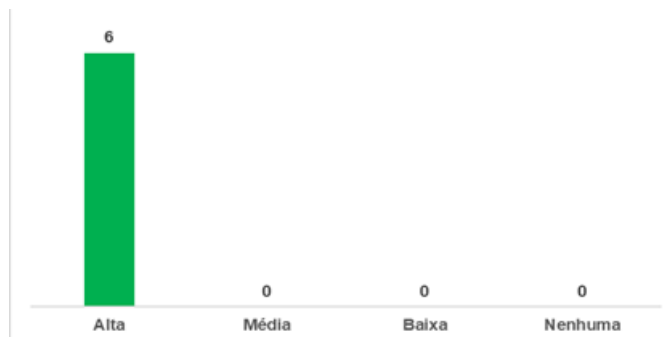
Gráfico 4. Frequência de uso da literatura infantil em sala de aula



Fonte: autoria própria (2023)

Percebe-se que a maioria das professoras, quatro delas, faz uso dos livros de literatura infantil em sala de aula com frequência semanal, enquanto que duas professoras os usam mensalmente. Vale ressaltar que Faria (2004), ao aludir sobre o uso dos livros de literatura infantil diariamente pelos professores, indica que estes devem também ser leitores das histórias infantis para que possam contribuir de forma significativa e entusiasta no ato de ler para crianças, promovendo a interpretação coletiva na construção do sentido do texto em parceria com os alunos na prática educativa.

Gráfico 5. Influência da literatura infantil na leitura da criança

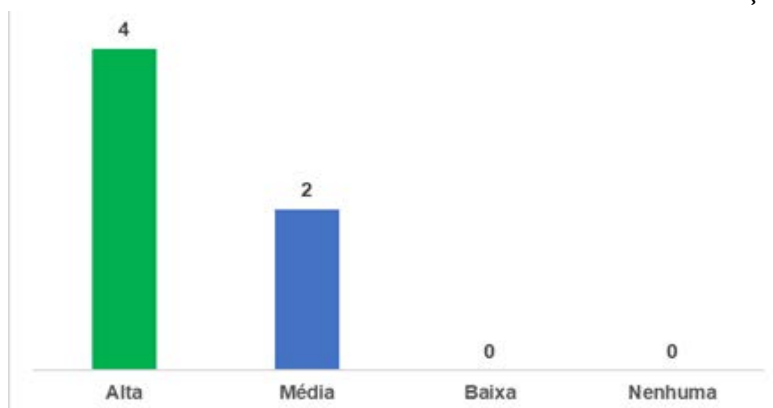


Fonte: autoria própria (2023)



O gráfico demonstra a percepção positiva das professoras sobre a influência do ensino de literatura infantil sobre a competência leitora da criança, pois todas as participantes acreditam que ela exerce alta influência. Pode-se dizer que livros de literatura infantil, que se propõem a formar “leitores autônomos e permanentes, dependem sim de uma cultura leitora que se adquire em casa ou na escola. E que supõe a existência de mediadores leitores, críticos, capazes de promover a promoção do livro e da leitura e formação de futuros leitores” (CASSIANO, 2007, p. 22) – para o caso deste trabalho, nas séries iniciais.

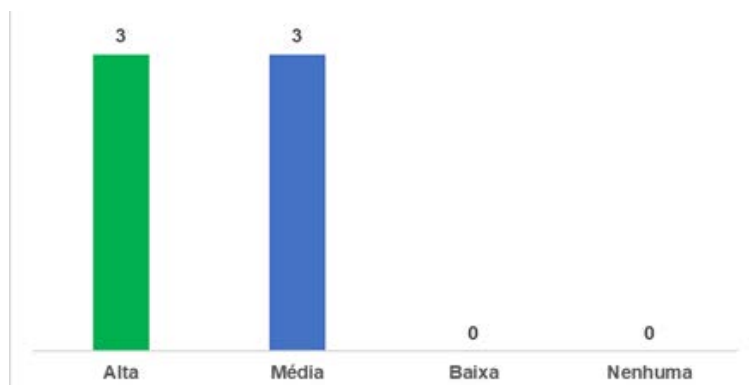
Gráfico 6. Influência da literatura infantil na escrita da criança



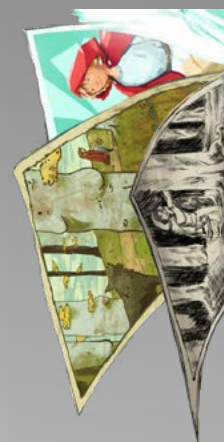
Fonte: autoria própria (2023)

No que se refere à contribuição da literatura infantil para a escrita da criança nas séries iniciais, quatro participantes apostam que ela tem alta influência, enquanto que duas acreditam ser média esta relação. Deve-se considerar que, por conta das histórias envolventes e lúdicas, os textos lítero-infantis servem para “estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir” (COELHO, 2002, p. 35), e assim, as crianças sentem-se mais livres para treinar e repetir as histórias ouvidas e compartilhadas entre professores e alunos.

Gráfico 7. Influência da literatura infantil na oralidade da criança



Fonte: autoria própria (2023)



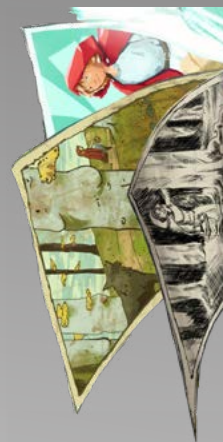
O último gráfico pontua a questão da oralidade. Os dados obtidos alternam entre alta e média influência sobre o desenvolvimento da fala das crianças, com três marcações para cada. Na consideração de Arroyo (1990), o livro de literatura infantil tem uma alta conexão com os processos de desenvolvimento da linguagem das crianças, haja vista transformar as histórias em pontos compreensíveis do universo infantil e contribuem decisivamente para modificar a comunicação e interpretação, atribuindo-lhe valor imaginativo e crítico-reflexivo. Oliveira e Spindola (1990) acrescentam o gradativo aumento intelectual das crianças ao se relacionarem com as histórias dos livros de literatura infantil.

Quadro 1. Influência da literatura na alfabetização e no letramento infantil

Educador1	Acredito que atua de maneira singular, <i>o aluno já traz um repertório</i> , mesmo que mínimo dos ambientes em que transita <i>e ouvindo histórias aumenta sua percepção sobre a realidade</i> . O trabalho na sala de leitura é essencial para gente.
Educador2	Eu penso que a literatura infantil <i>tem uma influência grande na vida das crianças, porque quando eles ouvem histórias eles gravam e reproduzem como compreenderam</i> e cabe a nós professores, direcioná-los para melhorar sua leitura e escrita, daí a importância da sala de leitura que temos na escola.
Educador3	Eu acho que a criança <i>ganha muito ouvindo histórias infantis em sala de aula</i> , por vários motivos: é de personagens infantis, contos, historinhas sempre com aprendizados, heróis, mocinhos, malvados, etc. <i>e a criança pode construir cenas da vida real e usá-las para crescer</i> .
Educador4	A literatura infantil é necessária para o crescimento das crianças, excepcionalmente porque é uma leitura que facilita o trabalho do professor com histórias próprias às crianças. Cabe ao professor selecionar àquelas que mais se adequem a realidade das crianças, como por exemplo, no festival literário [projeto pedagógico] que realizamos.
Educador5	A literatura infantil <i>age de forma enfática no processo de alfabetização e letramento das crianças, pois é uma leitura feita para elas, no universo delas e para o crescimento delas</i> . Então é muito importante que os professores utilizem a literatura infantil em sala de aula.
Educador6	<i>Trabalhar alfabetização e letramento por meio da literatura infantil é desafiador</i> , primeiro porque o pedagogo vem generalista da universidade e precisa estudar mais para utilizar os livros de histórias infantis em sala de aula. Depois, ter segurança dos objetivos a serem alcançados para leitura e escrita. <i>Eu, apesar de achar um pouco difícil, me esforço pelas minhas crianças e acredito que a literatura infantil tem um significado muito abrangente para eles</i> . Contamos também com a sala de leitura que nos ajuda demais.

Fonte: autoria própria (2023)

A análise dos gráficos demonstrou a conexão entre a alfabetização, o letramento e a literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais. O Quadro 1 evidencia a percepção de cada professor sobre o uso da literatura infantil em



sua prática docente. É possível identificar posições distintas, mas que convergem para a certeza de que a literatura possui uma conexão com o universo infantil e melhora o desempenho da leitura e escrita das crianças. O educador 1, por exemplo, adverte sobre os conhecimentos prévios que os alunos trazem para sala de aula e, assim como os educadores 2 e 3, acredita que ao ouvir as histórias infantis, os alunos praticam a leitura atenta e podem caminhar para reescrita das histórias de maneira mais segura e autônoma.

Já o educador 4 relata que, no universo infantil, o ensino da literatura proporciona aos estudantes o avançar de sua inteligência, além de referenciar o “festival literário” que acontece uma vez ao ano na escola pesquisada. São atividades em que os professores, a partir da seleção dos livros a serem utilizados, podem aproximar a realidade da criança do universo literário com uma diversidade grande tanto de histórias, quanto de autores. Nesse contexto, o educador 5 aposta na literatura infantil como ferramenta potencializadora da alfabetização e do letramento dos alunos, haja vista que os livros infantis são feitos para que a própria criança manuseie e leia, com interface gráfica totalmente voltada à apreciação infantil. Por fim, o educador 6 expõe o desafio de se trabalhar com a literatura infantil, ao passo que os pedagogos – professores generalistas que povoam as salas dos anos iniciais –, não possuem “formação desejada” para o trabalho com a literatura. No entanto, pelo relato, fica explícito o esforço em trabalhar com a literatura infantil na sala de aula diante dos resultados positivos e obtidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de alfabetizar e letrar crianças no início da educação básica torna-se mais eficiente e eficaz com o uso da literatura infantil por, entre muitos fatores, ser elaborada no mundo lúdico das crianças, o que facilita a leitura, a escrita e a interpretação dos diversos textos infantis que conectam fantasia ao mundo real. Além disso, contribuem decisivamente para imaginação, criatividade, autonomia e abordagem crítico-reflexiva dos textos lidos. Esses fatores confluem para o letramento e as relações que se fazem necessárias para a visão de mundo das crianças, a percepção da realidade em que vivem e a possibilidade de contribuir, como cidadãos letradas, para uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse caminho, esta pesquisa analisou a percepção de professores do anos iniciais sobre o uso da literatura infantil como promotora da formação de leitores/escritores. Desse modo, as falas dos professores, apresentadas no Quadro 1, por exemplo, apontam para certa tranquilidade no trabalho com os livros lítero-infantis, apesar do desafio que sentem os professores generalistas – não formados na área da literatura. Para além, indicam o uso da literatura infantil de maneira planejada em sala de aula, na sala de leitura e em projetos pedagógicos que, articulados, maximizam as práticas de leitura, escrita e oralidade. Em última análise, a literatura infantil age vivamente para a promoção de leitores e escritores mais fluentes nas séries iniciais do ensino fundamental.



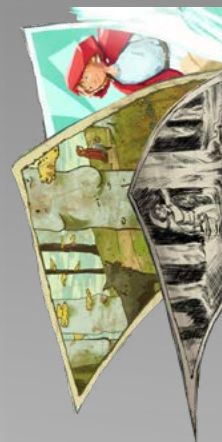
REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CASSIANO, C. C. F. *et al.* **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria & prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FARIA, J. S. J. Detectando diferenças significativas entre programas como auxílio ao aprendizado colaborativo de programação. **Anais do XII WEI-Workshop de Educação em Computação**, Salvador. 2004.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí/RS: Unijuí, 1997. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUIMARÃES, V. S. Professores e suas Disposições em Relação à Profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. **Educativa**, v. 10, n2, 2007.
- OLIVEIRA, A. A.; SPINDOLA, A. M. A. **Linguagens na Educação Infantil III: Literatura Infantil**. Cuiabá: Edufmt, 1990.
- REGO, L. L. B. **Literatura infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré- Escola**. São Paulo: FTD, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. [Livro eletrônico] - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

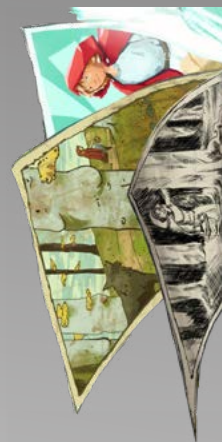


INSTALAÇÕES LITERÁRIAS: MEDIAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA COM A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
(UFPB)

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
(UFPB)

Alba Maria Monteiro Santos Lessa
(UFPB)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil oferece a oportunidade de apresentar às crianças diferentes culturas, experiências e perspectivas, promovendo a compreensão e respeito pela diversidade. As narrativas presentes nos livros literários infantis podem abordar temas como amizade, família e a brincadeira, mas, também conflitos próprios do ser humano, tolerância, responsabilidade etc. transmitindo valores éticos importantes para a formação do público infantil. Narrativas estas, que por meio dos dilemas e desafios, incentivam as crianças a pensarem criticamente, analisar situações e tomar decisões. Além de desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais para o sucesso na vida adulta.

Nesta perspectiva, a Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, localizada no município de João Pessoa/ PB, desenvolve um projeto de leitura literária permanente, através do qual ocorrem diversas práticas de leitura e estratégias de mediação literária com os alunos, familiares e corpo docente, buscando promover experiências estéticas de apreciação da leitura de literatura infantil com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. É dentro deste quadro que se situa o presente estudo, que tem como fito refletir acerca das possibilidades de práticas de leitura literária na escola e a relevância da mediação docente. Para tanto, tecemos, ainda que de modo inicial, algumas reflexões teóricas acerca do tema em questão e na continuidade apresentamos um recorte do projeto de leitura literária com livros de imagem, desenvolvido com as turmas de primeiros anos da escola supracitada.

Esta parte final do estudo, por sua vez tem por objetivo apresentar experiências exitosas de leitura mediadas pelos professoras e que auxiliam os alunos no percurso de construção de sentidos do texto, na sua formação leitora e sobretudo na construção do apreço pela leitura de literatura.

LEITURA DE LITERATURA INFANTIL: ACERVOS, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS

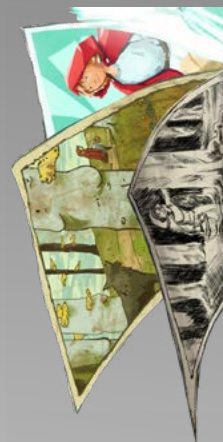
A formação de leitores e suas dificuldades é um dos temas que sempre está presente nos discursos de professores e pesquisadores, sobretudo aqueles que focam suas investigações no contexto escolar. Ademais, quando se trata da formação de leitores de literatura, a situação toma proporções maiores. Possivelmente, este fato esteja relacionado a concepções errôneas e/ou reduzidas do papel da literatura na vida do indivíduo, sobretudo na fase infantil. Além disso, o uso inadequado do texto literário por uma parcela considerável de professores, atribui a leitura de literatura um papel utilitário à serviço do conteúdo curricular proposto para a criança e o jovem. Isso porque, muitas das práticas realizadas com o texto literário na sala de aula, tem por finalidade o ensino da gramática, quando pensada para crianças já alfabetizadas, ou ainda, o ensino de comportamentos, aquisição da leitura e escrita etc. Logo, ficam à margem a natureza estética e humanizadora da literatura.

Não obstante, a ideia que se anuncia aqui, não significa ignorar ou não reconhecer o texto literário como objeto que promove a aprendizagem e imprime valores, (Perrotti, 1986) mas, sim, evidenciar sua função principal que é a apreciação, a fruição, ter um fim em si mesmo. A leitura literária desenvolvida na escola não deve pensar em servir a algo, mas configurar-se em uma prática significativa para os leitores, sendo responsabilidade do professor promover esse encontro de modo profícuo. Nessa direção, Cosson (2012, p. 47 - 48) afirma que:

é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar este movimento.

Partindo desse pressuposto, a literatura é entendida como uma experiência que promove, por meio da interação entre os sujeitos e o texto, a construção dos sentidos. Como defende o professor e pesquisador Rildo Cosson (2012, p. 30): “na escola, a leitura literária [...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem.” No ponto de vista do referido autor, a escola tem o papel de promover aos alunos um ensino significativo e profícuo de literatura, objetivando a formação de um leitor cuja competência supere a simples decodificação dos textos, um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura.

No entanto, sabemos que o trabalho com a leitura, sobretudo a leitura de literatura na escola tem se constituído como um desafio para professores de todas as etapas da Educação Básica. Isso porque, um trabalho que possa gerar bons resultados requer conhecimento em diferentes aspectos, atenção e planejamento. Estes elementos estão intimamen-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

te relacionados a função do professor, que além de um amplo repertório de leituras, deve ter uma formação que lhe permita desenvolver com consciência sua prática. Partindo dessa premissa, faz-se pertinente que algumas concepções sobre leitura e literatura estejam claras para o docente que busca formar leitores.

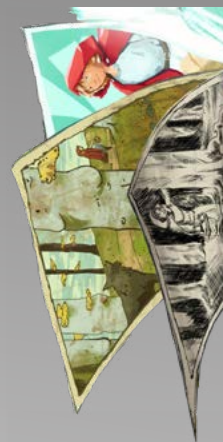
Corroborando às discussões aqui tecidas, Smith (1999) acrescenta outro aspecto à formação leitora. Segundo este estudioso, no processo de formação de leitores também está implícito, a necessidade de observar o material que o leitor tem acesso e a presença de um mediador mais experiente que possa guiar o percurso de formação leitora de crianças e jovens. No caso da escola, a figura do mediador “mais experiente” é o docente que está incumbido de ajudar a criança a entrar no universo da leitura e para tanto é preciso selecionar cuidadosamente os textos que as crianças terão acesso.

O acervo das escolas de rede pública, assim como os da escola Lucia Giovanna, instituição onde se realizou a prática que apresentaremos neste artigo, têm seu conjunto de obras literárias, majoritariamente composto por títulos advindos dos programas de distribuição e fomento a leitura, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola/ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNBE/PNLD literário). A partir destes programas, dezenas de livros endereçados a todas as etapas da Educação Básica, chegam às escolas públicas e estão em bibliotecas, salas específicas ou “cantinhos de leitura” nas salas de aula. Sendo assim, podemos concluir que, de um modo ou outro, materiais para leitura literária estão chegando às escolas, salvo às exceções.

Teresa Colomer (2017), em sua obra *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*, elenca três pontos principais para avaliação da obra literária. Para esta autora, os sujeitos mediadores devem primar em suas seleções pela qualidade do livro; a adequação à competência do leitor e a diversidade de funções. No ponto que trata da *qualidade da obra*, recomenda-se a análise da narrativa, das ilustrações, projeto gráfico e, também, a relação entre os textos verbais e visuais. No eixo *adequação à competência do leitor*, Colomer (2017), orienta que devem ser ponderadas questões de interesse da turma/dos leitores, isso porque cada grupo tem características próprias, histórias de vida, repertórios e trajetória leitora diversa, e que contribuem na construção dos sentidos do texto do grupo.

Por fim, a referida autora aponta o aspecto da *diversidade das funções*. Esse eixo pode ser considerado como um desdobramento do eixo anterior. Logo, a pesquisadora assevera que a seleção de um texto deve ser precedida por um planejamento que considere o público e a intenção da leitura, bem como deve assegurar que haja uma diversidade de modos de promoção da experiência com a literatura. Essas orientações apontadas pela autora supracitada são fundamentais quando pretende-se alcançar a formação de leitores desde os primeiros anos escolares.

Partindo dessa premissa, fica claro que, embora saibamos que os livros endereçados à criança devem confirmar o mundo que elas conhecem, eles devem, igualmente, ampliar sua imaginação e suas percepções (Colomer, 2017). Dito de outro modo: as individualidades da criança. O que não exige que os aspectos da qualidade literária das obras, devam

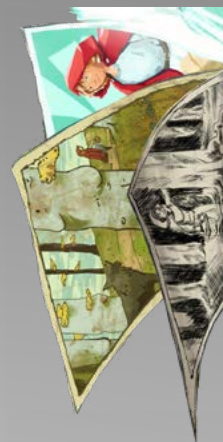


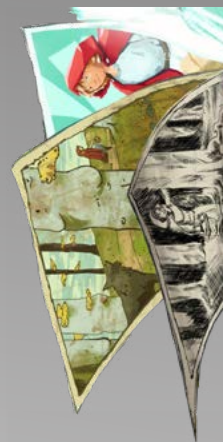
ser postas em destaque no momento da seleção do texto literário, sobretudo porque a produção destinada ao público infantil considera outros elementos além do texto verbal. A respeito disso, a referida autora cita as imagens como elemento intrínseco às obras infantis. De acordo com Colomer (2017), a partir desse “novo” elemento surge um novo gênero no cenário da literatura infantil. Nesta direção, tecer uma avaliação a respeito da qualidade dos livros infantis ofertados às crianças exige, também, ir além do tema. Para que uma obra possa ser avaliada de modo mais completo, deve-se observar a partir de várias perspectivas, como a qualidade das ilustrações, por exemplo.

Conforme as discussões aqui apontadas, a qualidade das obras literárias infantis contribui de modo significativo com a formação leitora das crianças. Contudo, esse elemento não garantirá por si só, o desenvolvimento do apreço pela leitura em crianças e jovens. Nesse sentido, corroboramos com Petit (2008, p. 154) quando a pesquisadora pontua que “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida.” A ideia defendida por Michéle Petit (2008) é que apenas a presença dos livros, mesmo aqueles de excelente qualidade, não formam leitores se for pensada como única estratégia. De acordo com a antropóloga, a formação leitora de crianças e jovens exige a presença de um mediador. Um indivíduo que, como afirma Vigotsky (2007), é o responsável por mediar as relações da criança com o mundo. Isso porque, o conhecimento para este autor é acessado mediante as interações entre os sujeitos conforme pontuamos anteriormente.

Ante ao exposto é pertinente que a escola, mais especificamente o professor, crie oportunidades para que a criança tenha experiências frutíferas com o texto literário, pois, como destaca Cosson (2012, p. 29), o aprendizado da leitura literária será bem ou malsucedido a depender de como foi realizada a mediação, pois “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar [...]”. Sendo assim, a função do professor enquanto mediador, é a de promover a interação entre leitor e texto (Rasteli, 2013).

Alinhado a esta concepção de mediação, Petit (2008), concorda que o papel do mediador é estabelecer pontes entre o leitor e a obra. Partindo desse marco mais amplo, infere-se que a organização e mediação promovidas pelo professor são indispensáveis para o desenvolvimento desta atividade. Sendo assim, as práticas de mediação exigem deste sujeito, conhecimento teórico-metodológico das ações a serem realizadas, de modo que as experiências de leitura sejam significativas para os alunos. Em consonância a este argumento, Chambers (2007) destaca que as sessões de mediação de leitura devem contemplar um planejamento prévio que pondere alguns aspectos nas práticas de mediação de leitura literária como: a) organização prévia: escolha da obra, o espaço para mediação e o tempo disponível para a sessão; b) Durante a leitura: leitura ou contação de histórias (poesias, livro imagem, fábulas etc.) e c) Conversação literária: uso de um guia de perguntas para orientação docente na condução das conversas. Para Chambers (2007), a observação desses pontos determina o sucesso do diálogo sobre o texto, que por sua vez é a chave para o processo de formação leitora das crianças.





Diante das discussões apresentadas neste estudo, infere-se que refletir acerca do papel do mediador na formação de leitores é crucial. Isso implica também, discutir estratégias de mediação que coloquem a obra literária no centro do processo por meio de práticas de leitura dialógicas, que promovam a construção de sentidos pelos leitores (Macedo, 2021). Em consonância a este argumento, fica claro que os problemas que circundam a formação de leitores na escola não se restringem, apenas, a questões do acervo disponível, sua ausência ou a pouca qualidade estético literária, mas, sim, perpassa também outras dimensões, como a relação entre o/a docente e a literatura, como a literatura está contemplada no cotidiano da escola em seu projeto pedagógico e sobretudo nas estratégias de leitura adotadas para sala de aula.

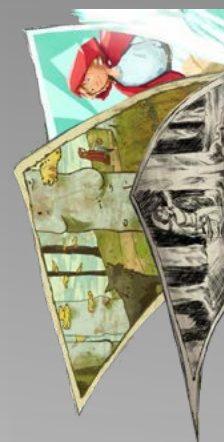
Desse modo, as práticas de leitura e o desenvolvimento de instalações literárias realizadas na escola Lúcia Giovanna, tem se destacado como uma prática relevante que agrega diversidade de contextos, de demandas próprias dos leitores e dos textos por eles compartilhados. As instalações literárias, promovidas pela escola e que aqui buscamos apresentar como experiência exitosa, são ambientes temporários organizados à luz da construção dos sentidos e das experiências de fruição que cada grupo vivenciou com o texto literário. Estes ambientes tornam-se ainda mais potentes na medida em que estão abertos à intervenção, à recriação e às demandas particulares das crianças que participam da prática.

REVERBERAÇÕES DA LITERATURA NAS INSTALAÇÕES LITERÁRIAS

A prática de produção das instalações literárias a partir de uma experiência leitora, é uma ação que vem sendo desenvolvida pela Escola Lúcia Giovanna Duarte de Melo desde o ano de 2019. Desde então, vem ganhando cada vez mais espaço na unidade escolar e a adesão de funcionários e famílias. Inicialmente, as instalações literárias foram pensadas como uma prática para as turmas de terceiros anos do ensino fundamental, mas com o passar do tempo outras turmas e até mesmo as famílias manifestaram o desejo de que outros alunos vivenciassem essa experiência.

Em linhas gerais, adotamos o entendimento de instalação literária postulado por Nereide Rosa (2012). Segundo a referida autora “Instalação é a arte espacial com construções e montagem de materiais, permanentes ou temporários que permitem a interatividade com o espectador” (Rosa, 2012, p. 338). Assim, o intuito das professoras e da equipe pedagógica era o de, além de ampliar o repertório literário das turmas em questão, promover uma experiência diversa a partir da recepção do texto literário. O subprojeto Instalações Literárias, como assim foi denominado, dentro do arcabouço de um projeto de leitura macro que a escola desenvolve teve, além do desafio inicial, contou com resultados para além do esperado por parte de toda comunidade escolar.

Tamanho sucesso e resultados positivos que a escola ampliou, no ano de 2023, a prática para todas as turmas da escola e com uma variedade maior de obras literárias, desde poesia até o livro de imagem, que é o caso da instalação literária aqui apresentada que trabalha com três obras da autora Eva Furnari, a saber: A bruxinha Zuzu (2010), A bruxinha Zuzu e o gato Miú (2010) e O amigo da bruxinha (2002).



A partir das práticas de leitura e das instalações literárias, os sujeitos envolvidos puderam compreender que a literatura infantil e a arte - ora manifestada como instalação, um conceito contemporâneo de exposições artísticas vistas em vários espaços - podem caminhar juntas e promover uma verdadeira interação entre o texto literário, os sentidos produzidos por crianças, professores e demais membros da comunidade escolar. Estes episódios representam bem as palavras de Zilberman (2003), quando a autora pontua que “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorado, muito menos desmentida a sua utilidade” (Zilberman, 2003, p.16). Nesse sentido, torna-se evidente a relevância de momentos de fruição com o texto literário.

A construção das instalações a partir das obras de Furnari (2002, 2010), foi única e singular, pois criou uma maneira de se relacionar com a leitura e com a construção artística com características próprias dos alunos e das professoras envolvidas. A nível de contextualização, pontuamos que anterior a construção das instalações, as crianças tem uma relação muito próxima com a obra. Inicialmente é apresentada à criança por meio de contações de histórias; seguido do contato com o livro; leitura individual; leitura em família; conversas literárias; trocas com os pares entre outras experiências com o texto. Assim, confirmamos os escritos de Coelho (1986, p. 14), em que a autora afirma que a “história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral”. No nosso entendimento, quanto mais experiências - adequadas a seus gostos e faixa etária - forem oportunizadas à criança, maior será sua conexão com esse objeto e sua criatividade.

No que concerne, o recorte da prática aqui apresentada o texto foi lido e relido, pelas crianças várias vezes. A cada leitura uma nova descoberta, novas inferências, conexões... estes elementos foram pontos relevantes para que a construção da instalação acontecesse. Logo, pode-se inferir que a experiência com os livros de Eva Furnari tornou-se muito significativa à medida que o espaço para subjetividade e arte foi ampliado (figura 1).

Figura 1: Produção de material para exposição



Fonte: Acervo das autoras, 2023



Assim, corroboramos aos escritos de Brito (2015, pág. 72) em que coloca que “o prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular”, pois é assim que o processo de construção das instalações se dá no cotidiano da sala de aula: com muitas conversas, leituras, trocas de ideias entre as crianças que, de fato, protagonizam as ações. Destarte, podemos afirmar que a instalação literária oferece novas estratégias que valorizam e fazem com que o texto se sobressaia, no sentido de ativar modos diversos de ler e interagir com a literatura endereçada às crianças.

Sendo, as produções de Eva Furnari um convite a brincadeira e a imaginação, as obras permitiram pensar o projeto das instalações sobre a perspectiva de que os alunos envolvidos pudessem reconhecer no texto literário um espaço para brincar, criar e imprimir suas marcas. Assim, como sistematização da prática metodológica das produções artísticas, as professoras optaram pela liberdade de cada turma, ou seja, cada grupo de alunos (um total de nove turmas distribuídas nos turnos manhã e tarde), pensava sua produção a partir da particularidade das suas experiências com o texto, dos elementos que mais se destacaram para eles e o modo como elas compreendiam aquelas narrativas visuais. A figura 2 (dois) ilustra bem estas produções.

Figura 2: Materiais produzidos



Fonte: Acervo das autoras, 2023

A instalação literária intitulada como Bruxinha Zuzu e suas histórias atrapalhadas, encerrou o ano letivo 2023 e o ciclo de instalações da escola no período. As obras lidas, além de serem apresentadas em sala de aula pelas professoras, como citamos anteriormente, visitaram a casa das crianças juntamente com a boneca-réplica que representa a bruxinha. Esses momentos de partilha em família contribuíram para que a instalação tivesse

vários recursos linguísticos, bem como pudesse representar esses encontros e despertar um pertencimento nessa construção, como pode ser observado nas figuras abaixo (Figura 3 e 4) o movimento de pais e alunos que reconheciam nas produções esses momentos.

Figura 3: Visita das famílias às instalações literárias



Fonte: Acervo das autoras, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

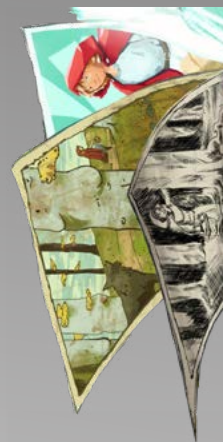
A literatura enriquece a vida, expande horizontes e oferece às pessoas a oportunidade de se conectarem de maneiras profundas com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, ao adotar a prática das Instalações Literárias e a leitura do livro de imagem, a escola cria possibilidades de um ambiente que estimula a literatura infantil e se destaca como sendo uma porta de entrada para o apreço a leitura, pois possibilita uma relação mais próxima da criança com o livro, uma vez que ela se torna autora na medida em que cria, inicialmente uma narrativa ao seu modo e em seguida, ela mesmo ilustra, molda, dá vida à obra, com as produções das instalações.

Isso significa, que quando a escola se preocupa em estabelecer meios possíveis para contribuir para formação do leitor, amplia os horizontes do sentido do texto e do mundo para meninos e meninas. As Instalações Literárias permitem o envolvimento direto de



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



professores e alunos, atrelando arte e o texto literário, desenvolvendo significados e sentimentos de pertencimento de maneira coletiva. Isso porque, a referida prática aproxima as famílias da escola e as famílias e as crianças do universo letrado, fomentando a formação leitora na comunidade escolar. Neste evento, em especial, os elos que uniram professores e alunos durante todo o processo de construção das instalações e que começam no momento da seleção dos livros permanecem visíveis nas falas dos alunos e familiares ao comentar as vivências literárias na escola.

No nosso entendimento, a particularidade desta prática é a maneira como os atores se envolvem e são tomados pela literatura e a arte, de modo geral. É importante pontuar que não há uma “receita” pronta, cada instalação toca de maneira diferente o grupo envolvido na sua construção. O interesse por participar advém de muitos fatores, mas em especial da mediação realizada pelas professoras que promovem impactos significativos nos espaços da sala de aula e na escola como um todo. Além disso, os resultados apresentados, apontam a importância de uma mediação docente que possibilite oportunidades de escuta e de fala entre alunos, tendo em vista que esses momentos atuam como motivação para o leitor e permitem que a criança tenha acesso a vários pontos de vista a partir das trocas com seus pares, mas sobretudo seja concebida como sujeito leitor que atua na construção da sua formação leitora.

REFERÊNCIAS

BRITO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

CHAMBERS, A. *Dime – los niños, la lectura y la conversación*. tr. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FURNARI, E. *Bruxinha Zuzu e Gato Miu*. São Paulo: Moderna, 2010. FURNARI, E. *Bruxinha Zuzu*. São Paulo: Moderna, 2010.

FURNARI, E. *O amigo da Bruxinha*. São Paulo: Moderna, 2002.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. In: MACEDO, M. S. A. N. (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986. 160 p. PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Editora 34, 2009.

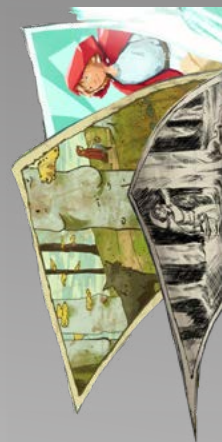
RASTELI, A. **Mediação da leitura em bibliotecas públicas**. Dissertação (mestrado em ciências da informação) Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília SP, p. 169. 2013

ROSA, Nereide S. Santa. **Retratos da Arte: História da Arte**. São Paulo: Leya, 2012. p. 338.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZILBERMAM, L. M. R. *A formação da leitura no Brasil*. Ática: São Paulo, 2003.

VIGOSTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Trad. NETO, José Cipolla. (Org.). 7 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.



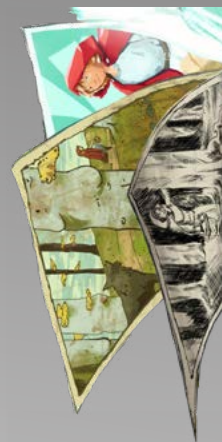
LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Leila Cristina de Carvalho Sandim
UFSJ, bolsista IC – UFSJ

Ketty Claudia Neves do Amaral
UFSJ – CAPES

Elieuzza Aparecida Lima
Unesp de Marília

Maria Aparecida Zambom Favinha
SME de Marília



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

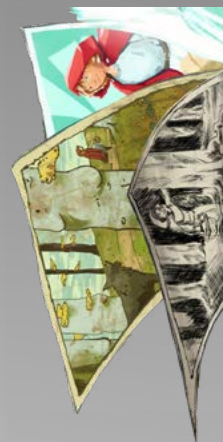
O início do ano de 2020 foi marcado por um período fatídico e de longa duração, um momento totalmente anômalo e, a princípio o que parecia ser apenas uma gripe, com o passar das horas, dias e meses, tornou-se uma grave doença causada por um vírus fatal, altamente transmissível, responsável por um número catastrófico de mortes. A pandemia da COVID-19.

De acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, o vírus pode se propagar de pessoa para pessoa por meio de gotículas saídas do nariz ou da boca quando alguém doente tosse ou espirra, e seu período de incubação, que é o tempo para que os primeiros sintomas apareçam, pode ser de 2 a 14 dias. (Viégas, 2022, p. 18).

O afastamento social, era uma mão de via dupla, ao mesmo tempo que era o principal meio de sobrevivência, era também um fator de grande impacto global, pois o isolamento, confinamento e o fechamento de estabelecimentos públicos e escolares causaram um forte efeito em todos, nos mais diversos aspectos sobretudo na educação que precisou se reorganizar de forma emergencial frente ao cenário pandêmico.

O presente texto discorre sobre questões relacionadas à leitura e às práticas de leitura literária na Escola da Infância em cenário pandêmico, a partir de um recorte temporal entre os anos de 2020, 2021 e 2022, período pelo qual vivenciamos a pandemia da COVID-19. Tal pesquisa vincula-se a uma pesquisa em rede¹.

¹ Pesquisa Interinstitucional intitulada: Leitura e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância em Tempos de Pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial.



O estudo teve por objetivo analisar e compreender os desafios causados pela pandemia da COVID-19, no que tange as práticas de leitura literária, mediação e contação de histórias na Escola da Infância. Nessa perspectiva, a nossa questão de investigação é: O que revelam as publicações brasileiras acerca das práticas pedagógicas de leituras literárias em tempos de pandemia?

Para tanto, a metodologia qualitativa foi utilizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, que consiste, segundo Andrade, Guimarães e Damiano (2011), em selecionar obras que discutem ou se aproximam do tema a ser pesquisado, por meio de consultas em catálogos bibliográficos, periódicos, revistas especializadas e banco de teses e dissertações, uma vez que a internet é uma aliada e facilitadora, permitindo o acesso ao conteúdo pesquisado. Assim, foi realizado um mapeamento das dissertações, teses, artigos e trabalhos publicados pela Capes, *SciELO*, ATTENA Repositório Digital UFPE, BDTD, entre 2020 e 2022 (período da pandemia). Neste trabalho, as palavras-chave utilizadas como descritores de buscas foram leitura, pandemia, práticas de leitura, infância, educação infantil e ensino fundamental.

Como aporte teórico, nos embasamos em autores como Bajard (2014), Souza e Giroto (2022), Macedo (2020) e em trabalhos referentes ao levantamento bibliográfico de pesquisadores que se dedicaram ao estudo da organização pedagógica durante a pandemia da COVID-19, em específico a leitura literária. Nesse sentido, os autores Balsan e Zocolaro (2022), Carneiro (2020) e Viégas (2022) contribuem para o desenvolvimento deste trabalho. Para fins de apresentação das argumentações trazidas ao debate, o texto é composto de três momentos: Inicialmente, refletimos acerca da importância da leitura associada à literatura e, na sequência, apresentamos, de forma sucinta, a leitura literária durante a pandemia de COVID-19, bem como, os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas. Por fim, apresentamos algumas considerações finais do estudo em questão.

LEITURA E LITERATURA

A leitura tem um papel fundante na vida do sujeito, na sua formação, vivências e experimentações. Em seu processo de apropriação da leitura e escrita, a criança necessita ter acesso a diferentes tipos de leitura. A escola, necessita ser esse espaço facilitador de tais ações. Não se restringindo a atos mecanicista, como a decodificação de letras, ou junção das sílabas e seus sons.

Com essa compreensão, a leitura acontece de diferentes maneiras, das mais diversas naturezas, especificidades e belezas, permitindo o afloramento de diversos sentimentos e emoções. Nesta perspectiva, a leitura acontece mesmo quando as crianças não conhecem as letras, não sabem decodificar, sendo que a literatura é uma das vias que promovem esse acesso. “Mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta”. (Bajard, 2014, p.15).



A leitura acontece, por exemplo, em uma creche com bebês ainda muito pequenos, quando um adulto realiza a mediação ou uma contação de histórias. Assim, “escutar o outro é uma prática que deveria estar mais presente em nossas atividades diárias, pois, através, dos olhos do outro, dialogamos com aquilo que os nossos não enxergaram e ampliamos a nossa compreensão da temática”. (Souza, Girotto, 2022, p.10).

Essa escuta é tão valiosa quanto a própria leitura, pois a escuta vai ao encontro do diálogo, uma vez que, as palavras causam diferentes efeitos tanto naquele que está lendo, quanto nos que estão ouvindo, proporcionando diferentes aprendizados a cada um.

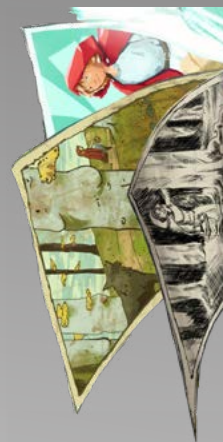
Nessa direção, a escola precisa ser um espaço cultural, de escuta, envolvente, acolhedor capaz de aguçar nas crianças o desejo de ler, de estar em contato com o livro, de aguçar a vontade de se tornar uma criança leitora. Conforme, Martins e Bortolanza (2021) descrevem o espaço escolar da Educação Infantil como um ambiente educativo responsável por transmitir à criança segurança e motivações valorizando suas opiniões, bem como estimular a participação delas no cotidiano escolar.

O livro “A criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a leitura”, organizado por Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella G. Simões Girotto abarca cinco textos escritos por diferentes autores, no primeiro Souza e Girotto (2022) descrevem sobre a importância de incentivar a leitura dentro da sala de aula e também em espaços diferenciados, utilizando práticas como a oferta de temáticas agradáveis para os educandos, no sentido de agradar mais voltado para a curiosidade, a vontade de ler aquele livro. Sendo necessário que o leitor compreenda de maneira clara quais são os propósitos a partir de “estratégias de leitura que dialogam com as habilidades do ato de ler” (Souza, Girotto, 2022,p.18).

A partir da fala das autoras, o ato de ler vai muito além de uma simples ação mecanizada, envolve ações de compreender, se relacionar e se comunicar com o contexto do livro. Esses atos mobilizam conhecimentos anteriores e possibilitam a apropriação de novos interesses e necessidades pela criança.

Embora haja também a necessidade de ofertar diferentes desafios para que a leitura aconteça por parte dos estudantes. No capítulo “Como entrar no texto literário: atividades para antes da leitura”, as autoras apresentam ainda sob o prisma de Isabel Solé (1998), a importância do contato dos estudantes com um número significativo de obras que sejam desafiadoras. Assim, “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler” (Balsan, Zocolaro, Silva, 2022, p.46 apud Solé, 1998, p. 90).

Desde muito pequena, é essencial que a criança tenha contato com a leitura mediante a situações que proporcione a elas a motivação para que o ato de ler aconteça de maneira prazerosa propiciando experiências e vivências satisfatória para sua formação e para a vida. É fundamental afirmar acerca da necessidade de que as práticas pedagógicas tenham em vista o respeito a individualidade, autonomia e especificidade de cada um, havendo principalmente a troca de aprendizado entre as crianças e entre elas e a professora.



O livro aborda outras sugestões de ações mediadoras antes do ato de ler, que são: *Leitura de paratextos* que correspondem ao despertar da criança através da apresentação dos paratextos por meio das minúcias dos detalhes como a capa, contracapa, orelhas e guardas de um livro de literatura possibilitando a conexão para que o entendimento da leitura realizada ou ouvida ocorra. O *Enigma literário* que consiste em propor atividades desafiadoras inspiradas em obras literárias que ajudem os alunos “a ativar e ampliar seus conhecimentos prévios ou levantar hipóteses sobre o livro, com intuito de construir experiências que os ajudarão a compreender o texto que está para ser lido” (Balsan, Zocolaro, Silva, 2022, p.56).

Nesse contexto sobre leitura e literatura, no capítulo intitulado “*Um convite ao leitor: a contação de história e a proferição de textos literários*” salienta-se que, “ouvir textos em voz alta modela os futuros leitores, para tanto se fazem necessárias boas experiências de leitura e de contação de histórias estimuladas por diversas expressões (sonoras, corporal, gestual etc) mediadas por professores, contadores, bibliotecários pais e mães etc. (Carneiro, Campos, Cortez, 2022, p.65).

Para Viégas, (2022, p.41), os projetos e ações pertencentes à escola precisam ir além da aprendizagem da decodificação do escrito, porque os alunos têm por direito, compreender o que leem, relacionar o lido com sua visão de mundo e ter acesso aos mais diversos tipos de textos sociais que circulam em seu cotidiano.

A criança é capaz de entender uma leitura de diversas maneiras, a partir da leitura de um livro imagem, de uma aula passeio fora do ambiente escolar, descrevendo detalhes, diferenciando a entonação de voz de personagem para outro em uma contação de histórias, a partir da escuta atenta. Enfim, a leitura acontece de diferentes formas, sob diferentes interpretações e pode proporcionar um rico e prazeroso aprendizado. Em consonância, vale dizer que “ler é um ato de apropriação da cultura, construída de geração em geração pelos homens, assim as práticas de leitura literária como práticas sociais fazem parte do mundo da cultura” (Martins, Bortolanza, 2021, p.61).

Em acréscimo, a leitura a partir da contação de histórias e proferição de textos objetivam o envolvimento do “*leitor-ouvinte*”, ou seja, o que realmente importa é o protagonismo das crianças na criação de sentidos, portanto a leitura literária, deleite, mediada precisa fazer sentido para criança leitora, tem que estar atrelada ao seu cotidiano escolar, aos seus saberes de dentro e fora da escola.

Segundo Arena (2023), o ato de ler é um ato humano e nós praticamos muitos atos humanos, na nossa cultura, à medida que vamos vivendo e criando. Por isso é necessário que tenhamos um olhar crítico voltado para as ações escolares, pensar nas inúmeras maneiras que a escrita circula na vida e dentro do ambiente escolar, considerando a criação de propostas de estreitamento de vínculos.

Faz se necessário a partir da fala do autor, pensar no texto de literatura infantil como porta de entrada para as crianças no mundo, pois os atos de ler e escrever são plurais, múltiplos, e as crianças tem o direito de acesso, de aprender esses diferentes atos e cabe



aos educadores ensiná-los. Não se pode ensinar a leitura, como se fosse um objeto separado, das crianças, das professoras e da vida. Portanto, o ato de ler já mencionado é um ato humano, praticado por pessoas de qualquer idade, pelas crianças, e são esses atos que deveriam ser o objeto de ensino.

Sendo assim, o ato de ler e escrever deve partir da realidade dos sujeitos, pois essa é a razão da vida, a escrita vai de encontro com a leitura, assim, as palavras se organizam em enunciados, que por sua vez são organizados em gênero, que são inseridos em diferentes suportes, como o papel, as telas e os mais diversos acessos existentes atualmente.

A leitura acontece, de várias formas, diferentes gêneros, de acordo com as necessidades que são criadas com as relações que cada um mantém com seu grupo social, cultural. Por isso, aprender a ler, não pode e não é um ato único, mas a escola muitas vezes transforma essas ações em apenas uma ação única e sem sentido. É preciso perceber a flexibilidade do ato de ler. A leitura é o encontro com o outro de diferentes maneiras. Sendo assim, a “Leitura é um objeto de conhecimento e como tal é um conteúdo a ser ensinado na escola. Em tempos de democratização do ensino é relevante que a leitura também ocupe um papel democrático” (Carneiro, 2020, p.38).

De acordo com Arena (2023), a leitura não está na boca, no som, esse não é o lugar, quem compreende o mundo não é a boca, os olhos, os dedos, é a mente pensante, inteligente. Essa mesma mente que tem a intenção de ler e escrever. Com esse entendimento, o autor salienta que a escola faz um simulacro do que é ler diante da vida, substituindo o objeto fundamental, nem ensina a leitura, nem o ato de ler, ensina apenas a pronunciar, mas pronunciar não é ler.

O grande desafio está na tentativa de fazer com que a vida atravesse os muros da escola, pois a vida sempre ficou na soleira da porta. Isso significa que, ainda, infelizmente, a escola não sabe lidar com a multiplicidade, optando por reduzir, padronizar para que haja controle, apenas simplifica para ensinar.

Assim, o momento de leitura precisa ser um espaço de acolhimento dentro das escolas, pois o ato de ler nos afeta, e a leitura literária, serve de acolhimento, transformando e formando cada indivíduo ao seu modo. A literatura infantil é um gênero, que nasce, se fortalece e cresce. É o momento de dar boas-vindas, para as crianças. Arena (2023) afirma que a literatura tem o poder de sensibilizar as crianças e contribuir para a formação de seres humanos capazes de compreender as relações humanas.

O oferecimento de situações de leitura da vida, do real, na escola, é essencial revisar o conceito de leitura, ultrapassando a compreensão de que se trata de apenas um ato mecânico e de decodificação, mas ações que fazem sentido e formam sujeitos críticos capazes de pensar e agir. Com essa compreensão, o educador tem um papel fundamental, em tornar as crianças protagonistas.

Dessa maneira, partimos do pressuposto que o professor é um modelo de leitor proficiente e pode ser um motivador de leituras, se ele não sente prazer em realizá-las é bem provável que seus alunos também não o sintam. Podemos ainda afirmar que a leitura

tem diferentes funções, diferentes procedimentos e comportamentos leitores em nossas vidas, ensinar essas habilidades, por meio de diferentes modos de ler como em voz alta, coletiva, individual, silenciosa e compartilhada, são um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem significativa (Carneiro, 2020, p.27).

Nesse processo educativo, o professor se torna capaz de selecionar uma obra literária de modo intencional, para que haja uma leitura deleite, uma mediação e até uma contação de histórias, com diferentes propósitos, relacionado ou não com a matéria em estudo.

LEITURA LITERÁRIA NO PERÍODO PANDÊMICO

A partir de orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) as Universidades e Escolas foram fechadas no mês de março de 2020, suspendendo as aulas presenciais e instaurando o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com o objetivo de manter o ensino e garantir o acesso à Educação, porém, essa realidade teve seu início com o Ensino Superior e posteriormente para Educação Básica. Diante desse cenário, a Educação Infantil passou por reorganizações para adaptar-se à realidade de um ensino à distância.

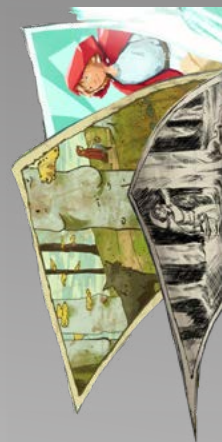
Já no ano de 2021, período em que o cenário pandêmico ganhava ainda mais força e o mundo continuava recluso, a metodologia de ensino foi ganhando nova forma, tudo o que antes acontecia presencialmente passou a ser virtual e a distância. Embora naquele momento a melhor opção fosse realmente o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o fechamento das escolas e demais instituições de ensino, para a Educação os enfrentamentos tornaram-se ainda mais fortes, principalmente para a Educação Infantil.

Considerando a importância do espaço escolar as vivências e experiências que a escola proporciona e que naquele momento não era possível, “as crianças fizeram-se presentes, na grande maioria das vezes, apenas por meio de fotos de seus exercícios e, de forma bem mais rara, em áudios ou vídeos de leitura” (Ávila, Macedo, 2022, p.16).

A partir das experiências vivenciadas na Iniciação Científica², bem como nos estágios da graduação do curso de Pedagogia da UFSJ, foi possível notarmos que por sua vez, a Leitura Literária no período pandêmico se deu de maneira muito restritiva, nas realidades observadas, uma vez que as crianças não tinham acesso ao livro físico, as professoras não tinham um retorno considerável se a mediação das leituras literárias de fato acontecia. “Docentes alfabetizadores encontram diante de si o desafio de desenvolver o trabalho com a leitura no contexto pandêmico vivido pelo Brasil desde o início de 2020” (Viégas, 2022, p. 18). Uma vez que, a escola é a responsável pela leitura literária e também pelo acesso aos livros.

2 Pesquisa de Iniciação Científica intitulada: LEITURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE REVELAM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA E AS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS? Aprovada no edital N°002/2022/PROPE UFSJ, no período de setembro de 2022 a agosto de 2023. vinculada a uma pesquisa em rede denominada: LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial. Sob a orientação da Prof.^a Dra. Amanda Valiengo.





No cotidiano escolar, essas leituras vão fazendo sentido e sendo possível relacionar com os outros tantos saberes, tanto do educador quanto do educando, possibilitando construir e desconstruir conhecimentos a partir de uma leitura significativa assim como a leitura literária. No entanto, mesmo o ensino passando de remoto para híbrido os empecilhos pareciam não ter fim, assim como a pandemia que muito se pensou que fosse apenas um pequeno período de reclusão e foram anos, o ensino também sofria algumas pequenas alterações, mas o resultado final muitas vezes parecia o mesmo de outrora.

De modo geral, em processos educativos relativos à leitura, a professora apresenta diferentes obras literárias às crianças, fazendo breve apresentação, despertando a motivação nelas em querer conhecer tal obra, comentando sobre os autores, ilustradores e elementos componentes do livro.

Vale salientar também que a criança tem autonomia para escolher a obra a ser lida, a maneira pela qual ela pretende ler, se será apenas a contemplação das imagens, ou se fará a leitura individual ou leitura coletiva.

Por mais que naquele momento inédito, tudo tenha mudado de forma rápida, podemos constatar que o ensino presencial, ainda que híbrido, possibilitou a visualização dos livros físicos pelas crianças através das mãos da professora, ter noção do seu real tamanho, grossura, cores, ilustração, gerando diferentes aprendizagens e diferentes conceitos. A ideia é ir além da leitura das palavras, é ter a capacidade de ler de corpo e mente, é saber fazer a leitura corporal, a leitura gestual, a leitura do que está sendo proposto.

Portanto, foi possível constatar que os alunos tiveram contato e interações muito mais diversificadas, enriquecidas e proveitosas com os materiais de leitura em relação às práticas que foram possíveis durante o período remoto. Isso porque, mesmo quando algumas delas continuaram semelhantes ao período remoto – como no momento da leitura deleite, em que a manipulação dos livros continuou sendo feita pela professora –, nas aulas presenciais do período híbrido os alunos puderam ver os livros em formato e tamanho reais, olhar as imagens com nitidez, enxergar corretamente os elementos, ler com clareza o que estava escrito etc. (VIÉGAS, 2022, p.145).

Pelo exposto, de fato, o Ensino Remoto Emergencial, muito se difere do ensino presencial, no quesito acesso, contato e relação com os livros físicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico, foi possível perceber que, o ERE, tornou-se um período muito conturbado repleto de inseguranças, incertezas. Mesmo sendo naquele momento o melhor meio de manter o vínculo entre a escola, o estudo, os professores e os alunos, ainda sim, foi bastante desafiador, cheio de desdobramentos que causaram graves e severos impactos na vida da população mundial, em especial na vida de todos os brasileiros.



Nesse contexto pandêmico, as pessoas além de todos os seus encontros diários ainda precisavam se manterem vivas, pois, de um lado a subsistência exigia que elas saíssem de casa para trabalhar e, do outro o vírus as obrigavam a se manter em casa para terem a possibilidade de viver. Eram dois lados de uma mesma moeda, que em suma os mais prejudicados eram sempre os mesmos, os menos favorecidos.

A escola é o elo que existe entre o aprendizado e a vida, não que as vivências fora dos muros escolares não sejam ricas: na verdade, precisam se complementar. Os muros da escola não podem de maneira alguma privar os alunos de experienciar a vida, e que todo esse processo aconteça, se fortaleça e acima de tudo contribuam para a formação de cidadãos leitores, pensantes e críticos.

Trata-se de um processo educativo orientado por uma gestão democrática participativa, abrangendo gestores, educadores, alunos, familiares, como comunidade integrada nas ações escolares.

A leitura literária torna-se, nesse espaço organizado para a atividade de adultos e crianças, porta de entrada para a obtenção de todos esses propósitos, uma vez que seus processos de desenvolvimento contribuem para uma formação completa do sujeito, desde muito cedo, na primeira infância.

Com o propósito de se tornar um processo humanizador, a leitura se dirige à formação plena e integral de cada pessoa, mediante apropriação de conhecimento literário que contribua para essa formação, envolvendo ações de escuta e leitura deleite, essenciais à formação leitora individual e coletiva. Nesse processo, cada ser aprende, sente e vive ao seu modo, e isso é preciso ser respeitado, principalmente dentro dos muros da escola.

Em suma, as páginas anteriores trouxeram aspectos de um complexo e desafiador momento da história humana no qual a leitura, leitura literária, as ações de escuta e de todo o acervo que compõe essas ações, puderam ir além de apenas decodificar, envolvendo ações de compreensão, de comunicação, de relação e de sensibilização. Naquele período histórico pandêmico e hoje, o desafio persistente é que a escuta, leitura deleite, mediação e/ou contação de histórias sejam capazes de proporcionar vivências essenciais ao desenvolvimento humano de adultos e crianças.

Isso significa, portanto, que a leitura literária tem o poder de atravessar muros e criar laços de aprendizagem que vão muito além da sala de aula, contribuindo diretamente à formação humana desde o começo da vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria José Neto. et al. Metodologia de Pesquisa em Educação. ed.rev. ampl. - São João del Rei, MG: UFSJ, 2011. p.97.

ÁVILA, Ana Cláudia Ângelo; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização na Pandemia da Covid-19: Um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano. Cadernos de Educação | Pelotas, n. 66, e126622, 2022 | p. 1-25.



ARENA, Dagoberto. Conferência de abertura do evento I COLÓQUIO NACIONAL LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: Ação docente para o Ensino e Aprendizagem On-line e Presencial, tema: “Atos de ler na vida e na escola” /UNESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6R2LqM6tBe8> . Acesso: 10 abril 2023.

BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. 2 ed. São Paulo. Cortez editora. 2014.

BALSAN, Silvana Ferreira de Souza; ZOCOLARO, Isabela Delli Colli; SILVA, Sarah Graciele Teixeira. Como entrar no texto literário: atividades para antes da leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões (org.). **A criança e a literatura infantil**: práticas para incentivar a leitura. Presidente Prudente (SP): C de A Campos Editora, 2022. ente (SP): C de A Campos Editora, 2022.

CARNEIRO, Ana Paula. Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários. Orientadora: Renata Junqueira de Souza. 2020. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)), Presidente Prudente – SP, 2020.

CARNEIRO, Ana Paula; CAMPOS, Cleide de Araújo; CORTEZ, Mariana. Um convite ao leitor: a contação de história e a perfeição de textos literário. In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões (org.). **A criança e a literatura infantil**: práticas para incentivar a leitura. Presidente Prudente (SP): C de A Campos Editora, 2022. Presidente Prudente (SP): C de A Campos Editora, 2022.

MARTINS, Ana Carolina Ferreri; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A Leitura Literária na Educação Infantil: Análise de Narrativas Escritas por uma Professora. Revista Ciranda, Montes Claros, v. 5, n.1, 2021. pp. 57-76. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/index>. Acesso em: 19 de janeiro de 2023. eISSN: 2594-9810. DOI: <https://doi.org/10.46551/259498102021004>

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões (org.). **A criança e a literatura infantil**: práticas para incentivar a leitura. Presidente Prudente (SP): C de A Campos Editora, 2022.

VIÉGAS, Maria Ramos. **Práticas de leitura em uma turma do segundo ano do ciclo alfabetizador nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial em recife**: possibilidades e desafios no contexto pandêmico. Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira. 2022.165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM MUNICÍPIOS MARANHENSES

Hercília Maria de Moura Vituriano
(UFMA)¹

Andréa Carolina Nascimento Silva
(UFMA)²

Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira
(UFMA)³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo se constituiu a partir do projeto de pesquisa “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e à aprendizagem online e presencial”, aprovado no Edital CAPES - 12/2021 – Edital Emergencial - PDPG - Impactos da Pandemia na aprendizagem, envolvendo sete Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu: entre eles, o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), do qual fazemos parte diretamente. Destacamos que o Maranhão foi o estado com maior número de professores da educação básica que participou na geração de dados para este projeto de pesquisa, por isso, o nosso interesse em sistematizar parte dessa realidade.

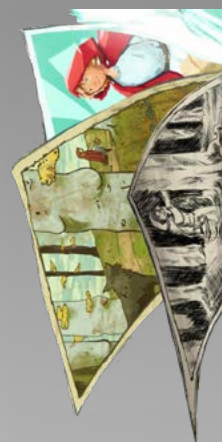
Buscamos evidenciar as questões referentes às concepções e práticas de leitura presentes nos dados da pesquisa visto que a leitura literária se destacou como uma ação que mobilizou o trabalho de professores em municípios maranhenses no momento da Pandemia da Covid-19⁴, um contexto adverso, que provocou mudanças profundas nos modos de viver em sociedade, como por exemplo o fechamento de instituições sociais dentre elas, as escolas. Assim as formas de organização das práticas pedagógicas nesse momento passaram por mudanças significativas por meio da mediação de processos em que o lugar do professor e dos estudantes se reconfigurou de maneiras que garantissem o distanciamento

1 Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Curso de Pedagogia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Coordena o grupo de estudo em ensino da leitura, escrita e formação docente (GELEF). hercilia.maria@ufma.br .

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA; docente da rede municipal de São Luís - MA e de Paço do Lumiar - MA. acnsilva270317@gmail.com.

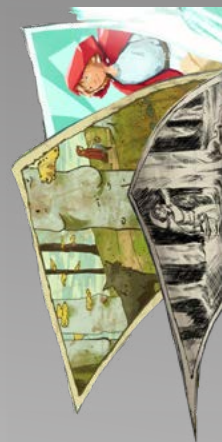
3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA) edilene_furtado@yahoo.com.br

4 O termo Covid-19 foi utilizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), para fazer referência a Pandemia que se instaurou em nível mundial no ano de 2020, por conta do vírus SarsCovid. Mais informações acessar www.oms.org



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



social recomendado no período pandêmico como medida de prevenção de contágio com o vírus da Covid-19. Prevaleceu práticas pedagógicas por vezes on-line, mediada por dispositivos móveis como celulares bem como em forma de atividades impressas entregues aos responsáveis das crianças, enfim, o processo de interação foi totalmente reorganizado. Dessa forma, pretendemos nesse estudo evidenciar o que prevaleceu em relação as práticas com a leitura literária com as crianças da Educação Infantil no estado do Maranhão de acordo com os dados da pesquisa anunciada anteriormente.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva analisar as práticas de leitura literária desenvolvidas por professores(as) da educação infantil durante a pandemia da Covid-19 em municípios maranhenses. E como questão problematizadora temos: Que situações de leitura literária foram desenvolvidas por professores(as) da educação infantil no contexto pandêmico da Covid-19 em municípios maranhenses?

Portanto, a compreensão dos processos que envolveram as práticas com a leitura literária durante o processo pandêmico é central neste estudo. Para desvelar esse processo, assumimos os pressupostos da pesquisa qualitativa, articulando a revisão bibliográfica, com dados empíricos sistematizados por meio de questionário aplicado com professores(as) da Educação Infantil da rede pública de municípios maranhenses que aderiram ao Projeto de Pesquisa: “Leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem online e presencial (Edital Capes 12/2021).

As análises foram desenvolvidas centradas na busca por compreender as concepções de linguagem, de leitura literária e de mediação nesse contexto. Situamos a literatura como um instrumento cultural fundamental para o processo de formação e de humanização das crianças, por isso defendemos a sua dimensão humanizadora, que contribui para a imersão da criança em contextos de aprendizagem e desenvolvimento das suas capacidades humanas. Assim, tomamos como base para fundamentar nossas análises os estudos situados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com base em Vigotski (2001), Leontiev (1978), Luria (2010), dialogando também com os trabalhos e estudos de Melo (2016), Cândido (2011), e Souza (2004).

Dessa forma discutimos nesse estudo alguns dos desafios referentes as ações propostas por professores(as) da Educação Infantil de 5 municípios no estado do Maranhão que aderiram ao projeto de pesquisa sobre as práticas pedagógicas na Pandemia da Covid-19 na escola da infância – a fim de compreender os desafios e por sua vez as possibilidades e avanços que emergiram nesse contexto.

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO COMO PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

De acordo com Vygotsky, nos constituímos humanos por meio da linguagem, no processo de mediação entre sujeitos e objetos de conhecimentos, tanto em situações reais como nas simbólicas, nas representações mentais. Portanto, entender o homem como



sujeito histórico requer ver a linguagem como forma de apropriação do mundo. Desta forma, fica evidente a importância dos processos educativos para a promoção do desenvolvimento das crianças especialmente para a atribuição de sentido e significado do mundo, dos objetos da cultura.

Portanto, a linguagem desempenha um papel importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento de funções superiores ou humanizadoras das crianças, pois é uma ferramenta cultural criada para permitir aos homens estabelecer relações e interações formativas, pois como afirma Bakhtin (1992), o confronto de ideias, pensamentos e textos tem sempre um caráter coletivo, social. O conhecimento é construído no diálogo, e o diálogo se desenvolve através do confronto e da oposição.

Desse modo, no que se refere ao desenvolvimento da criança por meio do acesso ao livro literário, objeto da cultura, é possível construir a mediação entre o mundo real e o imaginário da criança, transformando as funções elementares, por meio das relações estabelecidas com o meio e com a cultura, para uma estrutura superior, portanto, desenvolvendo as funções como discriminação visual, memória, atenção, leitura, escrita, imaginação, pensamento, criatividade, entre outras. Nesse contexto cria-se condições materiais, para o desenvolvimento da linguagem oral, em que as formas de expressão da criança se desenvolvem em suas diversas formas.

Nesse sentido, destaca-se que a prática da leitura é importantíssima para a humanização e o desenvolvimento das crianças e, portanto, estas precisam desde cedo se conectar com a literatura através de situações que lhes possibilite manusear os livros, participar da contação de histórias, contar e recontar as mesmas, mesmo que ainda não leiam convencionalmente, uma vez que quanto maiores forem as situações na qual a criança seja exposta a interagir, ver, ouvir e vivenciar com os livros, mais amplas serão suas atividades criativas. Como nos aponta Fonseca (2013, p. 28) [...] aprendemos a ler vendo outras pessoas lerem, tentando ler, acertando e errando. Ou seja, a infância é considerada um período de descobertas na vida, quando a criança é cercada por um universo completamente novo para ela, inclusive a leitura neste cenário. Girotto e Souza (2014, p. 95) reforçam que:

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens, já que as qualidades típicas do gênero humano estão “encarnadas” nos objetos culturais, materiais ou simbólicos, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos. Assim as crianças podem construir para a leitura um sentido que a aproxime.

Portanto, neste processo de humanização, o homem tem a oportunidade de se construir histórica, cultural e socialmente, de mudar o ambiente ao qual pertencem e de mudar a sua relação com outras culturas. Segundo Miller (2020, p. 2), “humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.



Diante de todas as discussões empreendidas até então, evidenciamos a importância que tem a escola, com ações intencionais, sistematicamente organizadas, para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando que todo ser humano ao nascer traz consigo as funções elementares, e por meio de relações mediadas o que era elementar passa para uma estrutura superior (MANGANOTTI e FACCI, 2008).

Nesse sentido, cabe refletir sobre o fato de que a escola, como ambiente propício à exposição das crianças à cultura, e o professor, como sujeito, podem induzir situações intencionalmente organizadas, atuando na zona de desenvolvimento proximal, levando a um progresso que não ocorrem espontaneamente, limitando etapas futuras do processo de desenvolvimento da criança.

Assim, reafirmamos que precisamos criar experiências desde a educação infantil pois a criança, desde pequena, vive imersa numa sociedade do escrito e, portanto, deve ter acesso a diferentes objetos culturais pois é desta forma que toda criança tem a oportunidade de se educar e se humanizar.

EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO MARANHÃO DURANTE A PANDEMIA

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Diante desse cenário e da rápida transmissão e contaminação, o governo do estado do Maranhão baixou no dia 16/03/2020 o Decreto 35.662, o qual suspendeu as aulas presenciais nas unidades de ensino de Educação Básica e Universidades públicas e privadas do estado:

Art. 1º Ficam suspensas, por 15 (quinze) dias, as aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL.

Art. 2º A suspensão de trata o artigo anterior se aplica às instituições de ensino das redes municipais e às escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2020).

Sendo assim, visando a garantia e o cumprimento do calendário letivo, as instituições de ensino de todos os Estados do Brasil foram autorizadas a oferecer estratégias de ensino remoto em caráter excepcional.

Nessa perspectiva, houve a necessidade de pensar em estratégias para se trabalhar o desenvolvimento dos alunos, e em especial descobrir novas habilidades na tentativa de garantir à essas crianças o acesso aos livros literários e assim desenvolver práticas leitoras principalmente na educação infantil. Vale destacar que muitos professores(as) e alunos tiveram dificuldades em se adequar a essa nova modalidade de ensino, pois a maioria



dos alunos não possuíam recursos suficientes para assistir às aulas remotas, como o aparelho celular, acesso à internet ou para aqueles que não possui nenhum desses recursos destacando a urgência do uso das TIC's (Tecnologia da Informação e Comunicação) para garantir a educação a todas as crianças.

Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) conceitua a criança como um sujeito que possui direitos, que interage e constrói uma vivência por meio das relações, formando assim sua identidade pessoal e coletiva dentro da sociedade. [...] (BRASIL, 2010). Portanto, é através da interação e relações que a criança se desenvolve socialmente, mas em decorrência do distanciamento social exigido no momento, essas situações ocorreram através de vídeo-aulas, de grupo de socialização no WhatsApp e através de atividades que eram entregues presencialmente aos familiares na escola.

Nesse período, foram realizadas reuniões com os professores(as) por meio do Meet, serviço de interação virtual instantânea disponibilizado pela plataforma Google, momento em que os gestores e coordenadores escolares enfatizavam a importância de estimular a participação e interação dos alunos.

No ano letivo de 2021, as aulas foram iniciadas com os mesmos recursos e estratégias disponíveis do ano anterior, porém, após os primeiros meses, as aulas foram retornando no modelo híbrido, conscientizando os alunos e demais comunidade escolar sobre o respeito às medidas de higiene no ambiente escolar. No segundo semestre foi ocorrendo um gradativo retorno presencial dos educandos às escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: SITUANDO DA PESQUISA

Em vistas a análise das práticas de leitura literária desenvolvidas por professores(as) da educação infantil durante a pandemia em alguns municípios maranhenses, assumimos os pressupostos da pesquisa qualitativa, articulando a revisão bibliográfica, com dados empíricos sistematizados por meio de questionário elaborado no Google forms aplicado aos professores(as) da Educação Infantil da rede pública de municípios maranhenses.

Participaram desta pesquisa, 6 estados, dentre eles: Acre, Alagoas, Maranhão, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, porém, nos limitaremos a 5 perguntas voltadas as práticas de leitura literária realizada por professores(as) de 5 municípios maranhenses durante o período pandêmico, foco da nossa pesquisa. As análises tiveram suas bases em estatísticas descritivas e tratamento quantitativo e qualitativo dos dados. O questionário foi respondido entre os meses de janeiro e fevereiro de 2023 por professores dos seguintes municípios: Alto Alegre do Pindaré (140), Afonso Cunha (1), Codó (27), Coroatá (1) e Paço do Lumiar (46). A entrevista era composta de perguntas sobre o perfil do professor e sua prática pedagógica durante a pandemia da COVID-19. A seguir as questões, com as respostas dos professores participantes, sua descrição e análises.

A primeira pergunta selecionada foi sobre a **frequência de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia.**

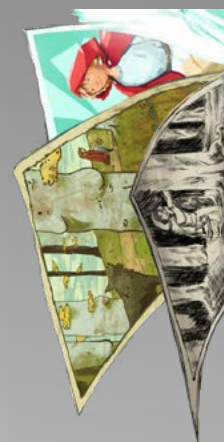


Tabela 1:

Com qual frequência você propôs ações exitosas de práticas de leitura para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia?

7. Em qual estado se localiza a escola na qual você leciona atualmente?		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Maranhão	Válido	Nunca	15	7,4	7,4
		Uma vez por semana	27	13,3	20,7
		Duas vezes por semana	46	22,7	43,3
		Três vezes por semana	46	22,7	66,0
		Quatro vezes por semana	13	6,4	72,4
		Todos os dias	51	25,1	97,5
		Outros	5	2,5	100,0
		Total	203	100,0	100,0

Fonte: (FRANCO e GIROTTTO, 2023)

Observamos nesta pergunta que 25,1% responderam todos os dias e que 6,4% quatro vezes na semana, sendo empatado em 22,7% duas e/ou três vezes na semana, e 7,4% nunca. 2,5% dos respondentes classificaram outros. Portanto, como afirma, Silva:

A relação da criança com o livro é ensinada. Nenhuma criança se tornará adulto leitor se não houver em sua convivência, familiar ou escolar, o acesso ao livro, o incentivo para manusear, folhear, partilhar a leitura com alguém, ou saborear o livro solitariamente, independente de ser alfabetizada ou não (SILVA, 2021, p. 1).

Diante dos dados constatamos que há uma preocupação por parte dos professores em promover situações de ensino em que as práticas de leitura foram priorizadas com as crianças para a formação do sujeito leitor no ensino remoto durante a pandemia. Dessa forma, em relação a questão destacamos que as práticas de leitura permearam as práticas docentes todos os dias, ainda que com variações distintas visto que 25,1% dos professores, afirmam que esse processo era uma prática diária e apenas 7,4% disseram que não realizaram esse tipo de prática.

A Segunda pergunta: **Como organizou as atividades/situações de ensino da leitura no ensino remoto durante a pandemia?**

Tabela: 2

5. Como organizou as atividades/situações de ensino da leitura no ensino remoto durante a pandemia?

7. Em qual estado se localiza a escola na qual você leciona atualmente?		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Maranhão	Válido	Disponibilização de textos impressos com o gênero trabalhado;	86	42,4	42,4
		Disponibilização de literatura em meio digital;	47	23,2	65,5
		Mediação do canal com o Youtube;	14	6,9	72,4
		Proposição de questões norteadoras acerca de textos;	4	2,0	74,4
		Todas as opções	3	1,5	75,9
		Outros	49	24,1	100,0
		Total	203	100,0	100,0

Fonte: (FRANCO e GIROTTTO, 2023)



A pergunta 2 está relacionada a uma questão que pode ajudar a compreender as concepções dos professores sobre as práticas de ensino da leitura, observa-se que 42,4% respondentes mencionaram que foi pela disponibilização de textos impressos com o gênero trabalhado; 23,2% disponibilização de literatura em meio digital; 6,9% mediação do canal com o Youtube; 2,0% proposição de questões norteadoras acerca de textos; 1,5% todas as opções. Nesta pergunta olhamos o esforço dos professores em proporcionar o acesso à leitura aos seus alunos, onde muitas técnicas e aprendizados com tecnologias digitais foram necessárias. Nesse sentido, o espaço educativo é um local adequado para estabelecer a literatura e suas diversas formas de expressão.

A pergunta seguinte foi: **No seu caso, o planejamento das atividades de leitura no ensino remoto durante a pandemia, ocorriam:**

Tabela 3:

7. No seu caso, o planejamento das atividades de leitura no ensino remoto durante a pandemia, ocorriam:

7. Em qual estado se localiza a escola na qual você leciona atualmente?		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Maranhão	Válido	Semanal	94	46,3	46,3
		Quinzenal	64	31,5	77,8
		Mensal	28	13,8	91,6
		Não houve planejamento	12	5,9	97,5
		Outro	5	2,5	100,0
	Total	203	100,0	100,0	

Fonte: (FRANCO e GIROTTO, 2023)

Nesta pergunta, percebemos que 46,3% faziam semanalmente; 31,5% faziam quinzenalmente; 13,8% faziam mensalmente. Diante desse cenário, observamos a preocupação com a compreensão da criança como centro do planejamento, organização e desenvolvimento de atividades pedagógicas, impulsionando assim o seu aprendizado. Como nos afirma Mello (2016, p. 47-48) “[...] mais importante que o conteúdo do que se apresenta à criança, é a forma como apresentamos [...]”, pois embora a presença do livro seja condição necessária para a formação do pequeno leitor, “é a forma como o professor insere o livro na experiência dos pequenos que pode fazer do ato de ler uma vivência emocional transformadora para a criança”.

Na sequência foi escolhida a seguinte pergunta: **Como você trabalhou leitura no ensino remoto durante a pandemia?**

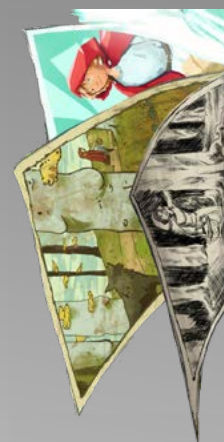


Tabela 4:

15. Como você trabalhou leitura no ensino remoto durante a pandemia?					
7. Em qual estado se localiza a escola na qual você leciona atualmente?		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Maranhão	Válido	Lendo os textos em voz alta, para as crianças	47	23,2	23,2
		Fazendo descoberta de textos de modo coletivo com a turma	7	3,4	26,6
		Realizando leitura compartilhada de jornais da turma	4	2,0	28,6
		Realizando leitura compartilhada de livro da vida da turma	2	1,0	29,6
		Leitura compartilhada de textos livres das crianças e/ou dos pais a partir das atividades encaminhadas	54	26,6	56,2
		Realizando leitura compartilhada livretos e/ou álbuns produzidos coletivamente com a turma	1	,5	56,7
		Ensinando a descoberta do texto	2	1,0	57,6
		Por meio de projetos interdisciplinares	12	5,9	63,5
		Todas as opções	1	,5	64,0
		Outros	73	36,0	100,0
		Total	203	100,0	100,0

Fonte: (FRANCO e GIROTTI, 2023)

Nessa pergunta notamos que 23,2% dos entrevistados disseram que leram os textos em voz alta, para as crianças; 3,4% que fizeram a descoberta de textos de modo coletivo com a turma; 5,9% que realizaram a leitura por meio de projetos interdisciplinares; 1,0% que realizaram leitura compartilhada de livro da vida da turma; 1,0% ensinaram a descoberta do texto; Em seguida, 0,5% que realizaram leitura compartilhada de livretos e/ou álbuns produzidos com a turma; 2,0% realizaram leitura compartilhada de jornais da turma; 0,5% todas as opções anteriores e 36,0%, responderam outros. Aqui percebemos o quanto os docentes pensam de formas diferentes sobre o ensino da leitura e como usam das mais variadas metodologias para alcançarem seus objetivos, pois como afirma Abramovich (2004, p. 163):

[...] há tantos jeitos de a criança ler, de conviver com a leitura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho, ou chato... [...]. Mais culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras.

Outra pergunta importante foi: **Como você trabalhou com a Literatura Infantil no ensino remoto durante a pandemia?**



Tabela 5:

16. Como você trabalhou com a Literatura Infantil no ensino remoto durante a pandemia?

7. Em qual estado se localiza a escola na qual você leciona atualmente?		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Maranhão	Válido				
		Leitura oral feita pelo professor	41	20,2	20,2
		Leitura compartilhada e discussão do livro infantil	30	14,8	35,0
		Explorando enunciados visuais e escritos, bem como a materialidade da obra	8	3,9	38,9
		Contação de histórias sem utilização direta da obra	21	10,3	49,3
		Localização de letras do alfabeto a partir do texto infantil	19	9,4	58,6
		Com descoberta do texto	1	,5	59,1
		Todas as opções	2	1,0	60,1
		Não trabalhou	13	6,4	66,5
		Outros	68	33,5	100,0
		Total	203	100,0	100,0

Fonte: (FRANCO e GIROTTTO, 2023)

Conforme tabela acima, observamos que 20,2% responderam que com Leitura oral feita pelo professor; 14,8% com Leitura compartilhada e discussão do livro infantil, 8,0% responderam; 10,3% com a contação de histórias sem utilização direta da obra. Esses depoimentos, nos mostram a preocupação e importância dos professores(as) em proporcionar as crianças a observação e manipulação de diferentes textos favorecendo a familiaridade com os livros. Compreendemos, assim, que a Literatura Infantil é uma das vias de inserção da criança na cultura escrita. Afinal, através da experiência da leitura literária que se formam leitores verdadeiramente conscientes, abertos “para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira” (PAULINO, 2010, p. 118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados sobre as práticas pedagógicas em tempos de pandemia do COVID-19, nos possibilitou perceber o grande esforço que o Brasil, em especial o Maranhão, necessitou fazer para reverter os baixos índices de aprendizagens escolares, em decorrência dos elevados níveis de desigualdade, desafio que também refletiu no acesso à leitura literária na escola da infância. Levando-nos também a entender que toda ação humana supõe uma mediação, compreendo que o mediador de leitura, pode contribuir para a educação literária dos bebês e das crianças pequenas, ponderando diferentes aspectos em seu planejamento.

Enfim, a pesquisa mostrou que precisamos planejar práticas que envolvam situações com a leitura literária com as crianças, para possibilitar as condições que favoreçam a linguagem de forma a proporcionar o desenvolvimento, formando leitores verdadeiramente conscientes.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Scipione, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

FONSECA, Edi. **Interações**: com Olhos de Ler. São Paulo, SP: Edgard Blucher, 2013.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Relatório sobre leitura e práticas pedagógicas na escola da infância em tempos **de pandemia**: mapeando os impactos/ Londrina: UEL, 2023.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. Para que e por que aproximar livros e crianças pequeninhas? – A educação literária na primeira infância. In: PIETROBON, Sandra; UJLLE, Nájela (orgs). **Educação, Infância e formação vicissitudes e quefazeres**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 93-110.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010.

MANGANOTTI, S. A. & FACCI, M. G. D. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Cadernos PDE. Governo do Paraná. versão On-line. Volume I, 2008. http://www.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uem_edespecial_artigo_sueli_aparecida_manganotti.pdf> Acesso dia 13/09/2023.

MARANHÃO. **Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do



Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N-35662.16032020-suspens%C3%A3o-de-aulas.pdf> Acesso em 04 dez 2021.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. **Alfabetização Humanizadora**, NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 1, p. 2-3, nov./dez., 2020

PAULINO, Graça. **Das leituras ao Letramento literário**. Belo Horizonte, MG: FaE/UFMG; Pelotas, RS: EDGUFpel, 2010.

SILVA, Rovilson José. O porquê de oferecer livro a uma criança? **Leituras e Leitores**, jun. 2021. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=1315 Acesso em: 25 abr. 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

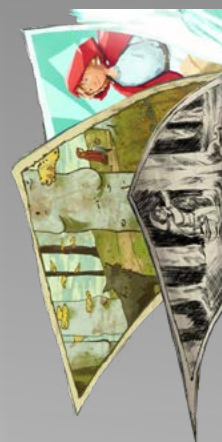
VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

LINGUAGEM POÉTICA NA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA E SENSÍVEL COM HAICAIS

Alba Maria Monteiro Santos Lessa
(UFPB)

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
(UFPB)

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
(UFPB)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

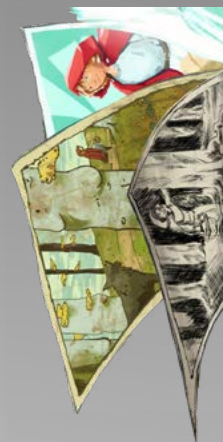
Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As crianças fundam uma categoria social específica: a infância. Logo, é necessário que a reconheçamos como indivíduos que possuem especificidades diversas do adulto. Em concordância a este argumento, deve-se entender as particularidades próprias dessa fase e abdicar concepções obsoletas de um sujeito em devir. Isso implica, também, em uma educação com fito de atender suas necessidades e que pondere seus interesses. Uma educação que se ancora no brincar, na construção dos saberes por meio da imaginação e da liberdade de criar e se expressar no mundo, considerando a subjetividade própria das infâncias.

Desse modo, este estudo parte na defesa de uma educação que considere a infância e que promova em seu cotidiano práticas que permitam aos meninos e meninas tempo e experiências para sê-los. Partindo dessa premissa, consideramos que o contato com a poesia, desde o ingresso na escola, se configura como uma experiência lúdica de aprendizagem. A respeito disso o linguista Johan Huizinga (2000), pontua que a poesia não perde de vista a atmosfera da ludicidade, pois a poesia é o próprio lúdico. Para este autor, a sociedade está esquecendo, pouco a pouco, o contato com a brincadeira. E a poesia, por seu espírito lúdico, seria uma espécie de ‘resgate’ da ludicidade que vem se perdendo (Huizinga, 2000). Em consonância ao enunciado, consideramos que o trabalho com a leitura e escrita de textos poéticos na sala de aula, possibilita que a criança interaja com um instrumento linguístico com plena liberdade.

Nessa direção, se faz necessário refletir acerca dos modos como tem acontecido a interação entre o texto poético e as crianças. Isso porque, pensar o trabalho com textos poéticos na escola implica considerar algumas questões: qual o lugar da linguagem poética na sala de aula? Como se dá a interação das crianças com a poesia em contexto escolar? Que estratégias teórico-metodológicas os docentes usam para promover a interação da criança com o universo da poesia?



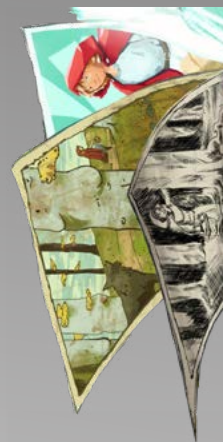
No anseio de responder a estes questionamentos, é que se insere esta pesquisa que tem como fito principal pensar a poesia como experiência estética, bem como ferramenta de promoção da formação leitora de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I. Sendo assim, o presente artigo apresenta práticas de leitura literária com a poesia, especificamente com o gênero haikai. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, cuja relevância relaciona-se com a necessidade de oportunizar às crianças experiências sensíveis com a poesia. Para tanto, analisamos como se deu a experiência literária com a obra *No risco do caracol*, da autora Maria Valéria Rezende, cuja prática foi desenvolvida com crianças das turmas de terceiro ano da escola Lucia Giovanna Duarte de Melo da rede pública municipal de João Pessoa – PB.

Desse modo, apresentamos as experiências e os resultados com a recepção da obra supracitada e as implicações da mediação docente para formação do leitor. Para tanto, o percurso metodológico adotado parte da reflexão por intermédio de estudos e pesquisas acerca da leitura de textos poéticos no âmbito escolar, a formação leitora na infância e a relevância do papel docente nesse processo. Em continuidade, trazemos o relato de experiência com a leitura de haicais no contexto da sala de aula com crianças do ensino fundamental I. Assim, partindo da análise das práticas desenvolvidas na referida escola, conclui-se que a leitura de poesia se configura como estratégia potencial, lúdica e prazerosa para formação leitora na infância, além de possibilitar a ampliação do repertório cultural da criança.

A LEITURA LITERÁRIA DE POESIA NA ESCOLA

Por ser uma linguagem que não segue a ordem da lógica, mas, sim, é guiada pelo sensível, a poesia é transgressora da língua. Assim sendo, a linguagem poética “[...] aciona os mecanismos desautomatizadores da linguagem cotidiana, e a coloca em uma posição de experiência estética, de expressão artística, afetiva e emocional, diferente da linguagem usual.” (Silveira; Debus; Azevedo, 2018, p. 28). Sendo assim, a leitura de textos poéticos estimula a criatividade e imaginação, possibilitando o desenvolvimento de reflexões sobre a vida e sobre o mundo, ampliando a compreensão de nós mesmos e da sociedade na qual estamos inseridos. Logo, o contato com esse gênero não pode ser uma atividade cansativa e/ou imposta, mas deve considerar seu caráter estético e a fruição.

Não obstante, o uso de textos literários, inclusive os poéticos, para fins pedagógicos é datado de muitos anos mesmo antes das escolas se consolidarem como estabelecimento formal de ensino. Segundo Zilberman (1990, p.13), O Estado “apelava à poesia, para fornecer à comunidade os padrões de que essa necessitava”. Nos dias atuais é comum, em algumas instituições escolares, relacionar o texto poético a determinadas datas festivas sociais, sobretudo nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais. A respeito disto, Pinheiro (2018) e tantos outros pesquisadores que, advogam acerca do trabalho com o gênero poesia, afirmam que o uso do texto poético na sala de aula não deve limitar-se a propostas didáticas, mas, sim, se faz necessário aproximar a poesia da criança como um tipo de “jogo”.



Cabe esclarecer, que reconhecemos a contribuição dos textos poéticos na aquisição da leitura e escrita das crianças, entretanto não é esta a finalidade do texto literário que defendemos neste estudo. No nosso entendimento, o contato com a poesia, desde a mais tenra idade, permite a manutenção da sensibilidade e da criatividade, estimulando o potencial da fabulação infantil. Desta forma, a poesia precisa estar presente na vida das crianças e diante da realidade socioeconômica de grande parte da população brasileira, os primeiros contatos, senão os únicos, se dão na escola. Isso implica na necessidade de democratização do acesso ao texto literário em todos os espaços por onde circula a infância de modo particular nos interessa o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, se a proposta é refletir acerca do trabalho com a poesia na sala de aula de meninos e meninas dos anos iniciais, precisamos pensar pelas fronteiras do eu-outro (na e pela interação), relacionando o mundo sensível e inteligível, considerando os laços históricos, sociais e ideológicos. Logo, a palavra poesia necessita ser inserida no dia a dia dos sujeitos. (Voločínov, 2013). Em consonância a isso, Debus, Bazzo e Bortolotto (2018, p. 10) pontuam que

a palavra poética, portanto, da/na escola há de ser aquela imbricada ao contexto integral da cultura, inerente à história da cultura. Seu papel potencializador na educação estética reside exatamente na possibilidade de estreitar a relação viva entre o texto e o leitor. Será por meio da retextualização e apropriação da palavra que a poesia se fará presente nas salas de aula.

De acordo com os respectivos autores, o trabalho com o texto poético, e aqui nos interessa os haicais, é aquele capaz de construir a sensibilidade leitora e o protagonismo infantil. Ademais, esta deve ser a compreensão de quem leva poesia para sala de aula, como destaca Pinheiro (2007) ao discorrer sobre o trabalho com a poesia. Para o autor,

[...] a experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa do leitor. O modo como o poeta diz - e o que diz ou comunica - sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as emoções e a sensibilidade do leitor. (PINHEIRO, 2007, p. 22-23)

Por meio da poesia, o poeta é capaz de expressar as coisas, não como elas são, mas como se vê e se sente. O poeta transcende a realidade, seu mundo de metáforas aproxima-se do imaginário, do encantamento. A palavra é um brinquedo que não segue a lógica da realidade, talvez por esta razão esse gênero se aproxime tanto da criança, que por sua maneira peculiar de perceber a realidade é capaz de ter um olhar poético do mundo. Como nos explica Moraes e Frota (2020, p. 216),

tal peculiaridade se reporta à capacidade imaginativa da criança, que busca, com essa estratégia, compensar conhecimentos e experiências que não possuem. Faz sentido, portanto, promover o encontro entre esses dois, poe-

ta e criança, como forma de favorecimento de um diálogo fecundo da infância com a poesia.

Nessa direção, foram traçadas as práticas de leitura com haicais, mais especificamente com a obra *No risco do caracol* da autora Maria Valéria Rezende e que tratamos nesse estudo.

Em consonância ao exposto, infere-se que práticas de leitura de textos poéticos para crianças são imprescindíveis para sua formação humana e leitora. Na escola, as experiências com o texto poético podem ser mediadas através de diversas estratégias e com diferentes faixas etárias, pois a poesia endereçada ao público infantil traz uma ampla gama de temas. (Mengue, 2010). Na sala de aula, a leitura de textos poéticos pode se configurar como uma experiência de muitas descobertas, especialmente quando se trata de haicais, como buscamos apresentar neste artigo. Isso, também implica um trabalho contínuo do professor-mediador com foco nas habilidades leitoras das crianças.

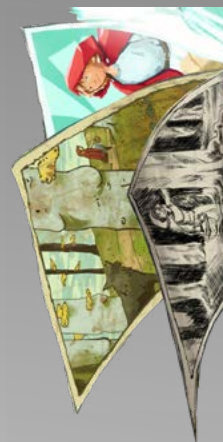
Em linhas gerais, os haicais são poemas curtos, que captam a essência do tempo e de elementos do cotidiano. Outrossim, sua brevidade não é casual e como destaca Santaella (2012, p. 84):

O haicai nasce da observação de cenas que acontecem na natureza, na passagem das estações do ano, é que o poeta captura no relâmpago do seu acontecer. O momento é objetivo, o efeito de sentimento que o poema provoca cintila à maneira de uma revelação. O que importa no haicai é o flagrante da singularidade de um momento que traz no seu bojo o sabor da vida.

Escrever um haicai é como tirar uma fotografia, como pontua Rezende (2011). Dito de outro modo, os haicais podem ser compostos a partir de cenas simples do cotidiano, capturadas pelo olhar delicado e observador do poeta. Dessa forma também são apresentados os haicais escritos por Maria Valéria Rezende que abordamos na seção a seguir.

Em consonância as reflexões que estamos tecendo ao longo deste artigo, fica claro que é fundamental a leitura de poesia na sala de aula e que essa leitura seja realizada em alta voz, pois a leitura proferida revela as sutilezas do texto. (Sant'Anna, 2009). Isso não significa que exista uma receita pronta, mas, sim, a consciência de que a poesia é sempre comunicação de uma nova experiência. (Pinheiro, 2007). Sendo assim, o texto poético é essencial para contribuir com o estímulo à leitura devido à sua característica plurissignificativa. Ademais, sua linguagem capta a atenção dos alunos porque ultrapassa o nível literal do texto, o que possibilita o desenvolvimento da linguagem, criatividade e expressão pessoal, como pontuamos anteriormente.

Nessa perspectiva, os professores enquanto mediadores de leitura, devem promover diferentes estratégias para o contato com o texto poético na sala de aula. Experiências, estas em que meninos e meninas sejam estimulados a ouvir a linguagem poética e se fami-



liarizem com ela. Enfatizamos a necessidade de se criar o hábito da escuta, bem como da escrita de textos poéticos desde os anos iniciais.

VIVÊNCIAS COM O LIVRO *NO RISCO DO CARACOL*

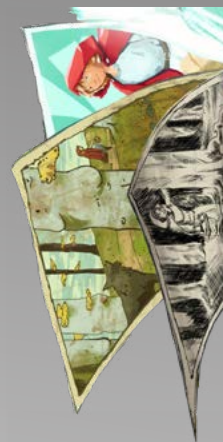
O intuito de desenvolver uma experiência com o texto literário e as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, alinha - se aos escritos de Goldberg e Frota (2017), quando afirmam que trazer a delicadeza e o caráter lúdico na valorização das coisas insig-nificantes do dia a dia, desperta para outro tempo-espaço: o da beleza, o da poesia, o do encantamento [...]. Em uma realidade em que as crianças são pressionadas pelas deman-das do cotidiano vislumbramos na leitura de textos poéticos, a exemplo dos haicais, um tempo-espaço próspero às experiências lúdicas, estéticas, ou seja, experiências sensíveis com o texto poético.

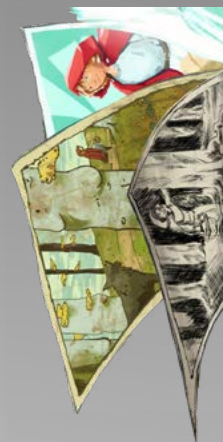
Retomando as observações da seção anterior, o haicai é uma arte poética. Goldstein (2005), colabora com nosso entendimento acerca deste gênero em que o poema japonês formado por dezessete sílabas poéticas, que geralmente são distribuídos com cinco sílabas no primeiro verso, sete sílabas no segundo e cinco no terceiro. Sendo que tal métrica pode ser flexível. Segundo Paulo Franchetti (2012), as sílabas poéticas japonesas não seguem os mesmos critérios das sílabas em português. Levando em consideração que na língua nipônica, cada sílaba corresponde a um som. Outro destaque é a não obrigatoriedade do elemento rima.

No que concerne ao contexto em que se deu a prática de leitura, refere-se à alu-nos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Lúcia Giovanna. As crianças das referidas turmas experienciaram a poesia de Maria Valéria Rezende de forma colaborativa com a mediação das professoras. Para que a prática se configurasse como uma experiência exitosa, foi necessário que as profissionais tivessem contato com a obra e que entendessem o gênero haicai, ou seja, se fez necessário que as docentes vivessem uma experiência estética com o texto, antes de mediá-lo na sala de aula.

E assim, as professoras conheceram o haicai *No risco do caracol* (2011), publica-do pela editora Autêntica. O passo seguinte consistiu em aprofundar os conhecimentos acerca do gênero em questão. Em um encontro com a autora da obra, Valéria Rezende, as docentes puderam conversar com a autora e conhecer a história da obra desde as primei-ras ideias e o jardim que serviu de inspiração para autora. Em um espaço aconchegante autora supracitada traz um cartaz grande com vários haicais. A partir daí passa a explicar como os versos são captados. Num segundo momento convida as docentes para andar pelo jardim e observar, o pingo de chuva colorindo a teia de aranha, uma folha molhada que serve de abrigo para formigas etc.

A experiência vivenciada pelas professoras numa tarde chuvosa, passeando pelo jardim configurava-se como uma extensão da leitura realizada. Na obra de Rezende (2011), um caracol passeia por um jardim depois de uma tarde de chuva (aquele mes-





mo jardim em que as professoras se encontravam). A vivência com a autora, corrobora aos escritos de Bajour (2012, p. 40), ao nos falar sobre “uma escuta alimentada com teorias, já que para reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos se torna produtivo o manejo de alguns saberes teóricos por parte do mediador”. De acordo com Cecília Bajour (2012), para que o professor – mediador de leitura esteja apto a reconhecer o processo que a criança vivencia com a obra, bem como possa conduzir e colaborar com a construção é imprescindível que este detenha alguns conhecimentos teóricos-metodológicos.

Retomando o foco principal deste estudo: as práticas de leitura com o texto poéticos, a proposta foi organizada metodologicamente com base nas estratégias de leitura postuladas por Giroto e Souza (2010). Assim, foram organizados três momentos com o texto literário: antes, durante e depois da leitura. Vale ressaltar que em cada uma destas etapas as professoras tomaram como guia as próprias experiências com a obra, conforme descrevemos anteriormente. E assim, também buscaram organizar momentos de contato dos alunos com a poesia contida no livro e fora dele. Para o *‘antes da leitura’* foi realizada uma conversa sobre os gostos e os espaços em as crianças gostavam de brincar em dias de chuva; num segundo momento foi apresentado o livro e desenvolvido um levantamento de inferências a partir da leitura da capa. A segunda parte, *‘durante a leitura’* da prática contou com a leitura da obra, pela professora (proferição), bem como um momento posterior para leitura individual e o contato com o livro.

O *‘depois da leitura’* consiste em atividades que busquem fazer uma extensão do texto lido. No caso da obra *No risco do caracol*, em particular, foi realizada uma proposta de produção de haicais para as crianças. A partir da própria obra, nas páginas seis e sete, o leitor é convidado a produzir seus próprios textos. Para tanto, basta “olhar pela janela, ou sair pela porta, ou fechar os olhos e mergulhar na sua imaginação... para encontrar e escrever seus próprios haicais.” (Rezende, 2011, p. 7). No nosso entendimento, produzir haicais envolve escolher palavras cuidadosamente para transmitir uma imagem ou emoção. Além disso, a estrutura curta dos haicais desafia as crianças a serem criativas dentro de limites específicos.

Como podemos perceber, a poesia traz várias possibilidades de interação, no caso dos haicais os alunos puderam explorar a natureza e contemplar os pequenos elementos do jardim da escola. Durante a interação o livro foi lido e relido diversas vezes sempre com a mediação das professoras, bem como dos demais professores da disciplina de arte. Dessa forma, alguns haicais foram ganhando novas roupagens, alguns foram musicados, representados através de desenhos, pinturas e colagens. Um dos alunos usou elementos da natureza e recriou um ninho de passarinho.

A produção acima citada foi entregue a própria autora pela criança. Uma vez que as proporções das práticas se ampliaram a ponto de receber a visita da autora à unidade escolar para que conferisse de pertinho as produções de meninos e meninas que puderam vivenciar uma experiência profícua com o texto poético na sala de aula. Desse modo,



um dos frutos gerados a partir do percurso com a poesia, foi uma exposição no hall de entrada da escola, onde a autora esteve presente e pode, junto com os alunos, conversar tirar dúvidas e provocar uma aproximação autor/leitor que muitas vezes parece distante da realidade.

Outrossim, as associações sonoras que o haicai oferece, promoveram ampliações das vivências, entre elas os alunos recriaram uma brincadeira antiga “jogo de mão”, uma brincadeira popular em que se brinca em duplas repetindo versos, que neste caso em especial eram haicais. Pode-se dizer então que eles foram descobrindo o desejo pela palavra, pela brincadeira e pela delicadeza do haicai.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões construídas neste estudo, conclui-se que o trabalho com a linguagem poética na escola rompe com concepções que tomam a poesia como um gênero de “difícil” compreensão para criança, sobretudo aquelas que estão consolidando a fase de aquisição da língua escrita e da leitura. Assim, ao investigar a relação entre as crianças das turmas de terceiro ano da EMEF Lucia Giovanna e a linguagem poética dos haicais, reconhecemos o caráter brincante da poesia na infância como pontua Huizinga (2000) e que as crianças são tão capazes, quanto qualquer outro leitor, de interagir, construir sentidos e vivenciar uma experiência estética com o texto poético.

Nesse sentido, corroboramos aos interlocutores apontados nesta pesquisa, no que concerne pôr em destaque a necessidade do contato com a poesia na infância. Assim como, observa Azevedo (2005), entrar em contato com a poesia significa entrar em contato com a subjetividade alheia. Ao discorrer sobre os aspectos instigantes da literatura infantil para crianças e jovens, Azevedo (2005) destaca que como vivemos em uma sociedade em que urge por uma utilidade para tudo, o contato com a poesia pode representar um tipo de “utilidade” da literatura, sobretudo no contexto escolar. A ideia defendida por Azevedo (2005), com um certo tom de ironia, é que sendo a escola o lugar que tem por função formar indivíduos que saibam se expressar, a linguagem utilitária e impessoal não pode ser o único parâmetro para atingir seus objetivos, ou seja, o texto poético tem uma “função lógica”. Em consonância a Azevedo (2005) e aos resultados observados neste estudo, o trabalho com a obra *No risco do Caracol* possibilitou a participação das crianças em um encontro poético, que promoveu a ressignificação do papel da brincadeira como uma prática de interação com o outro. Ademais, nos exercícios de escrita poética de haicais, foi possível observar a potencialidade da poesia, no que tange a expansão da imaginação das crianças. O contato com formas breves de poesia, a exemplo dos haicais, por meio do prazer estético e estratégias de mediação profícuas, levou meninos e meninas a se lançarem na aventura da escrita poética.

A produção de haicais, pelas crianças e o êxito das práticas que apresentamos neste artigo, são oriundos de uma experiência de leitura planejada e pautada em referências



teórico-metodológicas que valorizam o espaço da literatura na sala de aula como oportunidade de fruição. Por outro lado, as reflexões que aqui apresentamos, abarcam questões fundantes que merecem estudos mais aprofundados. Referimo-nos aos aspectos que cooperam para um processo planejado de formação de leitores desde a mais tenra idade. Isso porque, reconhecemos que esse processo promove competências leitoras que não são inerentes, mas conquistadas na escola. É na escola que são pensadas e promovidas experiências literárias significativas, como o encontro entre infância e poesia que aqui trouxemos. Encontros, estes, mediados por professoras que compreendem a importância da linguagem poética na infância.

Destarte, insistimos na relevância do ambiente escolar, como um espaço privilegiado para o encontro com o texto literário, seja ele haicais, parlendas, contos etc., a fruição e a criação poética, longe de atividades obrigatórias que vislumbram apenas, os aspectos conteudistas da língua. Alinhado a este argumento, Zilberman (1998) enfatiza que é na sala de aula que acontece o gosto pela leitura, assim como um lugar privilegiado para o intercâmbio com a cultura literária. Também nós, professoras e pesquisadoras, reafirmamos a relevância da escola, sobretudo, para aquelas que frequentam a rede pública.

Com base no exposto, este estudo forneceu demonstrações de que o contato com textos poéticos no cotidiano escolar, se constitui como uma prática frutífera, na medida em que os alunos vivenciaram uma experiência estética com a poesia, em especial os haicais. Para tanto, há que se considerar as estratégias metodológicas adotadas pois, ainda que estas vivências tenham se dado no âmbito escolar, preconizam o aspecto lúdico e subjetivo da poesia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Ed.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: com a palavra o escritor. p. 25- 46, DCL, 2005.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTTTO, Nelita. **Poesia (cabe) na escola**: por uma educação poética. Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2018.

FRANCHETTI, Paulo. Introdução. Elza Taeko (Org.) **Haikai**: antologia e história. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. Et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.



GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GOLDBERG, Luciane; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENGUE, T. J. **A poesia na formação de leitores e escritores**. Três Cachoeiras: UFRGS. 2010.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **A creche entre a poesia e a ludicidade: diálogos com Manoel de Barros**. Revista Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 23, n. 41, p. 209-234, set./dez. 2020.

REZENDE, M. V. **No risco do caracol**. 3. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Como eu ensino: Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANT'ANNA, Affonso R. de. A poesia e os mediadores de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, José C.; RÖSING, Tania M. K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores**. 1 ed. Global editora. São Paulo, 2009. p. 157 – 170.

SILVA, Maria Liliane Borges. **LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS**. IV Encontro Nacional de Literatura Infanto-juvenil e Ensino. Leitura Literária na escola: desafios e caminhos possíveis. 2012

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da; DEBUS, Eliane Santana Dias; AZEVEDO, Fernando José Fraga de. **O encontro infância e poesia**. Unisul, Tubarão, v. 12, n. especial, p. 26-44, jun./dez. 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

YUNES, Eliana. **Literatura e Educação: a formação do sujeito**. In: KHÉDE, Sônia Salomão (coord.). Os contrapontos da Literatura (arte, ciência e filosofia). Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Contrapontos).

LITERATURA INDÍGENA E ENSINO

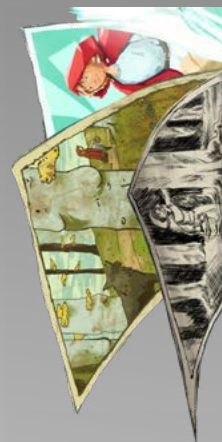
Thays Xavier Campos de Miranda

O docente, ao trabalhar a literatura indígena na sala de aula, descortina preconceitos arraigados durante décadas de que o autóctone não teria condições de representar a si próprio e ao seu povo. A literatura escrita pelo indígena se torna uma leitura atrativa para docentes e discentes uma vez que possibilita ao professor e ao aluno conhecerem as histórias e a cultura de um povo milenar que somente nos tempos atuais estão sendo divulgadas por meio de seus escritos. Visando a importância de se difundir as obras de indígenas para alunos em escolas públicas e privadas é interessante realizar um panorama de como surgiu a literatura indígena e porque demorou tanto tempo para que o autóctone rompesse preconceitos. Desta forma, o indígena além de possuir o arco e a flecha como arma física, seu instrumento de batalha e caça, fez da palavra, sua arma ideológica, um verdadeiro instrumento de luta e de difusão de sua cultura.

Durante muito tempo, a Literatura Brasileira representava os povos originários de acordo com o olhar do homem branco, que possuía o ponto de vista do ocidental. Além de nomear a terra, o colonizador, ao chegar ao Novo Mundo, quis lavrar o nativo de acordo com o olhar do Velho Mundo. Assim, lançaram-se sobre o autóctone as marcas políticas e culturais da Europa, ao criar outra imagem do indígena não como ele era, mas como o europeu quis retratá-lo. Ao chegar às novas terras, o europeu recriou o indígena e como o Livro de Gênesis, presente no Velho Testamento, diz: “Criou Deus, pois, a sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou”. (BÍBLIA, 2008, p. 4). O europeu idealizou um retrato de um nativo de acordo com sua perspectiva, fato irreal, como se pôde, mais tarde, comprovar nos relatos escritos por autores não indígenas. Nesse sentido, o indígena é visto como um indivíduo desprovido de história e, consequentemente, de identidade, algo descoberto e incorporado ao universo do europeu; por isso, surge a necessidade de uma pacificação.

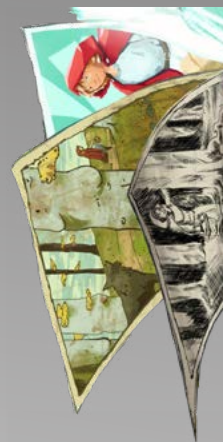
Segundo Janice Cristine Thiél (2012, p. 19):

A pacificação, necessária para a realização dos projetos de grupos específicos de colonizadores, envolve estratégias militares, conversão, reeducação ou exclusão. Como consequência, a manifestação cultural e literária dos índios é menosprezada, considerada exótica ou primitiva, apagada ou recriada por um olhar e um discurso não indígena.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



A autora afirma que os primeiros séculos caracterizaram-se pela posse e ocupação das novas terras; nos séculos seguintes, XVIII e XIX, os bandeirantes ocuparam e ampliaram o território; e, no século XIX, houve, por parte de escritores, a construção de um passado mítico na tentativa de formação de uma identidade nacional.

Desde a chegada dos colonizadores, o indígena sempre foi representado pelo olhar do outro, moldado segundo os conceitos e objetivos de uma classe que queria cristianizar os nativos, como narrado no livro **O Guarani**, de Alencar (2012), em que o autor o descreve com traços nobres, como se pode observar no seguinte fragmento: “A fisionomia do índio se tinha decomposto; seus traços nobres alterados por contrações violentas, o rosto encovado, os lábios roxos, os dentes que se entrechocavam, os cabelos eriçados davam-lhe um aspecto medonho” (ALENCAR, 2012, p. 313), sendo que o nativo Peri se converte ao cristianismo:

– Peri quer ser cristão! – exclamou ele.

D. Antônio lançou-lhe um olhar úmido de reconhecimento.

– A nossa religião permite – disse o fidalgo – que na hora extrema todo homem possa dar o batismo. Nós estamos com o pé sobre o túmulo. Ajoelha, Peri!

O índio caiu aos pés do velho cavalheiro, que impôs-lhe as mãos sobre a cabeça.

– Sê cristão! Dou-te o meu nome.

Peri beijou a cruz da espada que o fidalgo lhe apresentou e ergueu-se altivo e sobranceiro, pronto a afrontar todos os perigos para salvar a senhora (ALENCAR, 2012, p. 340).

As obras produzidas pelos não indígenas, versando sobre o indígena, foram sendo substituídas por narrativas escritas pelos próprios autóctones, que reproduziram o seu modo de viver e pensar. Surgem, por conseguinte, textos de autoria indígena como os do escritor Olívio Jekupé, indígena de origem Guarani-Nhandeva, nascido em 10 de outubro de 1965, em Nova Itacolomy, interior do Paraná.

Olívio Jekupé e sua família usam a escrita de seus livros, palestras e *shows* cantando músicas em Guarani para divulgar a língua e a cultura de seu povo, além de mostrarem a importância de se lutar pela identidade indígena, apagada por uma história de preconceitos e lutas por reconhecimento. Jekupé utiliza os relatos do seu povo contados pelos mais antigos para registrá-los em suas obras. Além de escrever, incentiva não somente os seus filhos, mas também outros indígenas a seguirem os rumos da literatura. Segundo o autor, a escrita é uma forma de fazer com que as pessoas conheçam as tradições das culturas indígenas e, com isso, possam derrubar mitos e inverdades a respeito do modo de vida dos habitantes nativos do país.

O ESCRITOR INDÍGENA OLÍVIO JEKUPÉ

A obra do escritor Jekupé se mostra importante para a Literatura Brasileira e é de grande relevância que seja analisada dentro de sala de aula pelos docentes e discentes, uma

vez que rompe com o anteriormente estabelecido, ou seja, obras que descrevem o autóctone de forma estereotipada, fruto de uma construção identitária do indígena pelo contato com a cultura européia, desde o período colonial. Ao nativo, é negada sua identidade e, de acordo com Thiél (2012, p. 17, grifo da autora):

Apesar de ter uma história própria, o nativo das Américas nasce para a História Ocidental somente quando é construído nos textos coloniais. A partir de então, recebe seu *registro civil*, mas não tem reconhecidas sua cidadania nem civilidade.

O silêncio que, durante anos, foi imposto ao nativo, que não se calou na fase de colonização usando de sua força física, agora ressurgiu como outro instrumento de luta: “a palavra”.

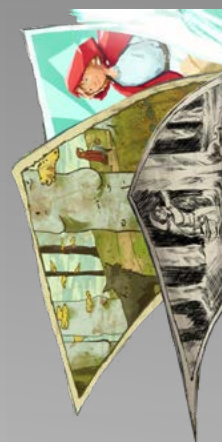
Mostra-se necessário que as escolas tanto públicas quanto privadas adotem livros escritos por indígenas e façam com que crianças e adolescentes conheçam as histórias dos primeiros habitantes de nossa terra. Os relatos dos povos originários, antes passados somente de forma oral, se encontram, nos dias atuais, descritos em livros por meio de interpretações de autores indígenas como Daniel Munduruku da etnia Munduruku, Eliane Potiguara da etnia Potiguara, Olívio Jekupé da etnia Nhandeva dentre outros. Tal fato se apresenta como uma oportunidade de desvendar e conhecer essa literatura rica em cultura e peculiaridades.

As obras do autor Olívio Jekupé são classificadas como infantojuvenis por possuírem muitas ilustrações, vocabulário simples, porém quem se depara com uma obra indígena deve enxergar não com um olhar estereotipado e sim livre de preconceitos. Deve-se desvencilhar-se de amarras e concepções de que o linguajar polido e formal é o correto e tudo aquilo que foge do estabelecido é um equívoco.

O preconceito lingüístico protagoniza diversas consequências sociais, políticas e pedagógicas. Em seu livro **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz, Marcos Bagno (2013, Orelha do livro) relata: é grande “o número de pessoas que se sentem finalmente contempladas em suas expectativas de construir uma sociedade verdadeiramente democrática em que a linguagem de cada cidadão seja valorizada como parte inalienável de sua identidade pessoal e coletiva” diante da vitória de combate do preconceito lingüístico em favor da diversidade cultural brasileira. Perante o exposto é primordial que as especificidades assim como a linguagem empregada nas obras indígenas sejam valorizadas e respeitadas

O que precisa ser despertado no aluno, ao ler as obras de Olívio Jekupé, está no fato de que ele é estrangeiro na língua portuguesa e que sua língua oficial é o guarani. Como, por muito tempo, as histórias indígenas eram contadas de forma oral dos mais velhos para os mais novos observa-se nas obras deste indígena de origem Guarani-Nhandeva muitas palavras da oralidade.

Tais obras despertarão no aluno uma nova visão de escrita e descortinará seus olhos para uma leitura cheia de encanto e magia que precisa ser respeitada e valorizada. Como o



que une uma nação é a língua deve-se impedir que ela crie uma separação entre os povos e busque, pelo contrario, fortalecer os laços de irmandade com a apreciação do diferente. Segundo Magda Soares (2020, p.64),

[...] é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

O letramento assim como a alfabetização nunca deve ser dissociado um do outro e suas especificidades devem ser trabalhadas. Desta forma, deve-se analisar a literatura indígena visando não somente a leitura e sim todo um contexto social que é refletido na própria escrita.

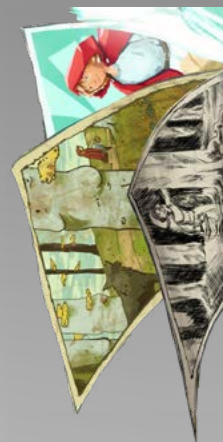
FORMAÇÃO DE LEITORES E NÃO DE LEDORES

É importante que as aulas de Português e Literatura para o Ensino Fundamental criem leitores que possam refletir sobre sua leitura e não leitores que somente lêem sem analisar e interpretar o que está sendo lido. Assim, as escolas, ao adotarem a literatura indígena em suas escolas, proporcionarão a seus alunos criarem uma visão crítica para o mundo evoluindo assim para uma leitura diferenciada. Este leitor se verá seduzido a se envolver com uma obra fora dos parâmetros tradicionais da escrita pelo homem branco e descortinará o seu olhar para enxergar o outro com suas nuances e diferenças. De acordo com Dias, Morais, Pimenta e Silva (2012, p.82):

Partindo do pressuposto de que a escola é uma das agências mais importantes de letramentos, a leitura deve ser o eixo norteador de todo processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não “alfabetizadores”. O leitor precisa ser visto, na perspectiva bakhtiniana, como “responsivo”, isto é, como alguém que adota uma postura de compreensão ativa.

Para isso, é primordial aqui fazer uma breve análise das obras do escritor Olívio Jekupé que escreve livros para o público infantojuvenil uma vez que tais produções se mostram interessantes para o público do Ensino Fundamental.

Uma nova visão tem despontado para retratar a cultura e a tradição indígena, porquanto os povos originários, antes submissos, mostram-se atuantes na Literatura Brasileira contemporânea. Essa nova forma de exercer e apresentar a cultura dos povos originários está presente nas obras de Jekupé, que, por meio da sua escrita e interpretações que faz dos mitos e lendas contados pelos guaranis Nhandeva, divulga para a comunidade



não indígena a memória de seu povo, passada de geração em geração e, ao mesmo tempo, reafirma a identidade do indígena ao produzir uma Literatura Nativa.

Olívio Jekupé opta por designar como Literatura Nativa as obras produzidas pelos próprios indígenas. Nessa literatura, a autoria que, apesar de se apresentar pela assinatura individual, está fortemente relacionada à autoria coletiva, uma vez que a escrita indígena está marcada de multimodalidades discursivas, que fazem com que o leitor perceba várias nuances próprias da Literatura Indígena, criadas pelo encontro da oralidade, da performatividade, da escrita alfabética e da pictográfica.

De acordo com Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018, p. 109):

A Constituição rompeu, portanto, com a tradição secular de integrá-los à sociedade brasileira, quando reconheceu aos índios o direito de manter as próprias culturas, quando passou a reconhecer o direito dos indígenas de continuarem a ser índios.

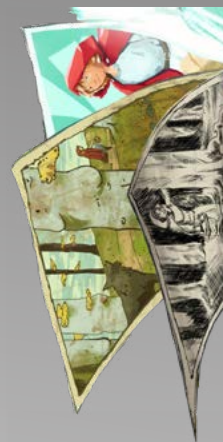
Desse modo, surgem os primeiros materiais escritos por indígenas. Tal fato se mostra importante, uma vez que, segundo Thiél (2007), os povos originários passam a escrever a sua própria história por meio de uma literatura produzida por ele. Antes, as narrativas indígenas somente eram contadas pela visão do outro e, agora, passam a ser escritas pelo próprio indígena. Esse fato exerce um poder de reafirmação da identidade do indígena e valorização da sua cultura de tradição oral, que, atualmente, passa a ser registrada pela escrita.

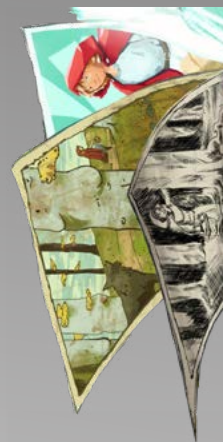
Somente após a **Constituição de 1988**, as nações originárias são consideradas como autônomas e sua cultura reconhecida como constitutiva da realidade nacional. A nacionalidade plural e multiétnica é legitimada, e a voz do nativo adquire autonomia e singularidade. Os povos originários agora são livres para se posicionarem e contarem sua história de acordo com suas vivências e modos de vida. Essa Literatura Nativa tem muito a acrescentar para as futuras gerações com suas peculiaridades e riqueza cultural, apesar de ainda ser pouco conhecida (CASEMIRO, 2013).

Segundo Franca e Silveira (2014, p. 68), apesar do caráter inicial didático, a produção literária indígena:

[...] na forma escrita iniciou-se na década de 1980 pela demanda de materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas que refletissem a cultura e a realidade de cada povo. Felizmente, com o passar do tempo, a literatura indígena foi assumindo outras características que enriqueceram seu conteúdo. Ela não se limitou ao caráter didático inicial, mas ampliou seu escopo por meio da criação de obras narrativas e poesias.

Sendo assim, a literatura indígena se mostra um importante instrumento para que alunos do ensino fundamental possam interagir com outras culturas na medida em que estão desenvolvendo o seu processo de leitura, ampliando seu vocabulário, conhecendo palavras em guarani, pois o autor Olívio Jekupé de origem Guarani-Nhandeva mescla, no





decorrer do seu livro, palavras em guarani e português, utiliza de muitas imagens e relata mitos que o homem branco desconhece. Uma das histórias indígenas seria a do Saci Pererê que na obra de Monteiro Lobado é um menino negro, que usa um gorro vermelho, anda de um pé só e faz travessuras, mas que de acordo com os indígenas guaranis de etno-denominação Nhandeva se chama Jaxy Jaterê e é um menino índio que usa um colar que lhe dá poderes, vive na floresta e é bondoso com as pessoas. Assim, nota-se que a literatura indígena é riquíssima em cultura e despertar os discentes para este mundo tornará as aulas mais divertidas e interessantes além de provocar nos alunos o rompimento de estereótipos criados em relação ao povo originário.

Mostra-se importante trabalhar, nas aulas de Literatura e Língua Portuguesa, a diversidade existente entre os textos do indígena e do branco assim como os diferentes gêneros existentes. No caso das obras do indígena guarani Olívio Jekupé se discute as especificidades próprias de sua produção como vocabulário, ilustrações que na maioria das vezes dizem mais que as palavras, mitos e tradições próprios de seu povo.

O DESPERTAR PELA LITERATURA INDÍGENA

O docente ao despertar o gosto nos seus alunos pela literatura indígena, nas séries do ensino fundamental, proporcionará a formação de um leitor crítico que terá a oportunidade de diversificar sua leitura e se deslumbrar com a cultura indígena e o modo de escrever do autóctone. Tal fato dará a oportunidade de os discentes compararem a sua cultura com a do outro, movimento diaspórico, o que ocasionará o desenvolvimento de sua criticidade e desenvolvimento analítico.

De acordo com Magda Soares (2020) em seu livro **Alfabetização e Letramento** é trabalho do professor desenvolver em seus alunos “(...) o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita”. (SOARES, p.159). Visando o estudo de diferentes modalidades textuais e gêneros, a literatura indígena se mostra um interessante instrumento para a inserção do aluno ao gosto pela leitura.

Destaca-se a presença do bilinguismo ou biculturalismo no discurso indígena, pois muitos dos textos são elaborados nos dois idiomas, ou seja, do centro e da margem. Como exemplo de escritor que utiliza o bilinguismo (Guarani e Português) em algumas obras, tem-se o escritor indígena Olívio Jekupé, como se pode verificar na tradução do livro **O presente de Jaxy Jaterê** em Guarani (Figura 1):



Figura 1 –O Saci de Olívio Jekupé e a tradução do livro

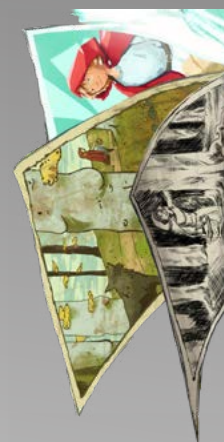
O presente de Jaxy Jaterê em Guarani.

Fonte: JEKUPÉ, 2017, p. 16-17

As nuances como também o colorido que retrata a floresta, os animais e a comida existentes na obra do escritor Olívio Jekupé são ricas e devem ser trabalhadas dentro de sala de aula pelos professores. O livro **Multiletramentos na escola** de Dias, Moraes, Pimenta e Silva (2012, p.93) reafirma a necessidade de se desenvolver nos discentes uma leitura que extrapole o texto e que escape da concepção de verdade de textos didáticos e científicos. Assim relata:

(...) a própria concepção de aula se ressignifica, na medida em que deixa de ter como base a transmissão oral e escrita da verdade, sistematizada pelo(a) professor(a) e pelos textos didáticos e científicos utilizados. As aulas cheias de bricolagens das semioses: do som, da imagem e da escrita por meio de textos, fotografias, desenhos, pinturas, animações, vídeos, jogos, dentro outros, cujo trajeto seria definido a partir de uma lógica estabelecida e ressignificada pelos alunos e professores. Desta forma, o processo de ensino estaria contribuindo para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos.

É preciso analisar uma obra indígena de acordo com suas textualidades, haja vista que é necessário que ela seja interpretada em sua contextualização cultural e estética. Desse modo, nas obras de Olívio Jekupé, é importante conhecer a leitura do outro (o modo de ver o mundo do indígena é diferente da do não indígena) para depois passar para a leitura de suas obras, ou seja, aprender a ler textos literários de acordo com a outra cultura e tradição literária. Segundo Thiél (2012), no processo da leitura do outro, o leitor manifesta muitas emoções, fato que o leva a uma análise de conhecimento, pois o autor age sobre o leitor, e este cria sentidos a partir do que lê, de acordo com sua identidade e cosmovisão.





Na obra de Jekupé, encontram-se diferentes sujeitos: o sujeito de uma biografia, o sujeito hermenêutico, o sujeito de conhecimento, o sujeito político, o homem, o sujeito transcendental (VICTORIA, 2009, p. 102). O autor é transposto de muitas subjetividades, que o configuram e que lhe permitem exprimir-se de uma forma diferenciada.

O escritor torna-se sujeito de uma biografia quando, em suas obras, relata momentos verídicos de sua vida. É sujeito hermenêutico quando, ao escrever em Língua Portuguesa, interpreta os mitos indígenas de forma a se fazer entender pelos não indígenas. Caracteriza-se como sujeito de conhecimento por reafirmar, em seus escritos, a identidade indígena. É sujeito político por lutar pela valorização da Literatura Nativa e difusão de sua cultura. Por fim, é homem indígena e sujeito transcendental, porquanto suas obras provocarão e impulsionarão um novo olhar para a Literatura Indígena.

Segundo Liliana Patricia Torres Victoria (2009, p. 103):

Pensar en el sujeto de la acción supone, necesariamente atender a los procesos de significación que lo constituyen, a los variados y diversos despliegues del lenguaje en los que tal sujeto es posible y en los que construye el sentido de la acción. En este caso, la noción de sujeto de la acción que subyace, es la de sujeto social con un discurso en construcción en el que se reconoce su potencia como transformador de realidades y cuyo principal desafío se encuentra en la capacidad para reconocerse a sí mismo, desde sí, en sus posibilidades, a partir de lo que es y puede ser según las circunstancias contextuales¹

A autoria, nas produções literárias indígenas, pode abranger a produção que expressa uma voz individual do autor ou coletiva. Na obra de Jekupé, a marcação autoral é expressa na voz individual por meio de relato biográfico, reafirmação de sua etnia Nhandeva e seu pensamento político a respeito da situação indígena, como se pode comprovar nos fragmentos a seguir:

– Ser índio não é fácil, estamos condenados à miséria! Nossos líderes são mortos, nossa história é ridicularizada na TV e nossas mulheres estupradas por aí (JEKUPÉ, 2002c, p. 13).

[...] Um Guarani sempre será um Guarani não importa em que país está sua comunidade (JEKUPÉ, 2002c, p. 34).

De algum modo me senti abalado com os temas discutidos em nosso encontro e com a reação das pessoas diante da minha tentativa de tratar um índio como herói por defender seu povo.

Tive dúvidas se deveria continuar a faculdade, se deveria continuar a mo-

¹ Pensar o sujeito da ação supõe, necessariamente atender aos processos de significação que o constitui, às várias e diferentes utilizações da linguagem em que tal sujeito é possível e naqueles que constrói o sentido da ação. Neste caso, a noção de sujeito da ação que prevalece é a do sujeito social com um discurso em construção, em que se reconhece seu poder como transformador de realidades e que seu principal desafio se encontra na capacidade de reconhecer a si mesmo, a partir de si, em suas possibilidades, do que é e pode ser de acordo com as circunstâncias presentes no contexto (VICTORIA, 2009, p. 103, tradução nossa).

rar naquela cidade. Nesse momento, descobri que precisava partir, dizer ao mundo o que sabia, difundir os ideais de Ângelo Kretã (JEKUPÉ, 2002c, p. 49-50).

A voz coletiva é percebida, uma vez que o autor se utiliza de relato mítico da coletividade indígena para narrar suas histórias, como demonstrado no trecho a seguir:

É importante que todos saibam que na aldeia Krucutu, onde moro, todos falam a língua nativa, desde as crianças até os velhos. Toda a cultura e tradição continuam sendo ensinadas pelos mais velhos porque eles têm muita experiência. São professores, mesmo não sabendo ler ou escrever, pois são mestres na prática e guardam uma sabedoria que vem de muito antigamente (JEKUPÉ, 2003, p. 6).

Formar cidadão para o mundo é prioridade para as escolas e dever dos docentes que devem inserir em suas aulas, textos motivadores e criativos que fujam do estabelecido e desperte no aluno uma visão diferenciada e instigante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar do indígena é mergulhar em águas profundas e caudalosas, uma vez que se tem muito a descobrir dessa cultura tão cheia de nuances e surpresas, que sofre constantes transformações. A história do autóctone começa sendo relatada pela visão do outro, de acordo com a perspectiva do não indígena, e sofre modificações ao longo da História. Nos dias atuais, o indígena toma voz e escreve suas próprias obras com toda sua riqueza e especificidade cultural. É importante que obras desta natureza sejam lidas e analisadas dentro das salas de aula do ensino fundamental uma vez que proporcionarão aos alunos um novo modo de fazer a leitura do outro e assim se debruçar e se encantar com as narrativas dos povos originários.

A partir dos séculos XX e XXI, desponta a Literatura Indígena ou Nativa, ou seja, escrita pelo próprio indígena, que tem, “na palavra escrita”, uma arma para desfazer estereótipos criados durante séculos de enganos em relação ao povo indígena. Esse tem, “na palavra escrita”, uma forma de luta e reafirmação. Desse modo, são produzidos artigos, poemas, várias obras, entre outros textos, que relatam a cultura indígena com todas as suas especificidades e contam a história de um povo marginalizado durante séculos de História. A luta não cessa: além do arco e flecha como instrumento de luta o indígena utiliza, agora, a caneta, papel, pincel e meios tecnológicos para escrever e desenhar uma história anteriormente preta e branca, mas que se torna cada vez mais colorida pelas palavras vindas de suas tradições, que antes eram passadas somente de geração em geração por meio da oralidade, mas que, nos dias atuais, estão sendo escritas e divulgadas de diversas formas.





Ressalta-se que ler nas linhas e entrelinhas é o maior desafio que se pode ter ao estudar as obras de Olívio Jekupé. As palavras, escritas em Português e Guarani, tornam a obra híbrida e faz com que o leitor, por meio de um glossário presente no final da obra, conheça vocábulos em Guarani. Sons, imagens, palavras, cores, desenhos, sensações gustativas e auditivas se arremessam em direção ao leitor na leitura de cada página, criando diferentes sensações, transportando-o para um mundo de conto e fantasia.

As obras indígenas possuem identidades fluidas, uma vez que as tradições indígenas e ocidentais se misturam, recriando-se, a todo tempo, por meio da mescla de palavras em Português e Guarani e do uso da tecnologia a favor da sobrevivência cultural indígena, posto que os autores indígenas utilizam-se de meios digitais para editar seus livros.

O sujeito indígena é um indivíduo coletivo, que emprega diferentes pronomes para compor sua obra. Diferente do sujeito essencialista ocidental, que tem como marca a individualidade, o escritor autóctone usa o pronome de primeira pessoa “eu”, ora o do plural “nós”, ora a impessoalidade coletiva, e, dessa forma, o narrador nunca escreve sozinho e, por trás de sua obra, existem várias vozes, ou seja, de toda uma coletividade.

As textualidades indígenas constituem-se de estilos étnicos e pessoais, uma vez que, nas obras indígenas, a marca de identidade do nativo se mostra por meio de gravuras, de textos originários da tradição oral, de vozes, gêneros, narrações místicas, autobiografia. Essas textualidades promovem a comparação entre os olhares do nativo e do não indígena, conforme apresentado na figura do Saci, uma vez que, para o indígena, tais narrações fazem parte da sua história e a consideram algo intrínseco a ele. Tais textualidades se formam em um entrelaçar de estruturas, que se constituem no invisível e tomam forma e se fazem visíveis nas obras indígenas.

Apesar de as obras de Olívio Jekupé serem fragmentadas em pequenas histórias, há uma unidade, pois o autor relata o mítico que envolve as Narrativas Indígenas. Por conseguinte, pode-se afirmar que pensar a Narrativa Indígena é pensar a Literatura Nativa com todas suas nuances, que proporcionam ao leitor descobrir as várias facetas de que se constitui a cultura indígena.

Assim, se torna premente que as aulas de português e literatura sejam repletas de novas formas de perceber o mundo e quanto às obras indígenas contribuem para este novo despertar de consciência, imaginação e magia. É primordial que professores façam da leitura não uma atividade mecânica e técnica e sim permita que ela ressurgja no imaginário de quem a lê e possibilite a fantasia e o despertar para um novo modo de ver, ou seja, enxergar pelos olhos do outro ou, melhor dizendo, pelo olhar dos povos originários.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **O Guarani**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 de jun de 2021.

CASEMIRO, Sinclair Pozza. Mundo Guarani e Literatura. In: 2º ENCONTRO DE DIÁLOGOS LITERÁRIOS, 2., 2013, Campo Mourão. **Anais...** Campo Mourão: UEPR, 2013. p. 536-552. Disponível em: <https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/12/144.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

DIAS, Anair; MORAIS, Cláudia; PIMENTA, Viviane; SILVA, Walleska,. Minicontos Multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.75 – 94.

FRANCA, Aline; SILVEIRA, Naira Christofolletti. A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira. **TransInformação**, Campinas, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3843/384334898007/>. Acesso em: 15 out. 2020.

GÊNESIS. Português. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. p. 4. (Edição Sociedade Bíblica do Brasil).

JEKUPÉ, Olívio. **Xerekó Arandu**: a morte de Kretã. São Paulo: Peirópolis: Guarulhos, SP: Palavra de Índio, 2002c.

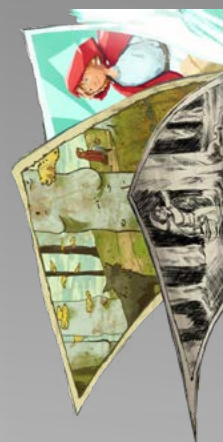
JEKUPÉ, Olívio **Verá**: o contador de histórias. São Paulo: Peirópolis, 2003. JEKUPÉ, Olívio. **O presente de Jaxy Jaterê**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2020, p.61-68.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a Literatura Indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

THIÉL, Janice Cristine. O saber indígena de narrar histórias. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2007. p. 4.541-



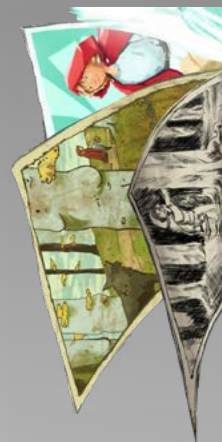
**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

4.550. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-485-08.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

VICTORIA, Liliana Patricia Torres. Del sujeto discursivo al sujeto de la acción. Prospectiva. **Revista de Trabajo Social e Intervención Social**, Universidad del Vale, n. 14, Oct. 2009. Disponível em: <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/1090>. Acesso: 01 jun. 2020.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.



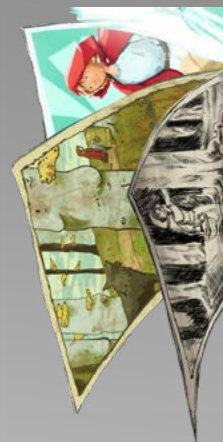
LITERATURA INFANTIL E O CONTATO COM A NATUREZA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Francisco Carlos da Silva Caetano

*Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná.*

Elisa Maria Dalla-Bona

*Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná.*



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil vem se constituindo em meio a sociedade por meio de diferentes contextos culturais e transpondo gerações pela sua capacidade de despertar a sensibilidade das pessoas, aguçar a imaginação, emocionar, tocar o inconsciente e fortalecer o processo de humanização de seus leitores ou ouvintes.

Observa-se que a natureza tem presença constante na literatura infantil, nos questionamos sobre quais os motivos dessa presença. Seria apenas uma maneira de atrair o olhar da criança para as cores vibrantes de um céu azulado, um gramado esverdeado, uma lua brilhante? Seria uma forma de possibilitar às crianças uma conexão entre o mundo natural representado nos livros infantis e as suas experiências de contato com a natureza no mundo real? Seria uma forma de levá-las a refletir sobre a relação do homem com a natureza?

Neste trabalho, por meio da análise da obra *A árvore generosa*, de Shel Silverstein, nos propomos a construir uma reflexão acerca desses questionamentos.

A ÁRVORE GENEROSA: LITERATURA INFANTIL, SUAS RELAÇÕES COM A NATUREZA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

As ilustrações nos livros infantis sempre apareceram com um determinado propósito. Ramos (2011, p. 102) fala que “Nada em uma ilustração é gratuito”, elas podem proporcionar que a criança relacione a imagem com o mundo real, acionar sua memória e suas experiências cotidianas, despertar a curiosidade do leitor e levá-lo a relacionar o que está vendo a outras experiências de sua vida, estabelecendo uma espécie de jogo entre o real e o imaginário em uma relação entre o texto, as imagens e o leitor.



Neste sentido, observa-se que a presença das ilustrações nos textos de literatura infantil, funcionam como parte do texto, comunicam coisas que não estão no texto escrito, e despertam no leitor emoções evocadas a partir do contato visual. São imagens impactantes inclusive nas obras em preto e branco, que demonstram não haver necessidade de serem coloridas para serem atraentes ou terem literariedade, como nos livros *De morte!*, de Ângela Lago, ou *A árvore generosa*, de Shel Silverstein.

Ramos (2011, p. 26-27) acredita que:

O mundo da ilustração, com os avanços tecnológicos da informática e a sofisticação gráfica dos tempos atuais, usa uma grande gama de recursos. Mas, acredito, o desenho continua sendo base fundamental para a construção de imagens capazes de construir bons livros infantis, de contar visualmente uma boa história.

Para este texto, escolhemos analisar a obra *A árvore generosa*, escrito e ilustrado pelo americano Shel Silverstein. Nesta obra observamos uma relação muito forte entre um menino e uma árvore. Com essa análise procuraremos compreender o que explica Ramos, (2011) acerca do desenho usado para contar uma boa história visual. Para a autora, o desenho, as imagens presentes nos textos destinados as crianças estimulam a fantasia e se tornam elementos de grande relevância para a fruição da leitura e podem contribuir significativamente para o processo de alfabetização destes leitores aprendizes.

A literatura infantil pode ser composta pelo texto escrito e as ilustrações, mas também apenas pelas ilustrações. Essa literatura é reconhecida como um importante elemento cultural, com a sua “linguagem da representação, linguagem imagística que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc.” (COELHO, 2010, p. 43). Neste sentido, a literatura infantil se torna um espaço convidativo à criatividade e imaginação, e provoca em seus leitores um esforço amplo que vem de encontro a sua experiência com a visualidade, com “a capacidade de produzir novas imagens, e com as maneiras de ver e ter conhecimento de mundo” (RAMOS, 2011, p. 33).

(COELHO, 2010, p. 27) explica que “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através de palavras”. Sendo assim, ela se torna fundamental para o processo de formação humana, porque é capaz de encantar, potencializar a sensibilidade, a imaginação e a criatividade de seus leitores.

Em relação a representação da natureza na literatura infantil, podemos levar em conta o que fala (OLIVEIRA, 2007, p. 45) “A natureza em si é uma obra de Arte. Ao homem é dada a liberdade de recriar, transformar e embelezar ainda mais essa obra prima da criação.” A natureza possui suas tonalidades e exuberâncias que encantam os olhos de quem a contempla. Oliveira reforça a ideia de que as representações do natural nos textos e nas ilustrações presentes na literatura infantil podem contribuir para a formação humana,

à medida em que sejam capazes de provocar a sensibilidade, as emoções, e as memórias afetivas de seus leitores. Mas é importante pensar que uma ilustração, mesmo em preto e branco, pode tocar profundamente seus leitores, despertando sentimentos, como: saudades, tristezas, melancolia, raiva, entre outros que também estão presentes nas infâncias.

Seja por imagens coloridas ou em preto e branco, a boa literatura infantil promove a contemplação do belo, permite estabelecer relações entre essa experiência visual com suas vivências de mundo e de contato com a natureza. Ramos e Paiva (2014, p. 431) afirmam que:

A materialidade de algumas obras, assim como sua composição imagética, pode criar instigante mediação entre a realidade que o olho vê e aquilo que o leitor imagina para a cena. O valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens, é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível.

As autoras explicam que as imagens trazem um valor representacional, algo simbólico, mas que enuncia uma mensagem, que pode conectar o leitor do mundo concreto ao sensível, despertando sentimentos diversos, proporcionando uma identificação, um espaço onde o leitor se encontra consigo e com sua imaginação. Silva, Araujo e Piassi (2014, p. 5) falam que:

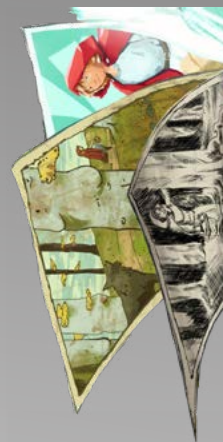
A literatura infantil como qualquer outra obra literária, apresenta em seu discurso estratégias para provocar a identificação com o leitor. O texto exhibe elementos de identificação que procuram atingir o mesmo enquadramento da identidade do sujeito, criando determinados laços para sua constituição.

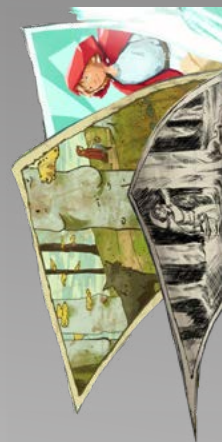
Neste sentido, acredita-se que os livros de literatura infantil com representações de elementos naturais, podem ser capazes de despertar memórias e emoções e a vivência de momentos imagéticos e lúdicos, conforme apontam Ramos e Paiva (2014, p. 441) quando analisam o livro *É um ratinho?*, de Guido Van Genechten:

O ambiente natural, representado pelo verde da grama e o azul do céu que compõem o cenário, se estende a todo o livro. Desta forma, esta proposta editorial e literária, imaginativa e surpreendente aos olhos infantis certamente estimula o leitor a desejar outras leituras imagéticas associativas e lúdicas.

Um livro de literatura infantil que não traz somente as tonalidades vivas que estão presentes no ambiente natural, mas em preto e branco, como *A árvore generosa*, tem igualmente potencial para estimular leituras imagéticas, associativas e lúdicas, conforme apontam Ramos e Paiva (2014). A obra exige, que no processo de leitura, o leitor leia simultaneamente os códigos verbais e os visuais, pois ambos são importantes para completar mensagens e significados enriquecendo a experiência leitora.

No começo da narrativa observamos, que o menino também amava a árvore, ela fazia parte de sua vida, pois todos os dias ele ia vê-la e brincava com ela. Há entre essas duas





personagens, um amor recíproco durante o tempo em que o menino é criança. É possível observar que a árvore representa uma figura materna, pois ela brinca com o menino, ela o acolhe em seus ramos e o aconchega em seu tronco, entre suas raízes, debaixo de sua sombra para que ele possa dormir e descansar. Em toda a narrativa, texto e ilustração trabalham em conjunto na construção de sentido e de acordo com o que explica (LINDEN, 2014, p. 121): “Articulados, textos e imagens constroem um discurso único. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: eles emergem da relação entre os dois.” Um exemplo do que afirmamos encontra-se na página 15 (Figura 1), onde lê-se: “o menino amava aquela árvore...”, na ilustração o menino abraça o tronco da árvore, e em correspondência a esse gesto, os ramos da árvore parecem acolhê-lo, como se fossem dois braços o abraçando.

FIGURA 1 – A árvore generosa, p. 15



O menino amava a árvore...

Fonte: Silverstein, 2017

Essa cena reforça um sentimento de amor existente entre os dois personagens durante essa fase da vida em que o menino era uma criança, e mostra que o texto verbal trabalha em conjunto com o texto visual, onde um complementa o outro para que juntos possam tocar diretamente o leitor em suas emoções e sensibilidade, mesmo sem cores alegres e vivas, é possível perceber nessa cena que ambos estão satisfeitos e felizes na relação. Linden (2014, p. 146-147) nos ajuda a melhor explicar a questão:

O texto literalmente nos revela as imagens que, sem ele, permaneceriam obscuras, não por causa de sua abstração, e sim por conta do seu ponto de vista singular. O sentido não é dado; deve ser construído pelo leitor a partir de um discurso elíptico que, para dar certo baseia-se numa intensa colaboração texto-imagem.

No texto da Figura 1 lê-se a frase “O menino amava a árvore...”, as reticências insinuam que existe algo para ser revelado, convidando o leitor a duvidar do que está vendo. Exige que o leitor acione outras habilidades que podem auxiliá-lo na construção de sentido, no preenchimento de vazios, na construção de novos significados e percepções que só são possíveis a partir da leitura simultânea entre o texto e a imagem.

Na página 17, a narrativa é explícita sobre a passagem do tempo (Figura 2). O menino está crescido e começam as relações amorosas, mas isso não é apresentado no texto verbal e sim na imagem da página 18 (Figura 3), com o acréscimo de mais um coração desenhado na árvore e duas pessoas deitadas sobre ela, uma usando saia.

FIGURA 2– A árvore generosa, p. 17



Fonte: Silverstein, 2017

FIGURA 3 – A árvore generosa, p. 18



Fonte: Silverstein, 2017

Quando criança o menino gostava de brincar na árvore, mas à medida em que o tempo passou, ele se transformou em alguém capitalista, egoísta, preocupado apenas com questões materiais. Sem escrúpulos, faz qualquer coisa para atingir seus objetivos e obter o que anseia, mesmo que para isso tenha que aproveitar-se da árvore, ignorar uma amizade de infância e transformá-la numa relação abusiva e exploratória.

Já adulto, ele volta para o local onde está a árvore, que lhe convida para subir no seu tronco, balançar-se nos seus galhos, comer suas maçãs, repousar em sua sombra e ser feliz. Mas ele diz estar muito grande para brincar e questiona a árvore se ela tem dinheiro, pois é o que ele realmente precisa para atender as suas necessidades. Como ela não tem, o aconselha a colher seus frutos e vendê-los para ter o dinheiro que precisa para ser feliz. A exploração que se inicia na página 22 (Figura 4) expressa a nova relação das personagens, ele um explorador e ela feliz por atender as suas necessidades.



FIGURA 4 – Página 22



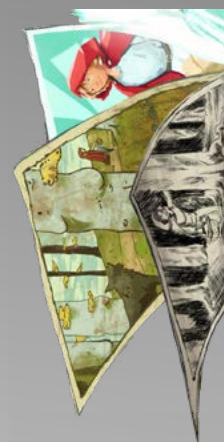
Fonte: Silverstein, 2017

Quando adulto, para alegria da árvore, ele retorna. Ela o convida para que suba em seu tronco, se balance em seus galhos e seja feliz. Mas ele diz não ter tempo e estar muito ocupado, pois precisa construir uma casa para abrigar a família que pretende constituir. Ela oferece seus galhos, que são cortados por ele, para alegria da árvore que se satisfaz em atendê-lo.

A relação abusiva perdura, ele volta já idoso afirmando que necessitava de um barco, para o que foi atendido com a oferta pela árvore para que cortasse seu tronco. O que muda são os sentimentos dele, que se diz triste e querendo um barco para levá-lo para bem longe, evidenciando que a sua busca obsessiva e exclusiva por bens materiais não o deixa feliz.

A história finaliza, quando passados muitos anos, o velho retorna e diz que a sua necessidade agora é ter apenas um lugar sossegado para sentar e descansar. A árvore, ou o toco que restou dela, se enche de alegria, pois pode servir para que ele se sente e descansa. A árvore era tão generosa que doava tudo que tinha para ver o seu menino feliz, mas a cada doação um novo período de solidão se apresentava para ela, até que uma nova demanda trouxesse o menino de volta e com ele a felicidade da árvore em tê-lo novamente por perto e atender suas exigências.

(OLIVEIRA, 2008, p. 103) ensina que “toda imagem tem alguma história para contar. Essa é a natureza narrativa da imagem. Suas figurações e até mesmo formas abstratas abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar”. Em *A árvore generosa* a hibridização entre texto e ilustração possibilita a construção de imagens pelo leitor. Por exemplo: o texto do início ao fim cita o personagem humano como menino, embora nas ilustrações passe pelas três fases da vida: infância, adulta e velhice; o texto se limita a des-





crever as atitudes dos dois personagens, sem emitir opinião sobre o egoísmo do homem e a generosidade da árvore, mas pela força das situações é difícil o leitor não se indignar; o preto e branco das ilustrações reforçam o sentimento desolador dos problemas causados pela humanidade que devasta a natureza. Assim, o sentido da narrativa não está previamente dado, cabe ao leitor construí-lo.

A leitura de uma obra literária como *A árvore generosa* interfere na compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social, estimulando-o a rever a sua percepção estética e a refletir sobre seus preceitos éticos e morais. A arte não existe para confirmar o conhecido, e sim para contrariar expectativas. (JAUSS, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui os questionamentos apresentados na introdução deste texto quanto a presença da natureza na literatura infantil: Seria apenas uma maneira de atrair o olhar da criança para as cores vibrantes de um céu azulado, um gramado esverdeado, uma lua brilhante? Seria uma forma de possibilitar às crianças uma conexão entre o mundo natural representado nos livros infantis e as suas experiências de contato com a natureza no mundo real? Seria uma forma de levá-las a refletir sobre a relação do homem com a natureza?

Por meio da análise da obra *A árvore generosa* pudemos entender que as cores podem ser atraentes ao leitor, mas não são indispensáveis. Também, que livro para criança precisa mais do que “obviedades ou decodificações simples” (RAMOS; PAIVA, 2014, p. 428), elas têm condições de interpretar obras que as instigue pelo seu refinamento estético, além de condições de pensar e se sensibilizar com os problemas concretos do seu tempo, como a mal resolvida relação homem X natureza.

Há questões presentes na obra que permitem uma identificação imediata das crianças. A árvore é representada como uma figura materna, ou a mãe natureza, que oferece elementos essenciais para a vida em nosso planeta. Assim, por mais que o homem se distancie da natureza a relação com ela não se rompe, pois, a humanidade depende dela para sua sobrevivência.

O desenvolvimento da narrativa gradativamente vai despertando e transformando sentimentos, que passam da tranquilidade, empatia e alegria, para a ansiedade, tristeza, raiva, pena. São emoções importantes para a constituição da experiência humana e a emancipação do homem. Assim, esta obra exerce uma função de cunho formador do leitor, interferindo na sua percepção estética, na sua compreensão de mundo, repercutindo em seu comportamento social, ético e moral e agindo como um importante estímulo à reflexão, podendo levá-lo a uma nova percepção de seu universo (JAUSS, 1993).

A relação entre as duas personagens, mostra o quanto o homem ambicioso e voltado para o capitalismo, sem pensar nas consequências, acaba destruindo a natureza para se beneficiar e produzir capital para sua própria satisfação. A natureza tem tudo a oferecer ao homem, como os frutos, a madeira, entre outras coisas que beneficiam o bem-estar da



vida, mas a exploração feita pelo homem, sem uma consciência sustentável, tira tudo que ela pode oferecer, de uma forma egoísta, desequilibrada e destrutiva.

Ela convida o leitor a fazer relações com outras leituras ficcionais, e também com situações reais presentes na sociedade, como o aquecimento global, o consumo inadequado e o desperdício pelo homem dos recursos naturais. Isso vem ao encontro do que diz (PINHEIRO; TOLENTINO, 2019, p. 27) “Naturalmente, as crianças se sentem acolhidas por narrativas que dialoguem diretamente com sua vida. É confortável saber que os outros são como nós, que partilhamos algo em comum.”

Desta maneira, é possível pensar que a leitura do livro *A árvore generosa* pode influenciar de maneira positiva o processo de formação do leitor literário, pois dialoga delicadamente com o seu leitor, possibilitando que ele preencha os espaços que estão vazios, levante suas hipóteses, estabeleça relações com outras temáticas e discussões que estão presentes em seu dia a dia em um processo de construção de significados.

REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura como provocação** (História da literatura como provocação literária). Lisboa: Vega, 1993.

LAGO, Ângela. *De morte!* Belo Horizonte: RHJ, 1992.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de: BRUCHARD, D. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

OLIVEIRA, I. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**. Com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, M. A. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. 2007. 196f. Tese (Doutorado em educação) – Setor de educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde19042007165512/publico/TeseMariaAlexandredeOliveira.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

PINHEIRO, M. P.; TOLENTINO, J. M. A. **Literatura infantil e juvenil**. Campo, materialidade e produção. Belo Horizonte: Contafios, 2019.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**. Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMOS, F. B.; PAIVA, A. P. M. **A dimensão não verbal no livro literário para criança.** *Revista Contrapontos*, v. 14, n. 3, p. 425 – 447, 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5919>. Acesso em: 25 de out. 2023.

SILVA, T. P.; ARAUJO, P. T.; PIASSI, L. P. C. **Animais na literatura infantil:** uma leitura reflexiva nas séries iniciais. *In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste*, 19., 2014, Espírito Santo; **Anais e palestras...** Espírito Santo: 2014. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-1733-1.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

SILVERSTEIN, S. **A Árvore Generosa.** Tradução: Fernando Sabino. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.



LITERATURA INFANTO-JUVENIL: FRUIÇÃO E APRECIÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

José Firmino de Oliveira Neto
Universidade Federal de Goiás

José Humberto Rodrigues dos Anjos
Universidade Federal de Goiás

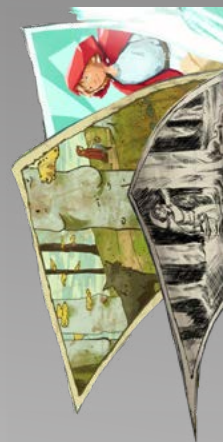
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Ler para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível [...]”
Fanny Abramovich.

O presente texto é um relato de experiência que objetiva analisar o itinerário de formação – ética, estética e política -, trabalhado na disciplina *Literatura infanto-juvenil: fruição e apreciação estética*, ofertada pela Universidade Federal de Goiás/Câmpus Goiás, a estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

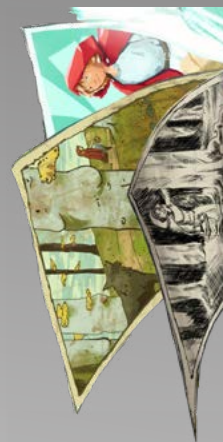
Tomamos como ponto de partida o conceito de literatura infantil discutido por Coelho (2000, p. 27) que o compreende antes de tudo como “literatura; ou melhor, é a arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Por extensão, somamos força a Coelho (2000) e Adruetto (2012) revisitando a ideia de uma literatura infanto-juvenil que antes de tudo é literatura e elemento importante na formação docente, a Literatura compõe-se, segundo Colomer (2007), como aliada na constituição das práticas pedagógicas para ensinar e aprender. Conjuntamente a esse processo, ela é uma das responsáveis pela constituição do senso crítico dos professores, e promotora de sua humanização (CANDIDO, 2004). Desse modo, é preciso promover práticas que incentivem a leitura literária nas licenciaturas, fomentando não apenas a formação de leitores, mas a capacitação de pessoas capazes de mediar essa prática com seus futuros alunos.

Ao reconhecer a literatura como a arte da linguagem Jouve (2012) sinaliza que ela é uma prática transcultural, capaz de difundir valores expressivos de determinados tempos históricos, culturais e identitários. O autor complementa essa ideia afirmando que “em outros termos, o interesse de uma obra de arte é o de nos apresentar o mundo através de uma sensibilidade particular” (JOUVE, 2012, p. 57).



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



A afirmação de Jouve (2012) nos remete à proposta da disciplina analisada nesse estudo de caso e que, se debruça sobre a tríade: formação ética, política e estética. Ao ler os livros propostos, os estudantes se depararam com projetos e visões de mundo partilhada por autores e autoras que buscavam evidenciar a arte, suas percepções e criações em relação a contextos diversos.

O contato com o universo literário possibilita a compreensão leitora, e amplia o que Coelho (2000) chama de *consciência de mundo*, ou seja, a capacidade orientativa que os autores e autoras têm para com a produção estética de seus textos. Nesse contexto, a produção de conhecimento se dá, segunda a autora, do contato entre leitor e obra, uma vez que aquilo que o leitor assimila começa a agir sobre ele próprio.

No âmbito da literatura infanto-juvenil, destinada, sobretudo a crianças e adolescentes, esse projeto de transformação e formação de consciência crítica é fundamental, pois compõe duas etapas fundamentais do desenvolvimento humano, quais sejam: a infância e a adolescência.

Por isso é tão importante à formação de professores leitores que sejam capazes de compreender a literatura como projeto ético, estético e político, uma vez que não se trata apenas de mediar à relação entre leitor e texto, mas sim de estabelecer uma conexão entre leitura, formação humana e o mundo que habitamos. Nesse sentido, conclui Andruetto (2012, p. 68) que “o ético na escrita é a exploração de uma verdade estética pessoal [...] ética e estética como um todo, porque o estético, na arte, subsume o ético e nos permite expressar uma verdade sem dogmas”.

Nesse texto, divido em três seções, discutiremos como a formação de leitores, a partir da literatura infanto-juvenil, é atravessada pela fruição e pela apreciação estética, componentes que possibilitaram aos estudantes a reflexão sobre o mundo, sobre si, e sobre os outros. Na relação com os livros literários, com os demais estudantes da disciplina, e com a mediação do professor, constituiu-se uma rede de memórias e discussões que se consolidaram na ideia de que as leituras que fazemos se constituem como parte de nós.

A DISCIPLINA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: FRUIÇÃO E APRECIÇÃO ESTÉTICA - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

A disciplina *Literatura infanto-juvenil: fruição e apreciação estética* foi elaborada no *tempo-espaço* da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Goiás, enquanto Núcleo Livre¹. A disciplina apresentava a seguinte ementa: “Literatura e literatura infanto-juvenil: elementos conceituais e históricos. A mediação de leitura no processo de formação de leitores. Literatura infanto-juvenil: de autores e obras internacionais à produção nacional e goiana.

¹ O núcleo livre compreende um conjunto de conteúdos que busca garantir ao estudante liberdade para ampliar sua formação. Assim, é composta nos cursos da UFG por disciplinas eletivas escolhidas pelo estudante dentre o conjunto dessas ofertado no semestre, não necessariamente que sejam de conceitos, ou mesmo professores, do seu curso de origem.



Formação estética”. Assim, objetivava que os estudantes compreendessem criticamente o conceito de literatura e literatura infanto-juvenil e seus modos de leitura por entre fruição e apreciação estética.

Metodologicamente, a disciplina foi desenvolvida alinhada a uma concepção de Educação Crítica, ocorrendo por entre movimentos de exploração estética, ética e política de diversas e diferentes obras de literatura infanto-juvenil. Portanto, o objetivo primeiro não se constituía em teorizar de forma exaustiva sobre a Literatura, ou mesmo, autores-autoras e obras, mas viver e criar a partir das leituras oportunizadas. O livro e os sujeitos como propositores de si e do mundo através de um diálogo que passa pelo coração (emoção e razão) e faz florescer narrativas sensíveis e plurais.

Em *tempoespaços* distintos, com materiais e materialidades outras, o processo de mediação literária ocorreu na busca por suscitar diálogo com o cotidiano dos sujeitos envolvidos na disciplina. Nessa linha, corroboramos Ostetto *et al.* (2018, p. 52-53) quando argumentam que “[...] um espaço não se limita às características físicas, mas é ambiente: de relações, de troca, de vida e um ambiente adequadamente planejado deve oferecer situações desafiadoras, com possibilidades de movimentação, exploração e interação [...]”. As aulas transpuseram as paredes da sala da Universidade e ganharam espaços outros da cidade, como o momento em que ocorre na frente do Chafariz de Cauda, monumento histórico da Cidade de Goiás inaugurado em 1778.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: DAS OBRAS-AUTORES À MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Os movimentos primeiros da disciplina se deram alinhados a apreensão do conceito de mediação literária. Desta maneira, recebemos a professora-pesquisadora Raquel Pereira Soares que apresenta ao grupo a obra de Aidan Chambers e nos convoca a exercitar para apreender o “Diga-me” enquanto estratégia propositora de conversação do texto literário, mobilizado por quatro questões básicas: Diga-me... Houve algo de que você gostou nesse livro? Houve algo de que você não gostou? Houve algo que o intrigou? Houve padrões – ou conexões – que você percebeu? (CHAMBERS, 2023). Através do conto a Moça Tecelã de Marina Colassanti a conversação foi se enredando de histórias outras e problematizações sobre a vida, sobremaneira das estudantes, que se percebiam em situações de (des)construção tal como a personagem da história.

A apreensão, mesmo que em sua sutileza e de forma pouco aprofundada, contribuiu para a trajetória da disciplina, posto que a postura de leitura instaurada nunca se constituiu como trivial ou sem sentido, mas marcada por um espaço de conversação (observação-escuta-fala). As questões propositoras do “Diga-me” sempre ecoavam, permitindo que todos compartilhassem suas percepções sem medo de errar.

É oportuno mencionar que logo no início da disciplina, com vistas a situar a Literatura produzida em Goiás recebemos o professor-pesquisador José Humberto Rodrigues

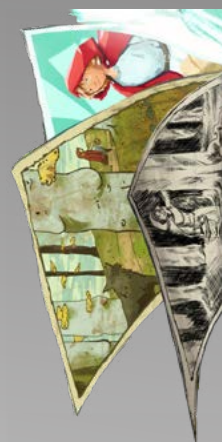


dos Anjos, que na ocasião apresentou a obra de Augusta Faro a partir do livro “Giripoca”. Para os professores e professoras em formação é de suma importância conhecerem as obras produzidas no âmbito de seu estado, pois isso fortalece as relações culturais, históricas e geográficas da literatura com outras áreas do saber. Os conhecimentos mobilizados pela obra supracitada possibilitaram compreender que a autora “ousou em sua narrativa curta e conseguiu ir além. Construiu um projeto *sui generis*: ao mesmo tempo lírica e transgressora, absurda e engajada, feminina e comprometida com os meandros da palavra” (ANJOS E BRITTO, 2013, p. 05).

Nesse momento, é preciso inferir sobre a escolha das obras literárias. Partimos do conceito de bibliodiversidade para mobilizar as escolhas, já que compreendemos que a qualidade de um acervo também está imbricada a diversidade das obras que o constitui. E ainda, que essa diversidade garantiria aos futuros professores acesso à variedade de livros no que tange a formatos, cores, gêneros, técnicas de ilustração, cultivando um mundo cultural plural e instigante aos olhos e ao coração.

Quadro 1: Obras lidas durante a disciplina de Literatura infanto-juvenil: fruição e apreciação estética.

OBRA	AUTORES(AS)
O lenço branco	Violel Boldis e Antonella Toffolo
Todas as pessoas contam	Kristin Roskifte
Os cinco sentidos	Bartolomeu Campos de Queirós
Uma história atrapalhada	Giani Rodari
A viagem dos elefantes	DiPacho
Da minha janela	Otávio Júnior
Os meninos verdes	Cora Coralina
As cocadas	Cora Coralina
O prato azul-pombinho	Cora Coralina
A menina passarinha	Diane Valdez
O que teria na trouxa de Maria?	Diane Valdez
Flicts	Ziraldo
Bichinho da maçã	Ziraldo
Casa Mágica	Augusta Faro
Giripoca	Augusta Faro
Tainá, a guardiã das flores	Ayana Sobral e Cristiane Sobral
Aurora e amada	Madame Leprince de Beaumont
Uma chapeuzinho vermelho	Marjolaine Leray
Nove chapeuzinhos	Flávio de Souza
Chapeuzinho vermelho e o boto-cor-de-rosa	Cristiana Agostinho e Ronaldo S. Coelho
Sagatrisuinorana	João Luiz Guimarães e Nelson Cruz



Chapeuzinho Vermelho	Sérgio Garcia Sanchez e Lola Moral
A flor do lado de lá	Roger Mello
Patrícia	Stephen Michael King
O rei de quase-tudo	Eliardo Grança
Um curumim, uma canoa	Yaguarê Yamã
Um sonho que não parecia sonho	Daniel Munduruku
A menina que nunca terminava nada	Selma Maria e Nina Anderson
O que a estrada me disse	Cleo Wade
O menino, o cachorro	Simone Bibian
Eleição dos bichos	André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo e Pedro Markum
Venha conhecer Pirenópolis	Iris Borges
Lápis cor de pele	Daniela de Brito
A cruzada das crianças	Bertolt Brecht
Vazio	Anna LLenas
Uma planta muito faminta	Renato Moriconi

Fonte: Os próprios autores, 2023.

Nesses meandros, iniciamos as leituras resgatando histórias clássicas da literatura infantil universal, como as de Hans Christian Andersen, Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, seguido de obras que realizam uma releitura de Chapeuzinho Vermelho. Destaca-se que o trabalho com os clássicos é de fundamental importância para ampliar o repertório cultural dos estudantes, ao passo que possibilita a compreensão das relações estabelecidas entre os gêneros literários e suas modificações ao longo dos tempos.

Calvino (2009) ao explorar por que devemos ler os clássicos, nos faz refletir sobre a importância desse ato na juventude, pois embora os livros permaneçam os mesmos, a capacidade do leitor de olhar para eles é modificada por inúmeros fatores. Desse modo, para Calvino (2009, p.20) “um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe”.

A leitura dos clássicos contos de fadas da literatura infanto-juvenil foi o ponto de partida para que os estudantes pudessem compreender a gênese da escrita desse gênero, e possibilitou refletir não apenas sobre a linguagem dos livros destinados a crianças e adolescentes, mas sobre o próprio conceito de escrita e infância, que estão relacionados intrinsecamente, ao modo de pensar essa literatura.

E assim, a partir do trabalho com os clássicos, partimos para o estudo de autores regionais, a citar as obras de Cora Coralina, Diane Valdez e Augusta Faro; autores nacionais como Ziraldo, Renato Moriconi, Roger Mello e outros; sem nos esquecermos de autores internacionais como DiPacho e Gianni Rodari. Importante mencionar que nesse universo

emerge autores negros como Otávio Júnior e Cristiane Sobral e indígenas, a saber: Daniel Munduruku e Yaguarê Yamã.

Enquanto ritual de encontro e troca de experiências leitoras, observou-se atravessamentos sensíveis que contribuíram para ampliar os repertórios artístico-culturais dos futuros professores(as), dando visibilidade à formação estética mediada pela literatura infanto-juvenil. Educação, Literatura e Estética em movimento que possibilitou ações transformadoras no espaço e tempo das experiências.

PRODUÇÃO DE FANZINES: A LITERATURA INFANTO-JUVENIL FRUINDO EM ARTE E MEMÓRIAS

*“[...] cada turma é uma turma,
e a qualidade do encontro não se repete”
(ALBANO, 2018, p. 195).*

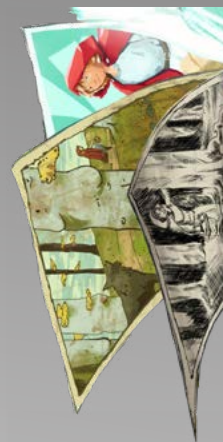
Na busca por apreender o sujeito na sua inteireza, unindo razão e emoção, sentir e agir, ordenando procedimentos da Arte com Arte, realizamos na disciplina a produção de fanzines. Através do grafismo e da colagem na construção de fanzines, possibilitamos espaços para materialização das compreensões leitoras, bem como das reflexões sobre os elementos textuais e extratextuais de cada livro lido. Segundo Andraus (2013, p. 84), os fanzines compreendem

[...] uma revista manufaturada, produto pouco conhecido pela sociedade, paratópico até! A anarquia fanzineira é algo a ser ainda mais valorizado e melhor reconhecido, principalmente pela sua característica libertário-criativa e que angaria a fraternidade entre os fanzineiros.

Assim, o desejo era o exercício de fruição pelo literário que transbordasse e ecoasse histórias outras por diferentes linguagens na (re)construção dos fanzines. Como considera Albano (2018, p. 137-138), “entendi que, sem a fruição, toda discussão seria sempre mediada pela razão, enquanto a experiência estética é imediata, provocando a apreensão de conteúdos que, muitas vezes, escapam à razão”. No encontro com a arte, em um processo de vivência-experimentação reafirmamos a dimensão estética e, consequentemente, possibilitamos aos estudantes ampliarem suas percepções e fazeres sobre o mundo.

Nesse exercício, concordamos com Vechi (2020, p. 14) de que

Não é fácil nem simples falar de beleza e de estética em um mundo torturado por tantas injustiças, pobreza, opressões, crueldades. Parecem aspectos tão efêmeros, que se tem quase pudor ao falar deles, mas, ainda assim, continuo, como tantos (ou talvez poucos), pensando que beleza e estética são agentes de salvação para homens e que sua proposição como direitos fundamentais e inalienáveis faria um grande bem à humanidade.





Entre o texto literário e a possibilidade de expor as narrativas de si na (re)construção dos fanzines acabamos por vivificar que “educação é estética quando, nem feia nem bonita, possibilita ações transformadoras no espaço e tempo da experiência”² (DEHEINZELIN, 2023, p.103).

As páginas dos fanzines, com materiais diversos (lã, elementos da natureza, retalhos de tecidos e outros) foram (re)construindo histórias (narrativas plurais) que em alguns momentos apenas reiteravam o vivido, quer seja a história lida e/ou a reflexão coletiva oportunizada. Importante mencionar que em nenhuma das elaborações dos estudantes há espaço para todas as obras lidas na disciplina, portanto ocorre um processo de seleção, consciente ou não, que faz com que reproduzam apenas as histórias que lhes tocam e/ou contam de si. Para alguns há significado em ouvir-apreender “Giripoca” de Augusta Faro ou Tainá, a guardiã das flores de Ayana Sobral e Cristiane Sobral, e ainda Flicts de Ziraldo, As cocadas de Cora Coralina, Aurora e Amada de Madame Leprince de Beaumont e tantos outros que aparecem por entre desenhos, colagens, fotografias e escritos nos fanzines.

Em outras como um escrito que pulsa contava sobre inquietudes e expunham o cotidiano. Acerca desse último movimento descrito, o trecho do fanzine de uma das estudantes, quando da leitura da obra “Da minha janela” de Otávio Júnior, reitera:

*Da minha janela vejo o céu estrelado.
Da minha janela vejo a mata e as flores.
Da minha janela ouço pássaros a cantar, que bailam quando o sol aparece
por entre as árvores na serra.
No campo é assim...
Da minha janela eu contemplo a beleza da natureza.
E você o que vê da janela?*

Em meio ao exercício coletivo de experimentação que a disciplina propunha os materiais reiteram a individualidade dos estudantes permitindo materializarem seus itinerários de formação estética (re)constituídos por entre a vida e a academia. Consideramos de grande relevância reconhecer que o coletivo se constitui de individualidades, posto como reitera Albano (2018, p. 13):

Coletividade sem o respeito à contribuição de cada indivíduo não é coletivo, é massa. E massa se manobra. Infelizmente, apesar de a História estar sempre nos demonstrando o que acontece quando são suprimidas as diferenças individuais, a escola continua prezando a homogeneidade. Todos os fundamentalismos, políticos e/ou religiosos, não foram alertas suficientes para alterarmos o curso dos currículos escolares em direção à uniformidade.

Por fim, ponderamos a qualidade do encontro oportunizada pela literatura infanto-juvenil na disciplina que por entre **fruição e apreciação estética** permitiu a constituição

² Arquivo pessoal de Monique Deheinzelin, 2022.

de um coletivo-rede de sujeitos, futuros professores(as), que tocados pelo sensível certamente terão elementos para viver a docência com decência, o que implica na consciência do inacabamento, saber escutar, perceber-se em constante transformação e valorizar os saberes dos estudantes reconhecendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo que permite a transformação de sujeitos/coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa realidade, os movimentos da disciplina reverberam a constituição de uma cultura literária na formação de professores(as) com foco na fruição e na apreciação estética.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. **Conversas com jovens professores de arte**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

ANJOS, J. H. R; BRITTO, C.C. **Augusta Faro: contemplações críticas**. Goiânia: América, 2014.

ANDRAUS, G. Minhas experiências no ensino com os criativos fanzines de histórias em quadrinhos (e outros temas). In: SANTOS-NETO, E.; SILVA, M. R. P. (Orgs.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas: o trabalho com universos ficcionais e fanzines**. São Paulo: Criativo, 2013.

ANDRUETTO, M.T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Schwarcz LTDA, 2009. CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades | Ouro sobre Azul, 2004.

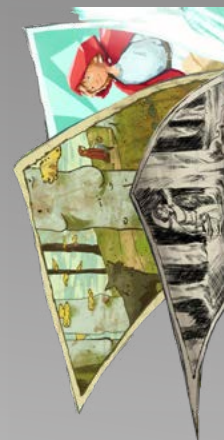
COELHO, N.N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CHAMBERS, A. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. São Paulo: Cortez, 2023.

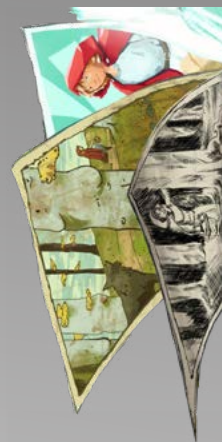
DEHEINZELIN, M. As crianças precisam de nós. In: REGO, T. C. **A pedagogia da paixão de Madalena Freire: registros de encontros, diálogos e parcerias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

JOUE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.



OSTETTO, L. E.; ALBUQUERQUE, M. C. C.; PARREIRAS, N.; SILVA, R. P. **Quer que eu leia com você?** Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil. Niterói: Eduff, 2018.

VECCHI, V. Estética e aprendizagem. In: HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte Editora, 2020.



MODOS DE ENSINAR E MEDIAR A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosângela Márcia Magalhães
Universidade Federal de Ouro Preto

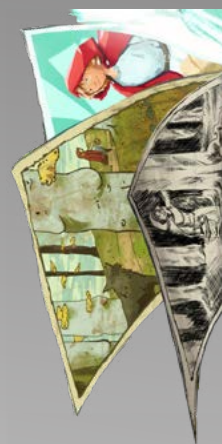
Hércules Tolêdo Corrêa
Universidade Federal de Ouro Preto

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na última década, muitas transformações surgiram relacionadas ao livro como objeto cultural, pois o mercado editorial explora diferentes recursos multimodais e estilos narrativos na produção de suas obras, adequando-se às características de um leitor que também passou por mudanças. Ou seja, na atualidade os leitores infantis e juvenis exploram vários contextos de leitura, lendo não só os cânones, mas degustando também as obras campeãs de vendas que têm valor social no grupo em que pertencem, os livros obrigatórios impostos pela escola e os que são sugeridos pelos *booktubers*. Dessa forma, surge um novo leitor que merece ser observado em suas leituras e curiosidades.

Logo, cabe à escola possibilitar ao aluno o contato com diferentes obras literárias e integrar o seu uso à vida da criança, de forma prazerosa. Segundo Paiva (2006), “o texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador” (PAIVA, 2006, p.49). Além disso, essa pesquisadora afirma que a democratização da leitura é uma possibilidade de acesso a uma linguagem artística, que é a literária. Paiva (2006) também acredita que, desde o início da escolarização, é possível realizar um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor. Nesse sentido, a arte e a literatura são bens incompressíveis, “isto é, os que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2011, p. 175) e “não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis descentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 176). A falta de acesso a esses bens impede a realização de “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 2011, p. 176). O potencial formador da literatura é possibilidade em garantir autonomia e a liberdade.

Cosson (2012) adverte que a leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como essa instituição nos ensinou a ler. “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos,



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



e grande parte deles são aprendidos na escola porque nesse ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento” (COSSON, 2012, p. 26). Embora a escola não seja o único lugar de formação de leitores literários, se o aluno sai dessa instituição não gostando de ler livros literários, com certeza, a adoção dessa prática em sua vida cotidiana será mais incerta. Reforçamos que a instituição escolar é a agência de letramento mais importante que legitima o processo de aprendizagem da “tecnologia da escrita” e é por meio dela que muitos alunos de classes menos favorecidas têm a oportunidade de entrar em contato com textos de toda ordem, principalmente os literários.

Lajolo (2001) também salienta que, a literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Ou seja, tudo o que lemos, nos marca.

Segundo Cosson (2012), “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2012, p. 66). A leitura de textos literários contribui na formação do leitor criativo e autônomo, visto que os horizontes propostos pela literatura são ilimitados e suas interpretações, dada a natureza polissêmica da palavra literária, infinitas, pois

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Dessa forma, a literatura preenche um lugar único no que diz respeito à linguagem, já que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2012), proporcionando, a partir dos textos literários, um modo privilegiado de inserção no mundo da leitura e da escrita.

De acordo com Paulino (1999, p.75), “a leitura literária é uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua de seu leitor”. No momento da realização da leitura literária todo esse repertório vai-se modificando, sendo desestabilizado, por sua pluralidade e ambiguidade. Por isso, não basta apenas o aluno fazer uma simples leitura do texto literário, pois a competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender na escola. Logo, a formação de leitores literários perpassa pela sistematização de práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário.

Conforme Cosson (2010), o prazer de ler foi uma proposta muitas vezes interpretada erroneamente por aqueles que viam no ensino da literatura um cerceamento da leitura

literária, “esquecendo que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo de leitura” (COSSON, 2010, p.57). Ou seja, o modo de ler literatura infantil nos anos iniciais precisa ser ensinado, desenvolvido e a escola é a principal agência para que tal aprendizagem aconteça.

Assim, quando a literatura é ensinada adequadamente, ela tem um papel fundamental a cumprir na sala de aula, não apenas para a formação do leitor, mas para a formação do ser humano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Cosson e Souza (2011) “o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz” (COSSON; SOUZA, 2011, p.103). Tais questionamentos só podem ser respondidos quando se examinam os detalhes do texto, configura-se num contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.

Cosson e Souza (2011) ainda acrescentam que o modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto literário e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. A formação de um leitor literário, conforme argumenta Paulino (2010), “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto, promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação leitora. Dentro da escola, como isso pode ser realizado? Basta que o professor leve uma obra conceituada para a sala de aula? Ou simplesmente sugerir que o aluno leia um bom texto literário? Evidentemente essa formação do leitor literário não é tão simples. Não basta apenas o aluno fazer uma simples leitura, pois a competência leitora depende, em grande parte, do modo como essa leitura literária está sendo realizada no contexto escolar.

Diante disso, o presente artigo é um recorte de uma pesquisa¹ de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG e teve como objetivo geral identificar e analisar os métodos, os modos de ensinar literatura infantil que levam os alunos ao sentido das obras nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG. Além disso, compreendemos as percepções dos dirigentes e professores sobre os modos de ler literatura infantil no contexto escolar; entendemos em que medidas os procedimentos e as metodologias auxiliam o docente na formação de leitores literários; verificamos quais são os critérios utilizados pelos professores para selecionar os livros literários infantis; analisamos as políticas públicas de promoção e incentivo à leitura literária do município de Itabirito/MG

¹ O título da pesquisa de Doutorado é “Modos de ensinar literatura infantil na escola : (trans)formando leitores literários”. O link para acessá-la é <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/16487>



e investigamos quais as formas de mediação que os docentes utilizam para desenvolver a competência leitora dos alunos.

Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (apud MENGA, L. e ANDRÉ, M., 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Nos estudos qualitativos, de acordo com Lüdke e André (1986),

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

O campo de investigação foi a Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG, e os sujeitos da pesquisa foram as supervisoras pedagógicas, as professoras dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, além da coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

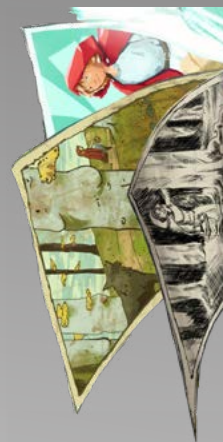
Os referenciais teóricos para o desenvolvimento desta investigação foram os estudos sobre letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Magda Soares e também nos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diferentes pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG, além de dialogar com outros estudos que tem como foco o ensino de literatura e a formação de leitores literários.

O interesse pelo desenvolvimento de tal pesquisa de Doutorado nessa rede de ensino condiz ao seu compromisso à realidade educacional na qual está inserida, através de algumas iniciativas, e dentre elas, a preocupação com a formação leitora de seus alunos, principalmente a literária. Além disso, o município possui o maior IDEB (resultado 2019)² da Região dos Inconfidentes.

Para atingir os objetivos propostos desta investigação utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, projetos e programas educacionais, que são fontes de informações importantes que corroboram para verificação dos modos de ensinar Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de fotografias de acervo pessoal da pesquisadora e de acervo particular disponibilizadas pelas profissionais pesquisadas.

2 Conforme resultados no site <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>





Nessa pesquisa, partimos da hipótese de que é necessário orientar a leitura de textos literários na escola, promovendo um diálogo, uma conversa com a experiência do outro - que é de fato o que define a leitura, possibilitando, assim, a formação de leitores cuja competência vai além da mera decodificação de textos, mas que se apropriem de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, sendo críticos, reflexivos e ativos. Portanto, a condição artística ou estética da literatura deve ser pensada e apresentada aos sujeitos como possibilidade de “pensar a dimensão do objeto artístico, enquanto lugar em que o sujeito que experimenta a arte encontra nela um espaço para construir sua identidade” (BRITTO, 2003 p. 113).

Dessa forma, a leitura literária pode ser um rico instrumento no processo de ensino e aprendizagem, porém é necessário respeitar seu suporte original e não explorá-la como simples objeto técnico de ensino.

ALGUNS MODOS DE ENSINAR A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABIRITO/MG

A experiência literária permite à criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, favorece o desenvolvimento da imaginação e possibilita o enriquecimento de seu repertório cultural, podemos reiterar. Assim, Coelho (2000) assegura que a escola

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

Nesse sentido, a sala de aula passa a ser um lócus de construção e expansão conhecimentos. A leitura literária “é uma prática social que deveria ser cultivada e valorizada pela escola, por ser o local em que a literatura, quando ensinada adequadamente, tem papel fundamental a cumprir na sala de aula” (COSSON, 2010, p. 58). O pesquisador ainda acrescenta que a escola deve ensinar a ler literatura, apresentar “modelos” de como se ler, onde e quando, mas para isso, demanda ações pedagógicas específicas do professor no sentido de conduzir a criança a compreender o processo de leitura de um texto literário.

Partindo dessa premissa é que os professores, principalmente dos anos iniciais se apresentam como atores principais de intermediação entre a criança e o livro. Cabe a eles traçar o caminho que essa criança irá percorrer, levando-a a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir o que leu: “O leitor não pode ser passivo diante do texto, mas precisa estabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a questionar, duvidar, emocionar e tecer novos conhecimentos a partir da leitura realizada” (FEBA E SOUZA, 2011, p. 76).



A escola tem o dever de proporcionar aos alunos a participação em eventos de letramentos para que tenham contato com os diversos tipos de gênero textuais, possibilitando que se reconheçam em uma sociedade letrada. Corrêa e Machado (2010) ressaltam, que as escolas podem propor situações de práticas sociais para que as crianças tenham contato com situações que promovam o letramento literário. Sendo assim, os autores sugerem que as escolas façam algumas atividades tais como:

1. roda de leitura em que o(a) professor (a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que veem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p. 109).

Assim como Rildo Cosson (2014), acreditamos que a escola precisa ensinar a ler literatura e, isso demanda ações pedagógicas específicas do docente no sentido de conduzir a criança a compreender o processo de leitura de um texto literário. Para tanto, a partir da coleta de dados identificamos algumas práticas de leitura literária que contribuem para a promoção do letramento literário e o ensino de literatura nos anos iniciais, tendo como principal foco a mediação da professora regente.

Dentre os eventos de letramento literário abordados a partir dos dados coletados, os atos de *narrar e ler histórias* se constituem práticas significativas para as crianças realizadas pelas professoras regentes de turmas. Abramovich (2003) vê a literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de um jeito que o leitor possa se situar em um universo que é dele. É um conhecimento ideal de mundos diferentes, culturas, pessoas ou situações diversas, que se caracterizam nas descobertas das emoções e sentimentos, dos caminhos internos das relações pela busca do conhecer e de se reconhecer. Veja como as professoras realizam esse momento de leitura:

“Apresentação do livro, testar o conhecimento prévio do aluno para ver o que ele pensa sobre o livro ao analisar a capa, o título, se conhece os autores. Biografia do autor, leitura do livro, interpretação oral e escrita, ilustração, apresentação para os colegas e exposição na sala de aula”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 02, 2021)

“Trabalho com contação de histórias. Quando início a leitura de uma obra primeiro exploro toda a parte externa do livro, levo as crianças a levantarem hipóteses sobre a história que será lida”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 14, 2021)

Abramovich (2003) também afirma que contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do que é ouvido com o que é sentido. Então, a professora ao contar histórias infantis para as crianças precisa antes conhecê-la para transmitir confiança aos ouvintes, motivar a atenção e despertar admiração ao mesmo tempo

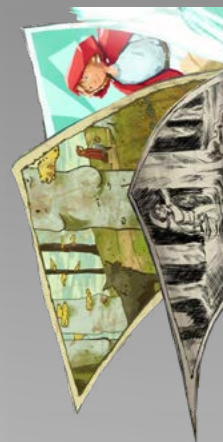
A prática da *leitura dramatizada* também é uma atividade que faz parte do planejamento das docentes pesquisadas. Ela requer a incorporação de várias linguagens artísticas, o que garante a sua relevância para a formação do leitor. Estabeleceu-se, assim, uma interação com outras linguagens em que a docente, a partir do livro literário, juntamente com as crianças, utilizou-se dos gestos, do cenário com cores, das palavras, das fantasias e das expressões corporais para a dramatização da história.

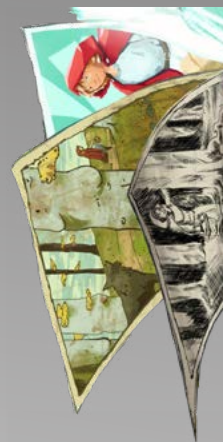
A dramatização é uma prática de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos. Baseado na BNCC podemos afirmar que é necessário “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações (BNCC, 2018, p.134). Dessa forma, a dramatização é uma atividade que promove a socialização, que nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, mas pode ajudar na concentração e autoexpressão, além de incentivar os mais tímidos a se expressarem de forma mais lúdica.

Nesse sentido, a promoção do letramento literário consiste em oferecer oportunidades às crianças e, ao mesmo tempo, “desafios no efetivo ensino e aprendizagem da literatura na perspectiva da humanização. Afinal, essa prática efetiva de leitura literária possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas ao mesmo tempo se destaca pelo seu valor formativo. (MAGALHÃES, 2014, p.101)

Nessa vertente Colomer (2007) enfatiza que a prática de literatura deve ser exercitada, precisa de modelos de leitor e de mediação. “Ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele” (COLOMER, 2007, p. 65). Essa pesquisadora ainda acrescenta que “ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino de literatura na escola (COLOMER, 2007, p. 66). Nessa estimativa, desponta o papel do professor, ao qual “cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2012, p. 29).

Dentre essas práticas destacamos a *roda de leitura* que se pauta na realização de leituras e apresentações, por meio da leitura compartilhada e troca de experiências entre os alunos, tomando o professor como um mediador.





Uma roda de leitura não é simplesmente organizar os alunos em círculo para eles lerem juntos. É uma atividade que vai muito além dessa organização e pressupõe intencionalidade de aprendizagem, encantamento pelas palavras, pelos textos lidos e, acima de tudo, desperta o prazer pela leitura. Dessa forma, a roda de leitura visa muitas possibilidades de aprendizagem e o professor precisa ter em mente quais objetivos pretendem alcançar: criar o hábito ou formar novos leitores? Desenvolver a competência leitora? Explorar um determinado gênero literário? Estimular a leitura compartilhada? Promover um diálogo reflexivo?

Para que esse compartilhamento de leitura ocorra de forma sistematizada e que faça sentido para os alunos, a escolha das obras literárias é uma condição importante para que esse trabalho vise o desenvolvimento do letramento literário. Neste sentido, é importante que o mediador tenha um bom repertório de leituras para ter condições de fazer uma seleção adequada dos textos. A escolha das obras também pode ser realizada pelos alunos, de forma individual ou coletiva. Um outro fator importante é realizá-la em um ambiente agradável e arejado, pois as crianças precisam estar bem acomodadas, por isso tapetes e almofadas são bem vindos nesta atmosfera. Nessa atividade, o papel do professor é o de mediador, aquele que incentiva, organiza as interações e leva seus alunos a grandes descobertas, já o texto é o protagonista da roda de leitura.

De acordo com Corrêa (2014) o que distingue uma roda de leitura de uma contação de histórias é o modo como se posicionam os alunos e os contadores de histórias. “Já o círculo de leitura se diferencia da roda de leitura pelo fato de que, no círculo, geralmente a leitura do texto é feita em tempo anterior ao momento de reunião do grupo de participantes - que se encontram para compartilhar a leitura realizada” (CORRÊA, Glossário Ceale, 2014).

Outra prática de leitura literária realizada pelas professoras dos anos iniciais é a *leitura em voz alta*, como a própria expressão indica, é aquela que se faz oralmente. Atividade muito recorrente nas salas em que as crianças estão em processo de alfabetização, pois elas precisam da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita. Esse tipo de leitura propicia aos alunos a ampliação do vocabulário e de seu repertório linguístico. A leitura em voz alta pode propiciar a formação de leitores, principalmente as crianças que ficam encantadas com a voz das professoras, que através da forma como lê as obras, conseguem transportar seus alunos para diferentes lugares, de forma significativa como nos relatou a professora Dália:

Todos os dias no final de aula, faltando 10 a 15 minutos nós escolhemos um livro, eu espalho vários pela sala, nós escolhemos um pra fazermos uma leitura e leio em voz alta para toda turma. Eles ficam deslumbrados e querem levar aquele livro para casa e eu deixo. (PROFESSORA DÁLIA, 2022)

Cosson (2012) pondera que ninguém nasce sabendo ler literatura, esse tipo de leitura precisa ser ensinado e o modo como o aprendizado se realiza pode acarretar consequências negativas para a formação do leitor, desvelando falácias na educação literária.



Conforme Galvão (2014), a leitura em voz alta pode ser um importante instrumento para “aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade, antes mesmo de se alfabetizarem” (GALVÃO, Glossário Ceale, 2014). Nas palavras da professora Rosa “*gosto muito de ler as histórias, mas eu gosto principalmente de ouvi-las, gosto que os alunos apreciem o livro e também me contem, mesmo os que não sabem ler, que eles vejam as imagens que estão nos livros e também contem praa mim e para os colegas*”. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Vale destacar que ler e contar histórias são dois atos distintos que precisam ser levados em consideração no planejamento do professor. Para contar histórias podemos usar bonecos, fantoches, músicas, gesto, etc. Por isso, reforço que a contação de história não substitui a leitura literária.

A leitura em voz alta acolhe e também ensina os gestos de ler. A relação entre leitura compartilhada e formação de leitores é reforçada por Colomer (2007): “pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base de formação de leitores”. (COLOMER, 2007, p. 106)

O modo de ler de uma criança nos revela sua singularidade. Por isso, a leitura literária também é experienciada pela criança em sua intimidade, na confiança que ela constrói a partir da relação entre ela e a obra, sozinho ou em pequenos grupos, estabelecendo relações entre o que lê e suas vivências. Por isso, a criança ao escolher um livro literário no Cantinho de Leitura ou na biblioteca da escola necessitou de tempo livre para a prática da *leitura silenciosa* que é a que se faz visualmente, sem o uso da voz.

Nesse sentido, professores têm criado estratégias para que os alunos, diante da diversidade de gêneros textuais com os quais se deparam diariamente, aprendam a localizar informações, fazer inferências, interpretar e posicionar-se diante de textos distintos. Mas é importante também, sobretudo para o caso da leitura literária, que os alunos tenham, no cotidiano escolar – na sala de aula, na biblioteca ou no pátio –, tempo livre para fazê-la silenciosamente, cada um no seu ritmo. Esse tipo de atividade é mais interessante quando os alunos já sabem ler, mas mesmo para as crianças que ainda não se alfabetizaram, é importante que elas tenham momentos a sós com os diferentes textos, para que, além de formularem hipóteses sobre o sistema de escrita, possam imaginar sentidos que ainda são (quase) secretos. (GALVÃO, Glosário Ceale, 2014)

As práticas literárias apresentadas anteriormente como a “roda de leitura”, “leitura em voz alta”, “leitura silenciosa” e “dramatização” conduzem para uma escolarização mais adequada da literatura como pontua Soares (2006). São práticas mais voltadas para a apropriação da “literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2006), pois propiciam aos alunos maior interação com texto literário respeitando o pacto de leitura, sobretudo o ficcional que se estabelece quando se faz uma leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a experiência da literatura possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los, de fazer suas próprias escolhas e que saiba compartilhar suas impressões. Afinal, essa prática efetiva de leitura literária possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas ao mesmo tempo se destaca pelo seu valor formativo.

Dessa forma, a mediação de leitura literária seja em sala de aula, ou em qualquer outro lugar da escola, como num jardim, na quadra, nos corredores ou na biblioteca é uma atividade dialógica guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos. Dessa forma, nas práticas de leitura, segundo Bajour (2012) “(...) os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados.” (BAJOUR, 2012, p. 45).

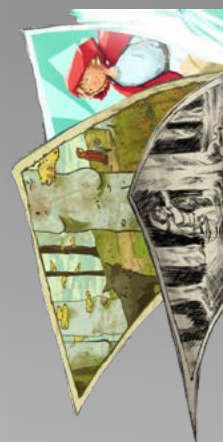
No mais, enquanto parte da formação de leitores, essa concepção de mediação da leitura literária vai de encontro aos argumentos de pesquisadores que trabalham com o ensino da literatura e letramento literário. De acordo com Graça Paulino (2005), “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais” (PAULINO, 2005, p. 63).

Dessa maneira, “a leitura literária no contexto escolar, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer” (COSSON, 2015, p.169). Assim, espera-se que o professor seja um ator principal de intermédio, traçando o caminho que a criança irá percorrer, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e o livro.

Contudo, é preciso superar a dicotomia entre ensinar e mediar, pois só assim teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor medeia, formando e transformando leitores que saibam posicionar-se diante de uma obra literária, que questione protocolos de leitura, que amplie sentidos, ou melhor, que tenha uma experiência inesquecível com os livros de literatura infantil. Afinal, ler dentro desta perspectiva, é também libertar-se.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 2003.
- BAJOUR, Cecilia. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.





BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 200

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto/2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em 15 jun. 2023.

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

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

CORREIA, Hércules Tolêdo. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale> . Acesso em: 23 janeiro de 2024.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari e SOUZA, Renata Junqueira de. *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 janeiro de 2024.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.



MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura no Ensino Fundamental: uma formação para o estético. In Rangel, E. O. Rojo, R. H. R. (coords.) Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2010 p.107-128 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

MAGALHÃES, R. M. Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de nove anos. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.) – Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180 p.

PAULINO, Graça. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 172 p.

PAULINO, Graça. Leitura literária, Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale> . Acesso em: 23 julho de 2020.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. Da leitura ao letramento literário. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2006.

O HUMOR E AS CRIANÇAS LEITORAS NA OBRA DE EVA FURNARI: RELAÇÕES BRINCANTES¹

Jaqueline Oliveira dos Santos
Faculdade de Educação - USP

Dislane Zerbinatti Moraes
Faculdade de Educação - USP

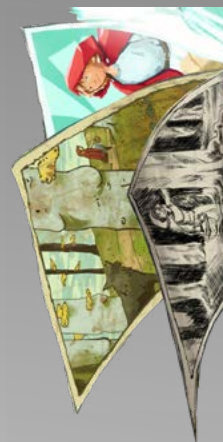
CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na pesquisa que deu origem a esse texto buscou-se investigar alguns pontos fundamentais da obra de Eva Furnari, autora e ilustradora de mais de 60 livros infantis, no que diz respeito à mobilização da imaginação humorística, por um lado, e ao que permite vislumbrar de seus modos de compreender e dialogar com as crianças leitoras. No presente artigo, o objetivo é comentar em especial a presença do humor como uma das bases de diálogo que a citada autora estabelece com os leitores, e que fundamenta sua criação, e sob quais formas aparece e compõe o texto escrito e suas ilustrações. Importante ressaltar que Eva Furnari iniciou sua carreira como autora de livros-imagem (ou livros sem texto escrito)² e como ilustradora de títulos de outros autores. Assim, a imagem desempenha um papel importante em suas produções ao oferecer aos leitores outros elementos, não explícitos no texto escrito, ou mesmo ao compor o processo de construção das personagens.

As relações brincantes, por sua vez, podem ser apreendidas das escolhas de escrita e ilustração de Eva: estão presentes nas interações possíveis entre narradora, personagens e leitores por meio da invenção de novas palavras e experimentações com os sons; ilustrações que flertam com o inusitado, o estranho, em suas proporções e cores (em especial as personagens). Esse conjunto de aspectos instiga a imaginação da criança leitora e a convida para um mundo outro, da fantasia, no qual é confrontada com uma narrativa que sonda práticas culturais, acordos e convenções sociais, costumes, etc., de um ponto de vista do estranhamento, do desvio: da perspectiva do humor.

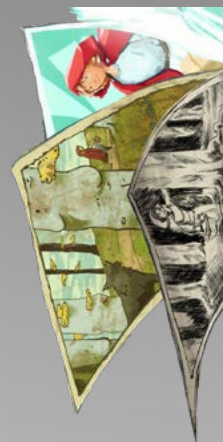
1 Esse artigo está vinculado à pesquisa que resultou na tese “Assim assado”: a imaginação humorística e as representações de crianças leitoras na literatura infantil de Eva Furnari. A pesquisa foi orientada pela Professora Doutora Dislane Zerbinatti Moraes na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

2 Graça Ramos (2011) discute diversos aspectos relacionados com a dimensão visual dos livros literários infantis e, entre eles, comenta sobre as distinções entre aqueles classificados como livro imagem, ou livro sem texto escrito, livro ilustrado, entre outras categorias. Sobre o livro imagem a citada autora comenta seu caráter de abertura narrativa à leitura das crianças para “inventar versões individuais para as imagens generosamente ofertadas pelo autor” (RAMOS, 2011, p. 114).



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Para a análise, as contribuições de autores como Jerome Bruner (1997) no que diz respeito às suas investigações das relações entre narrativa, linguagem e educação; Umberto Eco (1994) e Wolfgang Iser (2002) quanto ao caráter de abertura do texto narrativo ficcional e a construção de uma projeção de leitura a partir de suas características fundamentais; Afonso Romano de Sant'Anna ao discutir o discurso paródico em termos de desvio, de um estranhamento com os discursos dominantes e suas ideologias; Sigmund Freud (1996) ao ponderar sobre as relações entre a *psique* humana, o riso e as crianças; e Vigotski (2014) quando trata da imaginação como uma atividade humana que se beneficia da memória, do repertório construído por cada sujeito nas relações sociais e, por fim, de seu estatuto legítimo de ferramenta para a construção de conhecimentos – no que pesquisadores como Gianni Rodari (1982) concordam.

O artigo se organiza em quatro tópicos: a princípio uma apresentação de Eva Furnari, sua carreira, obra e principais características de sua produção – com destaque para os elementos que dialogam com as questões discutidas no presente texto. A seguir, uma breve retomada teórica sobre o discurso do humor, alguns elementos importantes de sua constituição, o texto narrativo ficcional e, por fim, uma ênfase em seu caráter de subversão, de questionamento da ordem. O terceiro momento do artigo é uma análise de textos escritos e imagens produzidas por Eva a partir da perspectiva teórica antes apresentada. As considerações finais buscam sintetizar o debate desenvolvido ao longo do texto.

EVA FURNARI, AUTORA E ILUSTRADORA

Eva Furnari iniciou sua carreira como autora de livros-imagem em 1980 com o lançamento de uma coleção chamada *Peixe Vivo* que era composta por quatro livros endereçados, prioritariamente, para crianças não alfabetizadas. Os títulos da coleção publicada pela Editora Ática são: *Todo dia*, *De vez em quando*, *Cabra-cega* e *Esconde-esconde*. Trata-se de um conjunto de pequenas narrativas visuais que têm como temas o tempo cotidiano e suas atividades, casos dos primeiros dois títulos, e brincadeiras no que diz respeito aos dois últimos livros mencionados.

Seu ingresso na literatura infantil ocorreu após o nascimento de sua filha Claudia e sua imersão no universo de livros infantis a partir da experiência de ler para ela. Contudo, seu interesse pelos livros literários para crianças, e, sobretudo pelas imagens, é anterior: Eva Furnari graduou-se em 1976 na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU - USP) e durante a graduação experimentou criar narrativas visuais cujo tema central era o meio ambiente.

Além disso, para a conclusão do curso apresentou uma monografia intitulada “Estudo sobre ilustração de livros infantis”, um texto em que se propôs a investigar o papel da ilustração nos livros endereçados às crianças, o cenário do mercado editorial de então quanto aos livros infantis e o que considerava como uma potencialidade da ilustração como um caminho de comunicação com a criança leitora para além do texto escrito. Para



a pesquisa, Eva criou uma série de narrativas visuais como parte do seu material de estudo, além de compilar ilustrações e desenhos de outros artistas (crianças e adultos). Naquele trabalho já é possível identificar algumas questões que ainda estão presentes em suas produções: o olhar para as crianças, suas singularidades e experiências, os elementos de magia e do inusitado em suas narrativas (e marcantes em suas ilustrações).

Em 1981 Eva Furnari é convidada a criar uma tira semanal para o suplemento infantil do jornal A Folha de São Paulo – Folhinha. O convite aconteceu após a publicação da coleção *Peixe Vivo* e da crítica positiva de Edmir Perrotti sobre a sua qualidade e relevância. Para a tira semanal Eva cria uma de suas personagens mais conhecidas mesmo atualmente, a Bruxinha (e que recentemente ganhou nome próprio, Zuzu). A partir dessas primeiras produções, e seu reconhecimento, passou a ilustrar diversos textos de outros autores e autoras, além de criar os seus próprios.

Ao longo de seus mais de 40 anos de carreira, Eva publicou mais de 60 livros. Desde 2010 ela é autora exclusiva pela Editora Moderna e atualmente há 39 títulos no catálogo distribuídos em seis coleções: *Pimpolhos*, *Miolo Mole*, *Bruxinha*, *Do Avesso*, *Tramas* e *Problemas*. Recebeu diversos prêmios pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Associação Paulista de Crítica (APCA) pelo conjunto de sua obra, além de sete Jabutis (tanto melhor livro quanto melhor ilustração para livros), entre outros. Alguns de seus livros foram adaptados para outras linguagens como animação e espetáculos teatrais, além de inspirarem montagem de exposição interativa e produção de artefatos de madeira com base em suas personagens.³

Entre outras características, alguns elementos importantes de seu projeto literário são um olhar atento para as crianças leitoras inclusive quanto aos modos pelos quais se relacionam com aspectos de sua obra como as ilustrações. Furnari já afirmou em diferentes entrevistas que as releituras de ilustrações realizadas por crianças, e com as quais teve contato em palestras e outras situações de interação com o público, a inspiraram a rever seu traço e torná-lo mais ousado, menos comprometido com padrões realistas nas proporções ou cores.

Outro ponto que sinaliza seu modo de compreender o estatuto das crianças leitoras de sua obra diz respeito às escolhas de escrita: o universo vocabular mobilizado, as temáticas, a construção de personagens (em suas contradições), o investimento na coloquialidade, por um lado, e na dialogia e metalinguagem por outro. Elementos que convidam a criança a participar ativamente da leitura pois parte de um pressuposto, segundo a leitura nesse artigo, da inventividade dos leitores. A fantasia, os elementos mágicos, e as personagens bruxas, são presentes em suas produções bem como o discurso do humor em diferentes formas. Essa será a questão discutida a seguir.

O HUMOR E A FANTASIA DE EVA FURNARI: UMA MIRADA

Os estudos sobre humor possuem um caráter interdisciplinar: há esforços de compreensão em áreas como linguística, teoria literária, psicologia, psicanálise, ciências so-

³ Mais informações sobre produções inspiradas na obra de Furnari podem ser acessadas no seguinte site: <http://www.evafurnari.com.br/pt/outras-coisas/> Acesso em 20/01/2024

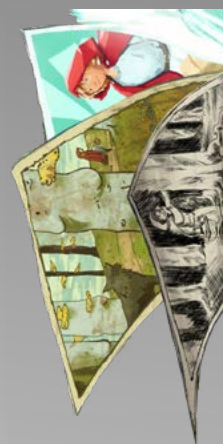
ciais, história, filosofia, entre outras. Outra questão, em parte decorrente dessa variedade de lugares de pesquisa e perspectivas, é a disputa quanto às definições de humor, cômico, chiste, riso. Assim, neste artigo o humor é entendido como um discurso que provoca riso, que desestabiliza expectativas e por isso instiga a reagir. Alessandra Del Ré, que realizou estudos sobre o humor infantil sob o ponto de vista teórico da linguística, inspirou essa compreensão ao afirmar:

[...] Humor, aqui, é aquilo que é risível – aquilo de que se ri, no âmbito discursivo –, o que é cômico para a criança e/ou adulto, ou seja, a brincadeira, a piada, os jogos de palavras, os chistes, etc., e o que é desencadeado por diferentes condutas de linguagem, dependendo do(s) interlocutor(es) e do contexto (sócio-histórico e político) no qual eles se inserem. (DEL RÉ, 2011, p. 21).

Um aspecto importante a se destacar é que o riso não necessariamente se vincula ao gracejo, pilhéria, ou mesmo a situações de leveza. Conforme pondera Sigmund Freud em seu estudo sobre as relações entre o chiste e o inconsciente, em que também investiga as formas do cômico e do humor sob o ponto de vista da psicanálise, o riso pode estar relacionado com situações variadas e pode-se citar desconforto, angústia, medo, raiva. Essa variedade de contextos que podem provocar o riso é algo a ser considerado na análise da obra de Furnari: conforme será discutido no próximo tópico, visto que a afirmação que o humor é um elemento fundamental de suas produções não exclui o tratamento de situações delicadas que podem estar presentes nas vivências ou imaginação das crianças leitoras como o medo do abandono, o *bullying*, o desejo por mudanças.

O discurso do humor sugere, por outro lado, um olhar que parte de outro ângulo, que ilumina outras facetas de um tema, contexto ou personagem. O olhar para o avesso e a crítica são partes importantes desse modo de compreender e se relacionar com o mundo e suas regras. Por outro lado, se aproximam da discussão proposta por Afonso Romano de Sant'Anna ao tratar da paródia e suas relações com a linguagem.

A paródia, de acordo com Sant'Anna (2000), é aquele texto que estabelece uma relação de desvio com outros textos: seu ponto fundamental é tensioná-los, trazer outras nuances ao dito. Nesse movimento há um desvelamento da ordem inicial e, no limite, da ideologia que lhe sustenta e que busca parecer “natural”, inexistente. A paródia se diferencia de outros recursos que também representam desvios em relação ao texto com o qual se relacionam (uma relação de dialogia ou intertextualidade/intratextualidade), porém em menor intensidade. Nas palavras do citado autor, “[...] os jogos estabelecidos nas relações intra e extratextuais são desvios maiores ou menores em relação a um original. Desse modo, a paráfrase surge como um desvio mínimo, a estilização como um desvio tolerável, e a paródia como um desvio total” (SANT'ANNA, 2000, p. 58).





Em Furnari a paródia é um recurso de escrita que permite, por exemplo, exercícios de metalinguagem, e mesmo metaficção, ao retomar outros textos e desnudar para os pequenos leitores os processos de escrita de um texto literário. Se existe a presença, importante, da magia como elemento que inspira e estrutura a história, a paródia, a metalinguagem e metaficção, os jogos com sons, o neologismo, e outros recursos, auxiliam na construção de narrativas que convidam a criança leitora a adentrar outras camadas do texto a partir de seu repertório. E em um registro de graça, de riso.

Sobre esses aspectos, as reflexões de Ligia Cademartori (2010) sugerem que o trabalho com a linguagem na literatura possibilita compartilhar com a criança seu caráter de construção e, ainda mais, que essa elaboração pode ser instigante, desafiadora. Estabelece-se um jogo, uma brincadeira da qual a criança leitora pode participar.

[...] A língua é transparente quando cumpre a função comunicativa de deixar claro o que quer dizer. É opaca quando a clareza cede lugar ao jogo e ao brinquedo. Nesse tratamento, a potencialidade da língua de transmitir informações é neutralizada. Prevalece o prazer da autoexpressão e da liberdade de composição [...] (CADEMARTORI, 2010, p. 45).

A relação que a criança leitora pode estabelecer com o texto literário, e o texto narrativo em especial, permite a ela conhecer outras perspectivas sobre o mundo e, para além, elaborar suas próprias em diálogo com a ficção e mesmo instigada por ela. Jerome Bruner (1997) afirma que o discurso narrativo, por sua estrutura e premissas, promove outra relação de leitura. Essa relação oportuniza ao leitor se aproximar da variedade de possibilidades, de um mundo, literário, ficcional, que lhe convida a não apenas adentrar o texto, mas elaborar sentidos ao preencher as lacunas que o texto literário, e, sobretudo o narrativo, possui como constituintes (ECO, 1994; ISER, 2002). E, em decorrência, elaborar outros mundos, “mundos possíveis” (BRUNER, 1997).

Na constituição desses mundos a partir da literatura de Eva Furnari, a fantasia e o humor são fundamentais. O tópico seguinte é um breve exercício de análise de seu texto escrito, e visual, diante das questões discutidas acima.

TRUDI E KIKI, UMA BREVE LEITURA

Trudi e Kiki foi publicado em 2010 pela Editora Moderna. Integra a coleção *Pimpolhos* e possui um total de 32 páginas em que texto escrito e ilustrações estão presentes. É um texto narrado predominantemente em terceira pessoa com a presença de outras vozes que por vezes assumem a narração: as protagonistas Trudi, Kiki e suas mães. Conta a história de duas meninas, Trudi, bruxa, e Kiki, não bruxa. Em razão de uma série de coincidências improváveis, elas trocam de mães, de casas, de vivências: vivem uma experiência de alteridade e de medo do abandono. A história dialoga com outro texto que trata do problema do duplo, da identidade, por meio de uma sucessão de fatos e consequências: *A comédia de erros*, de William Shakespeare, do século XVI.

Imagem 1: Capa de Trudi e Kiki, 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

Ao longo da narrativa o leitor conhece dois universos muito diferentes, inclusive quanto ao idioma falado e as preferências de cada menina, e que, por outro lado, guardam uma série de semelhanças entre si e com o universo de muitas crianças para além da narrativa: há a presença dos laços familiares, a importância de brinquedos como objetos carregados de afeto, a escola e suas práticas culturais, as festas e seus vestuários.

A narrativa oscila entre esses polos, de Trudi e Kiki, e no contraste entre suas distinções, e aproximações, os leitores conhecem suas especificidades e também o que as une. São duas crianças que amam suas mães, têm medo do abandono e vivem uma grande aventura que apenas elas, e os leitores, conhecem. Existe, portanto, um contraponto em construção no texto entre o que se poderia esperar do universo daquelas duas crianças e o que é revelado gradualmente ao se ler a história. A oposição das características também enseja um efeito de humor ao contrastar, por exemplo, o que é considerado belo, conforme se pode observar na figura a seguir em que há uma série de quadrinhos com as interações entre as duas mulheres adultas e as crianças após a troca de identidades.

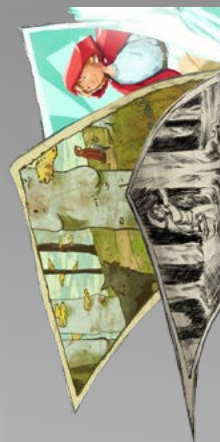
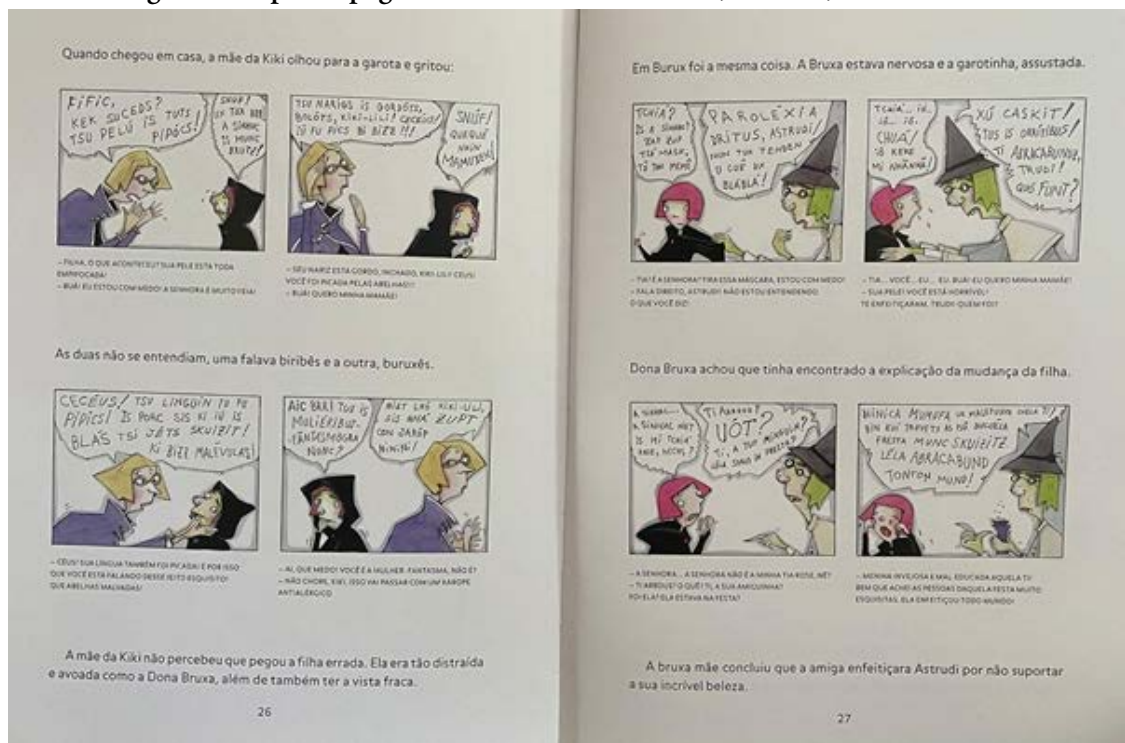


Imagem 2: Dupla de páginas 26 e 27 de Trudi e Kiki, de 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

De maneira a construir a ideia de encontros e desencontros entre culturas tão diversas, entre o mágico e o não mágico, há uma variação de vozes narrativas e de linguagens ao longo da narrativa. Assim, os quadros e balões, tão comuns nas histórias em quadrinhos, é um dos recursos mobilizados para lançar luz às personagens e suas falas. O problema da comunicação entre personagens que falam línguas diferentes e possuem práticas culturais diversas ganha outra dimensão quando as vozes em destaque são das personagens.

Outro aspecto que se evidencia, e que pode ser observado na imagem acima, é a invenção de outras línguas por Furnari em que há legendas que traduzem o dito. A linguagem em *Trudi e Kiki* é colocada em um contexto em que se relaciona com outras questões, como a alimentação ou as brincadeiras favoritas, por vezes explicitadas nas ilustrações e não no texto escrito, e forma dessa maneira um cenário que permite ao leitor constituir para si as personagens, posicionar-se diante de quem imagina que são.

A imaginação é fundamental em *Trudi e Kiki*: na sua concepção e também para as crianças leitoras, para que a experiência de leitura, como recriação, seja possível para elas. O universo mágico de um encontro entre duas crianças de mundos diferentes, e como podem descobrir-se próximas, e mesmo amigas; é o cenário para que a diversidade e a diferença possam ser compreendidas a partir do texto ficcional – e ali vividas. Para Vigotski (2014), a imaginação é uma atividade humana que ocorre a partir de uma série de combi-



nações, novas, a partir daquilo que já foi vivido (o repertório de cada sujeito). Além disso, a imaginação é uma via legítima de conhecimento e pesquisa ou em outros termos: “[...] a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem [...]” (VIGOTSKI, 2014, p. 15). A afirmação da possibilidade de imaginar para conhecer instiga a refletir sobre o texto literário como uma possibilidade de compreensão do mundo - por seus temas e tratamento de linguagem.

Gianni Rodari (1982) concorda com a validade da imaginação como uma ferramenta de produção de conhecimento, de investigação do mundo para nomeá-lo a partir de suas premissas e possibilidades. Rodari igualmente inspira a pensar as relações entre imaginação, ficção, brincadeira e as crianças leitoras – relações que podem ser vislumbradas em *Trudi e Kiki* e outros títulos de Eva Furnari. Para o citado autor, a leitura de textos literários, assim como as brincadeiras, podem ser modos de a criança se apropriar do mundo e buscar compreendê-lo por outros pontos de vista (inclusive quanto ao simbólico). A língua das duas crianças, e a própria língua portuguesa, por exemplo, têm um caráter brincante no texto, de um deslocamento de sentido que é também comum em brincadeiras que as crianças vivenciam em outros espaços e com outros objetos – e que as auxilia a atribuir sentido ao mundo social e suas relações.

O tensionamento existente na narrativa, que surge de situações improváveis, fantásticas, e que colocam as personagens em um cenário de medo e tristeza, está sob o registro do humor, da graça. O tensionamento entre texto escrito, ilustrações e as expectativas diante da trajetória de cada personagem é parte da dinâmica da narrativa, constitui sua trama. Ainda que haja choro, desamparo, angústia pela falta de comunicação, entre outros elementos tensos, são emoções que transparecem lado a lado com figuras exageradas em suas cores e formas que provocam um estranhamento que produz o riso. Existe um jogo em toda a narrativa entre texto escrito e ilustrações, entre o que pode ser considerado incomum e o familiar.

O que é estranho, angustiante, amedrontador pode ser um disparador de riso: o discurso do humor não se constrói apenas pelo gracejo ou por leveza, por exemplo, como pode dialogar e produzir o riso, mais ou menos aberto, a partir de outras emoções humanas. Freud (1996) debateu o quanto as formas do cômico, do chiste e do humor estão ligadas a mecanismos da *psique* humana e mais particularmente do inconsciente, de uma dinâmica de (re)elaboração de experiências já vividas e por vezes não verbalizadas. O riso, portanto, possui diversos pontos de partida e sentidos a depender dos sujeitos, das circunstâncias – e mesmo das condições sociais e históricas de quem ri.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo buscou-se apresentar algumas características importantes da obra de Eva Furnari e em especial de um de seus títulos, *Trudi e Kiki*. Como afirmado ao longo do texto, elementos estruturais para a obra de Furnari, como a imaginação e o

humor (a imaginação humorística), possibilitam um outro olhar para narrativa, seus personagens e trajetórias: um olhar de estranhamento, curiosidade, riso.

Argumentou-se que o discurso do humor não se relaciona apenas com o gracejo ou leveza: pode incidir a partir de contextos mais densos e ali produzir o riso – Freud afirma em sua obra que o riso resulta de dinâmicas psíquicas que podem incluir angústias, emoções não verbalizáveis, entre outras. O riso possui muitas facetas, motivações e sentidos.

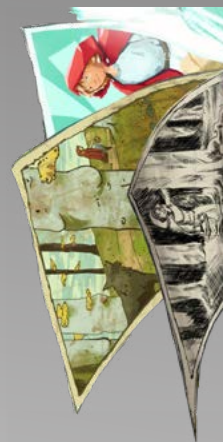
Na obra de Furnari observa-se que existe uma variedade de formas de provocar o riso, brincar com a linguagem e na linguagem, convidar a criança leitora a uma participação ativa. Entre elas, a construção de personagens pela via do absurdo em suas proporções e formas, quanto às ilustrações, assim como suas motivações e trajetórias no texto escrito; por meio da brincadeira com gêneros textuais e as palavras, na criação de palavras e no estudo sobre formas de comunicação e suas dificuldades (a tradução); no investimento na dialogia com outros textos e na presença de um discurso metalinguístico e metaficcional em parte de seus títulos como ocorre em *Trudi e Kiki*, no que diz respeito à dialogia, ou *O problema do Clóvis*⁴ quanto ao segundo ponto.

Os aspectos acima mencionados são observáveis em meio a tramas que se fundamentam na fantasia, e mesmo no fantástico, para se sustentar diante do leitor: a imaginação é estimulada pela narrativa, é parte do pacto inicial de leitura que é anunciado no início de cada livro e seu universo mágico. A imaginação é uma forma de conhecer as relações, de atribuir sentidos a vivências que por vezes as crianças não acessaram em suas experiências, mas que se anunciam na narrativa; são vividas pelas personagens – e que por sua vez simbolizam outras situações e emoções.

O humor em textos literários possibilita acessar o mundo da fantasia por um ponto de vista subversivo, de estranhamento à ordem estabelecida. Esse olhar, por sua vez, permite que a criança vivencie e reelabore, a partir desse plano, opiniões, perspectivas e emoções que contribuam para sua compreensão do mundo social. Jerome Bruner afirmou que a narrativa, por sua estrutura singular de abertura, sugere aos leitores um lugar de criação, de elaboração de outras realidades na relação que se cria com o texto em suas características fundamentais (e no que convida, estimula, esse leitor a criar). Bruner (1997) nomeou essas realidades alternativas de “mundos possíveis”: não existiria um único mundo, mas uma variedade de relações, de alternativas, que a literatura explicita e a criança pode investigar a partir da leitura.

No entanto, apresenta-se ao final dessas reflexões uma pergunta: o que essa elaboração de mundos possíveis ganha em especificidade quando se parte de uma narrativa calcada no humor, em uma perspectiva que, conforme discutido anteriormente, parte do avesso, desvela ângulos ocultos por uma suposta ordem naturalizada? Quais as relações entre educação e literatura infantil a partir dessas relações? Acredita-se que essa é uma questão que pode interessar não apenas a leitores e estudiosos da obra de Eva Furnari e outros autores afins, mas a todas as pessoas que se interessem por pensar criticamente as escolhas literárias feitas com as crianças ou para elas.

4 Texto originalmente publicado em 1992 pela Editora Global.



REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

DEL RÉ, Alessandra. **A criança e a magia da linguagem**: um estudo sobre o discurso humorístico. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

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

FREUD, Sigmund. Volume VIII (1905). **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

FURNARI, Eva. **O problema do Clóvis**. São Paulo: Global, 1992. FURNARI, Eva. **Trudi e Kiki**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

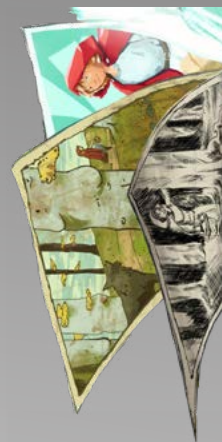
ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (coord.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2002; pp. 105 - 118.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**. Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2011.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

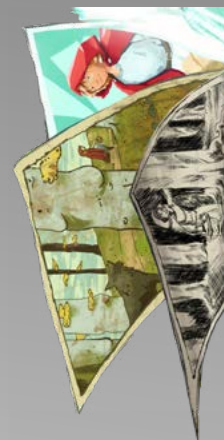
SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. São Paulo: Ática, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



“O NATAL DO CARTEIRO” OS CAMINHOS INTERPRETATIVOS E OS PROCESSOS DE INTERTEXTUALIDADE

Daniele de Jesus Nobre

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR¹

Gleidenira Lima Soares

*Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT
Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho/Rondônia - SEMED²*

Janine Félix da Silva

*Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Universidade Estadual de Maringá - UEM³*

INTRODUÇÃO

De acordo com Koch (2003, p.7), “O processo de produção textual, no quadro das teorias sócio-interacionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins”. Para que esse processo ocorra de forma efetiva, faz-se necessário que o escritor planeje o seu texto a partir de vários fatores, tais como: crenças, convicções, conhecimentos partilhados entre escritor e leitor, trocas de experiências, normas sociais, convenções culturais, entre outros elementos que agregam sentido ao texto, tanto para quem o escreve, quanto para quem o lê (Koch, 2003). Percebemos com isso, o papel importante do referente (leitor) nessa experiência linguística, o qual deve compartilhar com o escritor vários elementos de interação entre ele e aquele que produz o texto recebido. Nesse contexto, cabe ao texto literário “[...] estender o uso da linguagem ao limite, com a utilização de recursos estilísticos capazes de gerar no leitor o efeito estético obstado pela frieza do vocábulo” (Rosendo, 2025, p.64).

Essa amplitude presente na linguagem literária se mostra efetiva quando existe “muito significado para pouco significante” (Rosendo, 2025, p.64). Ou seja, quando a in-

1 Graduada no Curso de Letras, do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Jorge Vassikalis de Guajará-Mirim. E-mail: danielenobre1996@gmail.com

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT) Mestre em Ciências da Linguagem, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia, Graduada em Letras e Pedagogia. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho/Rondônia. E-mail: lima.soares@unemat.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora Associado, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, lotada no Departamento Acadêmico de Ciência da Linguagem – DACL. E-mail: janine@unir.br



formação a ser transmitida extrapola o limite vocabular ou sintagmático, necessitando de uma utilização singular da linguagem para proporcionar ao leitor toda a riqueza que o texto literário pretende transmitir.

Considerando o processo de intertextualidade como parte dos caminhos interpretativos de textos que ocasionam essa riqueza emitida pelo texto literário, este estudo visa analisar os processos de intertextualidade no livro “O Natal do Carteiro”, de Janet e Allan Ahlbert.

O interesse nesta pesquisa advém do envolvimento com a literatura infantojuvenil ao longo dos anos de leitura, estudos e pesquisas com as obras literárias. A nível acadêmico, esta pesquisa se justifica pela ausência de pesquisas abordando a análise específica do livro escolhido.

No aspecto metodológico, a pesquisa utiliza fontes bibliográficas qualitativas, como materiais impressos, artigos científicos, dissertações, sites e livros de autoras renomadas como Koch, Bentes, Cavalcante (2012), Koch, Elias (2008), e Colomer (2017), entre outros. O artigo é estruturado em três partes: a primeira discute o conceito de intertextualidade, a segunda apresenta e analisa a pesquisa, e a terceira apresenta as considerações finais.

A INTERTEXTUALIDADE

A discussão acerca da intertextualidade requer uma abordagem que se inicia a partir de uma concepção de texto, cuja complexidade foi intensificada com o advento da Linguística Textual. Dentro deste contexto teórico, o conceito de texto tem experimentado aprimoramentos significativos, sendo moldado pelos postulados teóricos das diversas correntes linguísticas que emergiram ao longo do tempo.

É notável perceber que, desde o surgimento da Linguística Textual, inúmeras teorias e enfoques foram propostos, cada um contribuindo para a compreensão multifacetada do fenômeno textual. O aprimoramento contínuo do conceito de texto resulta da interação dinâmica entre essas correntes, evidenciando a complexidade intrínseca à natureza da linguagem e do discurso.

Particularmente, a partir da década de 1990, observa-se um notável ponto de inflexão na compreensão da intertextualidade, marcado pela ascendência do sociocognitivismo e do interacionismo bakhtiniano. Estas abordagens teóricas, ao serem adotadas, trouxeram consigo novas perspectivas e métodos interpretativos, consolidando-se como referenciais importantes na análise dos processos intertextuais. O sociocognitivismo, centrado na inter-relação entre processos cognitivos e contextos sociais, proporciona uma visão abrangente das dinâmicas envolvidas na construção de significados textuais. Por sua vez, o interacionismo bakhtiniano, inspirado na noção de dialogismo, enfatiza a interação social e as vozes heterogêneas que permeiam a tessitura discursiva.

Assim, a compreensão da intertextualidade não se limita a uma perspectiva estática, mas reflete uma trajetória dinâmica permeada pela evolução teórica ao longo do tempo. O diálogo entre as diferentes correntes linguísticas e a adoção de abordagens mais recentes

consolidam a intertextualidade como um campo rico e complexo, enriquecendo continuamente a compreensão das emaranhadas relações entre textos e suas manifestações intertextuais. Desse modo o texto passa a ser visto como:

[...] lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos coenunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização que cada língua lhes oferece... construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado... (Koch, 2002; *apud* Koch, Bentes, Cavalcante, 2012, p.13).

Sob essa perspectiva conceitual, a Linguística Textual tem direcionado suas investigações, destacando-se a exploração aprofundada do conceito de intertextualidade. Este conceito, inaugurado na década de 1960 pela crítica literária francesa Julia Kristeva, emerge da fundamentação do dialogismo bakhtiniano, que postula que “um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos” (Koch, Bentes, Cavalcante, 2012, p.9), revelando sua intrínseca conexão com outros textos que lhe conferem origem.

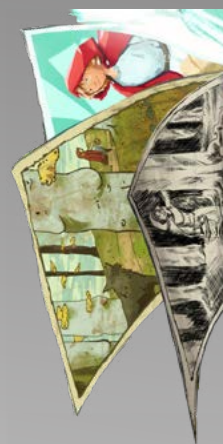
Nessa mesma ótica, Kristeva adota a visão de que “[...] cada texto é considerado como constituindo um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos” (Trask, 2004 *apud* Koch, Bentes, Cavalcante, 2012, p.13). De acordo com essa abordagem, para Kristeva, todo texto é, por essência, um intertexto, pois se configura como uma amálgama de menções, frases e trechos previamente utilizados.

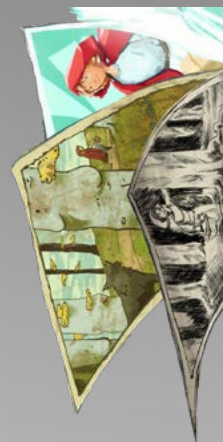
A intertextualidade, à luz dessas considerações, revela-se como um fenômeno intrincado e onipresente, permeando a construção e a interpretação de textos. Esta perspectiva alinhada ao dialogismo e à miscelânea de vozes presentes em um texto proporciona uma compreensão mais ampla e dinâmica dos processos intertextuais. No entanto, é imperativo destacar que a intertextualidade não se limita a uma mera coexistência de textos, mas sim a uma interação ativa e complexa entre eles, contribuindo assim para uma compreensão mais aprofundada da natureza intrínseca dos textos e suas inter-relações.

Nessa mesma linha de pensamento, Greimas (1996) *apud* Koch, Bentes, Cavalcante (2012, p. 14) afirma que:

O texto redistribuiu a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variados, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Nesse contexto, é crucial reconhecer que a produção textual está intrinsecamente sujeita à influência de textos preexistentes, estabelecendo uma intrincada rede de interco-





nexões e influências durante o processo de elaboração. Contudo, a identificação da presença de outros textos em uma produção escrita depende do conhecimento do leitor e de seu repertório de leitura, uma vez que a intertextualidade opera de maneira sutil e muitas vezes implícita.

Além disso, é de suma importância ressaltar que a inserção de enunciados previamente existentes em novos contextos promove a construção de novos significados, uma vez que esses enunciados são contextualizados de maneira distinta, conferindo-lhes novas configurações, mesmo que a produção subsequente mantenha vestígios do texto-fonte. A identificação do texto-fonte, entretanto, só se efetiva por meio do conhecimento prévio do leitor, constituindo uma condição essencial para a atribuição de sentido.

Para uma compreensão mais abrangente da intertextualidade, é imperativo explorar os processos que a desencadeiam. Esses processos, elucidados nos subtópicos a seguir, lançam luz sobre os mecanismos intrínsecos que permeiam a intertextualidade, proporcionando uma apreciação mais profunda e informada desse fenômeno textual complexo.

PROCESSOS DE INTERTEXTUALIDADE

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) delineiam uma distinção entre dois modos de intertextualidade: a *lato sensu* (sentido amplo) e a *stricto sensu* (sentido restrito), proporcionando uma taxonomia que reflete as diversas nuances desse fenômeno intrincado. A observação dessas categorias ressalta a abordagem abrangente das autoras em relação à intertextualidade, revelando uma perspectiva fundamentada no dialogismo bakhtiniano e na participação ativa de um sujeito (leitor/ouvinte). Esse sujeito, segundo as autoras, desempenha um papel direto ao interagir com o texto escrito ou falado, e de maneira indireta ao envolver-se com textos lidos e gêneros textuais previamente conhecidos. Segundo elas:

Em razão desta - necessária - presença do outro naquilo que dizemos (escrevemos) ou ouvimos (lemos) é que postulamos a existência de uma intertextualidade ampla constitutiva de todo e qualquer discurso, a par de uma intertextualidade *stricto sensu*, esta última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto. (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2012 p.16)

A intertextualidade *lato sensu*, conforme delineada por Koch, Bentes e Cavalcante, encerra, portanto, uma abordagem que transcende as fronteiras do texto singular, abraçando uma visão mais ampla das interações textuais na sociedade. Essa perspectiva considera não apenas o diálogo imediato entre um texto específico e seu leitor/ouvinte, mas também a influência mediada por textos prévios e gêneros textuais que moldam a compreensão e a produção textual.

Diante da relevância atribuída à intertextualidade *stricto sensu* para os propósitos desta pesquisa, a discussão a seguir se aprofundará de maneira mais substancial nesse tema específico. A análise minuciosa da intertextualidade em sua acepção restrita promo-

verá uma compreensão mais detalhada e precisa dos mecanismos que regem a inserção direta de elementos textuais preexistentes em novos contextos, delineando, assim, a especificidade desse fenômeno no âmbito investigativo proposto.

ANÁLISE DOS ELEMENTOS INTERTEXTUAIS NO LIVRO "O NATAL DO CARTEIRO"

A obra intitulada "O Natal do Carteiro" constitui o segundo volume de uma série literária elaborada pelos autores Janet e Allan Ahlberg. Inicialmente publicado em 1991 sob o título "The Jolly Christmas Postman," o referido livro foi disponibilizado ao público brasileiro em 2010.

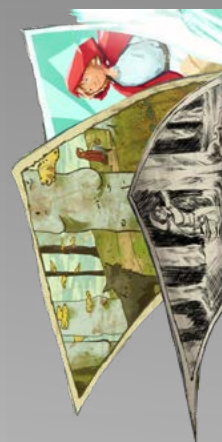
O enredo do livro revela a rotina do proeminente auxiliar do Papai Noel, o notável carteiro, durante a véspera de Natal. Neste contexto, o carteiro percorre seu trajeto de casa em casa, efetuando a entrega das correspondências, manifestando sempre um semblante alegre e sorridente. Vale salientar que tais correspondências estabelecem vínculos com personagens clássicos de contos de fadas, há muito incorporados ao imaginário coletivo, como Cachinhos Dourados e os ursinhos, Chapeuzinho Vermelho, o Lobo Mau, Humpty Dumpty, os Cavaleiros do Rei, o Homem Biscoito, entre outros.

Destarte, um dos elementos de destaque na narrativa reside na materialidade das correspondências, as quais se apresentam como entidades tangíveis inseridas no próprio livro, contidas em envelopes específicos destinados a cada um dos personagens previamente mencionados. Essa peculiaridade contribui significativamente para a singularidade e imersão proporcionadas pela obra, conferindo-lhe uma dimensão interativa e visualmente cativante para o leitor.

A trama apresenta uma notável capacidade de envolvimento desde seu início até a conclusão, sendo a linguagem empregada um dos elementos preponderantes nesse processo. No início da narrativa, são utilizados recursos que suscitam a curiosidade do leitor em relação à identidade do destinatário da primeira correspondência, provocando assim um imersivo envolvimento na história. Esse artifício exerce uma influência persuasiva sobre o leitor, estimulando-o a prosseguir na leitura até o desfecho. Em consonância, conforme destacado por Colomer:

Nas primeiras páginas, a história deve estabelecer o mundo de ficções, oferecer elementos ao leitor que lhe permitam juntar-se ao tom do relato e seduzi-lo para continuar a leitura. As obras devem oferecer, pois, suficiente informação para poder imaginar os personagens e o quadro de ação, e devem introduzir, ao mesmo tempo, interrogações que suscitem o desejo de saber mais sobre elas. (COLOMER 2017 p. 256)

A vinculação do leitor ao texto é efetuada tanto através do tom da narração, conforme destacado por Colomer (2017), quanto pela apresentação das personagens, ampla-





mente reconhecidas pela maioria dos leitores, e pela introdução de novas perspectivas e posicionamentos dessas figuras literárias. No que concerne à linguagem, os autores engajam o leitor por meio de formas melódicas, mediante a combinação lexical. Colomer (2017, p.256) ressalta a importância da “textura das palavras que ouvimos em nosso cérebro ao ler algo” para o valor literário da obra. Tal valor se evidencia em “O Natal do Carteiro” por meio da minuciosa atenção aos detalhes, do uso de sonorizações por meio de rimas, e da incorporação de aliterações e assonâncias, evocando memórias de canções infantis ou narrativas ouvidas na infância.

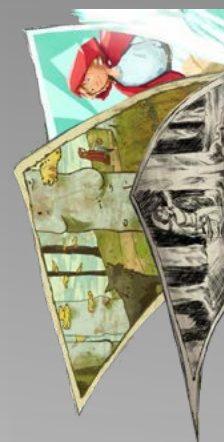
O manuseio das imagens, por meio das ilustrações presentes na obra, contribui de maneira significativa para o engajamento do leitor com o texto, ao mesmo tempo em que desempenha um papel crucial na construção da narrativa. No desfecho, um componente essencial para a apreciação da narrativa, observa-se a adesão à convenção de “os contos acabam bem,” uma fórmula recorrente nos contos de fadas ou narrativas maravilhosas até a década de 1970, conferindo assim um desfecho feliz à história.

Na sequência, a perspectiva analítica se voltará para a exploração dos elementos intertextuais presentes em “O Natal do Carteiro”. Assim, traremos a paratextualidade, conhecida como paratexto, compreende todos os elementos que acompanham uma obra, englobando, conforme destacado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 131), o “[...] título, subtítulo, prefácio, posfácio, notas marginais, finais ou rodapé, epígrafes, ilustrações e outros sinais que circundam o texto”. Tais elementos acrescentados desempenham a função de criar uma “moldura” para o texto principal, exercendo influência sobre a recepção e interpretação da obra pelo público leitor.

A interação entre esses elementos paratextuais e o texto central pode modificar significativamente a percepção do público. Um exemplo ilustrativo dessa dinâmica ocorre na relação entre texto e imagem, na qual esses elementos podem fornecer informações complementares, unindo-se para formar uma mensagem coesa, ou apresentar informações contraditórias, resultando em uma discordância entre o texto e a imagem:

[...] há que analisar a informação transmitida pelo texto e pela imagem para saber se expressão uma informação substancialmente idêntica (total ou somente de um aspecto parcial) como fazia tradicionalmente a *ilustração* de um texto, colocando o leitor em uma situação muito confortável ou se, pelo contrário, como é frequente hoje em dia, texto e imagem estabelecem relações complementares ou contraditórias (COLOMER, 2017, p. 281).

Um dos elementos paratextuais que se destaca significativamente em “O Natal do Carteiro” são as ilustrações, desempenhando um papel de suma importância em obras voltadas para o público infantil. Nesse contexto, as ilustrações assumem a função de um componente enriquecedor, não apenas pela sua estética atrativa, mas também por sua contribuição essencial na narrativa, auxiliando na compreensão da história e iniciando o processo de aprendizagem da linguagem visual por parte do leitor infantil.



É crucial ressaltar que, nos livros destinados a crianças, as ilustrações não são meramente acessórias, mas sim parte integrante do discurso apresentado. Desconsiderar as ilustrações ao analisar uma narrativa implica em negligenciar elementos intrínsecos à construção da história. Paralelamente ao texto escrito, as ilustrações em livros de literatura infantil devem estabelecer conexões significativas com a vivência da criança, desempenhando um papel ativo na formação da narrativa.

Nesse contexto, uma das estratégias empregadas para envolver o leitor por meio das ilustrações em “O Natal do Carteiro” é a abordagem denominada por Duran, conforme citado por Colomer (2017, p. 270), como empatia emotiva. Este conceito refere-se a uma abordagem que visa estimular a afetividade e simpatia, utilizando formas arredondadas, cores primárias, tons suaves, e outros recursos percebidos como uma “linguagem para criança” por parte dos adultos.

Figura 1



FONTE: Janet e Allan Ahlberg, 2010

Ao observarmos a Figura 1, é possível notar a predominância das cores vermelho, azul e amarelo na ilustração, revelando a utilização de tons suaves pela ilustradora.

Conforme anteriormente mencionado, a fundamentação teórica de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) baseia-se também nos estudos de Piègay-Gros (1996). De acordo com essas autoras, Piègay-Gros reestruturou a concepção de Genette, propondo que a intertextualidade pode se manifestar tanto por copresença quanto por derivação. No contexto das relações por copresença, que envolvem as conexões entre textos, essas podem se dar de maneira explícita, por meio da citação e referência, ou implicitamente, através do plágio e da alusão. Por outro lado, as relações por derivação ocorrem quando um texto é derivado de outro, compreendendo práticas como a paródia, o travestimento burlesco e o pastiche.

Contudo, no escopo da análise empreendida neste trabalho, centraremos nossa abordagem na teoria da copresença de Piègay-Gros, concentrando-nos especificamente nas estratégias de referência e alusão.

No âmbito das intertextualidades explícitas por copresença, mencionadas anteriormente, destacam-se a citação, termo previamente abordado por Genette, e a referência, conceito acrescentado por Piègay-Gros. Segundo esta última, a intertextualidade por referência implica “uma remissão explícita a personagens ou a entidades outras presentes num dado texto [...]” (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p. 125). Semelhante à citação, a referência distingue-se pelo fato de não empregar marcas tipográficas e de não ser auto-evidente. Ao diferir da citação, a intertextualidade por referência conduz o leitor a outro texto, sem, no entanto, reproduzi-lo integralmente, demandando do leitor um conhecimento prévio do referido texto. Nesse contexto, alusão e referência apresentam similaridades, entretanto, a referência, em comparação à alusão, é mais explícita, proporcionando um reconhecimento mais preciso do intertexto no processo construtivo.

No livro “O Natal do Carteiro”, são identificáveis elementos de referência, notadamente pela presença de personagens oriundos de contos de fadas (ou contos maravilhosos) clássicos, conforme evidenciado nas imagens abaixo:

Figura 2

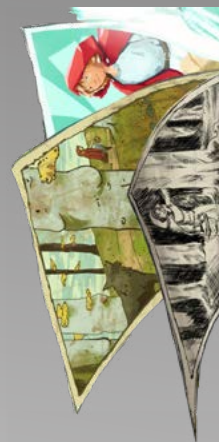


FONTE: Janet e Allan Ahlberg, 2010

Figura 3



FONTE: Janet e Allan Ahlberg, 2010



Nas representações visuais apresentadas nas Figuras 2 e 3, constatamos a presença da personagem Chapeuzinho Vermelho, assim como o personagem do Lobo Mau, ambos integrantes do renomado conto “Chapeuzinho Vermelho” do autor Charles Perrault (1697). Emerge o fenômeno de intertextualidade quando, no contexto do livro em análise, o carteiro efetua a entrega de uma correspondência destinada ao Lobo Mau, proveniente de Chapeuzinho Vermelho e sua avó.

Figura 4

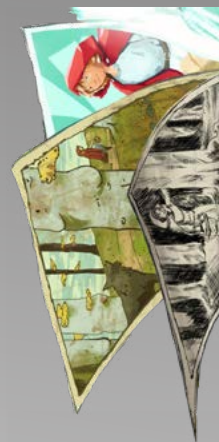


FONTE: Janet e Allan Ahlberg, 2010

A mencionada correspondência constitui um guia prático, fornecendo instruções sobre como identificar um lobo. Esse processo ilustra a integração de elementos intertextuais na trama narrativa, conferindo-lhe uma dimensão de complexidade e referencialidade.

A constatação advinda dos exemplos apresentados evidencia que a referência, conforme proposta por Piègay-Gros (1996), manifesta-se por meio da evocação de personagens. Este procedimento possibilita uma recuperação mais precisa da fonte do intertexto, mesmo quando a referida fonte não é explicitamente exposta ou o intertexto não está precisamente delimitado. Este fenômeno ressalta a capacidade da referência em estabelecer uma ligação intrínseca entre o texto em análise e suas fontes intertextuais, contribuindo para uma compreensão mais detalhada e contextualizada do processo intertextual.

A alusão, enquanto processo intertextual por copresença, opera de maneira mais sutil, de acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2012), Genette e Piègay-Gros. Estes estudiosos convergem na compreensão de que essa relação entre textos se estabelece de forma implícita, referindo-se indiretamente o leitor ao texto fonte, sem recorrer a marcações tipográficas ou demarcações convencionais da referência, em contraste com o que ocorre, por exemplo, na citação.



Para Genette, a alusão ocorre quando um enunciado pressupõe a percepção de uma relação entre ele e outro, ao qual remete através de determinadas inflexões, reconhecíveis apenas por quem possui familiaridade com o texto-fonte (Koch, Bentes, Cavalcante, 2012, p. 123). Essa percepção indireta ocorre por meio de pistas, que geralmente permitem ao leitor/ouvinte identificar esse processo intertextual.

No contexto do livro “O Natal do Carteiro”, é possível observar elementos de alusão pela menção indireta ao conto “Chapeuzinho Vermelho”, conforme evidenciado na imagem abaixo:

Figura 5



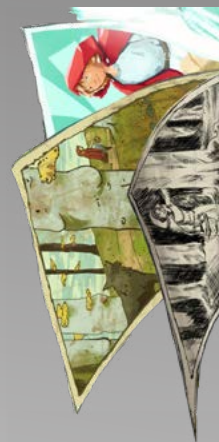
FONTE: Janet e Allan Ahlberg, 2010

Na Figura 5, extraída do “O Natal do Carteiro”, identificamos a intertextualidade por alusão no primeiro verso da primeira estrofe. Nesse trecho, o autor faz uma remissão à narrativa da Chapeuzinho Vermelho, mais precisamente à canção entoada pela personagem na historieta: “Pela estrada afora, eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha”. A transcrição literal das palavras do texto-fonte foi evitada, uma vez que se presume que o leitor, orientado pelas indicações presentes no texto e na ilustração, seja capaz de compreender a alusão à história da Chapeuzinho Vermelho e do Lobo Mau. Contudo, para a percepção desse processo intertextual, é exigido do leitor um conhecimento específico do mundo, neste caso, familiaridade com a história da Chapeuzinho Vermelho, a fim de facilitar a recuperação do intertexto acionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os processos de intertextualidade presentes no livro “O Natal do Carteiro” de Janet e Allan Ahlberg. A relevância desta pesquisa reside na sua conexão com a área de Literatura, um dos pilares formativos do leito, assim como na relação com a Linguística Textual.

Com o intuito de atingir o objetivo principal de analisar os processos intertextuais no livro escolhido, foram elencados a paratextualidade, a intertextualidade explícita e o



emprego da intertextualidade por alusão, que ocorre de maneira implícita, conduzindo indiretamente o leitor/ouvinte ao texto-fonte.

Em síntese, “O Natal do Carteiro” explora os processos de intertextualidade por meio de paratexto, referência e alusão. Importante ressaltar que esta pesquisa é preliminar, considerando a profundidade tanto do conteúdo do livro quanto da teoria relacionada à intertextualidade.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Janet. **O Natal do carteiro** / Janet & Allan Ahlberg; tradução Eduardo Brandão - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual** / Teresa Colomer; tradução Laura Sandroni. - 1. ed. - São Paulo: Global, 2017.

FLOWER, Linda; HAYES, John Richards. **Teoría de la redacción como proceso cognitivo**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 1996.

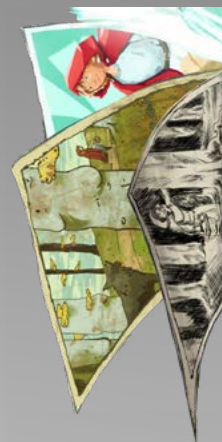
GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Tradução de Cibele Braga, Erika Viviane Costa Vieira, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Mariana Mendes Arruda e Mirian Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Intertextualidade: diálogos possíveis** / Ingedore G. Villaça Koch, Anna Christina Bentes, Mônica Magalhães Cavalcante. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore G. Villaça Koch e Vanda Maria Elis. - 2. ed., 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica** / Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. - 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2018.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

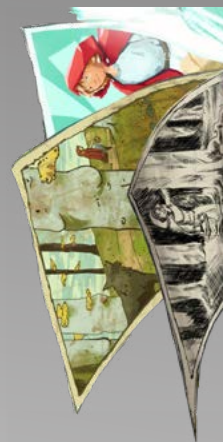
Mudanças em movimento

O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: ENTRE FUNÇÕES, REQUISITOS E CONHECIMENTOS¹

Daiana Lima Tarachuk
Universidade do Minho

Elisa Maria Dalla-Bona
Universidade Federal do Paraná

Fernando Azevedo
Universidade do Minho



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura como ato emancipatório é um dos principais objetivos atribuídos à escola, no entanto, para que ocorra a formação de leitores, mais especificamente tratando-se de crianças e jovens em fase escolar, aponta-se a necessidade de um leitor mais experiente para mediar este processo formativo, neste caso, delimita-se este compromisso ao professor.

Diante disso, de acordo com inúmeras pesquisas (COLOMER, 2007; CERRILLO, 2006, 2016; MUNITA, 2017), constata-se a relevância do papel do mediador de leitura literária no processo de formação de leitores. No entanto, destaca-se um questionamento perene “Será que eles estão preparados para exercer essa função nas condições mínimas exigíveis?” (CERRILLO, 2006, p. 37).

Com base neste questionamento, a priori, considera-se impreterível refletir: O que é necessário para a atuação do mediador de leitura literária? Logo, pretende-se identificar, mais especificamente, quais seriam essas “condições mínimas exigíveis” apontadas como basilares por Cerrillo (2006). Dessa forma, definiu-se como problema deste estudo tal pergunta para guiar as considerações apresentadas ao longo deste artigo. Assim, delimitou-se como objetivo refletir sobre as funções, os requisitos e os conhecimentos exigidos deste professor, que precisa dominar um conjunto complexo de saberes para atuar no processo de formação do leitor literário (MARTINS; AZEVEDO, 2016).

Como metodologia, optou-se pela investigação documental, que orientou a pesquisa diante do processo de identificar, selecionar e analisar fontes de informação de

¹ Este estudo compõe a tese “Formação Inicial do Professor Mediador de Leitura Literária dos Anos Iniciais da Educação Básica no Brasil e em Portugal”, orientada pelo professor Dr. Fernando Azevedo, do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho/Portugal) e pela professora Dra. Elisa Maria Dalla-Bona, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

qualidade (GONÇALVES, GONÇALVES & MARQUES, 2021) com foco nos estudos que apontam as condições basilares para o professor desempenhar o papel de mediador de leitura literária.

Com isso, assumiram-se como quadro teórico os estudos desenvolvidos por pesquisadores que são referência nas discussões sobre a temática em pauta: Colomer (2007), Munita (2017), Azevedo (2016), destacando-se as contribuições de Cerrillo (2006) ao caracterizar o papel do mediador de leitura literária e suas atribuições, o que possibilitou tecer reflexões sobre quais são as condições necessárias para a atuação do professor no processo de formação do leitor literário.

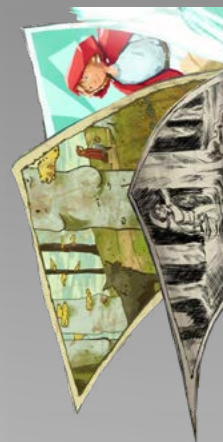
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: TAREFA DE QUEM?

A construção de uma sociedade leitora não se caracteriza como papel restrito de uma única instituição, muito menos de um indivíduo em específico. É um compromisso assinalado pela necessidade de um projeto coletivo, que envolve a família e os diferentes âmbitos sociais, desde cenários em que a formação de leitores já está comumente associada, como escolas, bibliotecas, livrarias, até espaços em que não se relaciona diretamente esta responsabilidade, como praças, teatros, transportes públicos, museus, hospitais, centros comerciais, restaurantes, entre muitos outros (AZEVEDO; BALÇA, 2016).

Além disso, acentua-se que em particular a leitura literária consolida-se como essencial para o desenvolvimento de um ser que se reafirma pela linguagem, emancipando-o pela palavra estética a partir das experiências provocadas pela leitura, por meio do compartilhar de outras vidas, de outros mundos, de outros diálogos que refletem sobre si e sobre o outro, provocando diferentes formas de pensar, de questionar, de refletir e de perceber-se na sociedade.

Diante disso, pontua-se a necessidade de mediadores de leitura literária para a formação de leitores, pois tornar-se leitor decorre de um processo formativo, não sendo algo inato. Os adultos, como leitores mais experientes, quando atuam como mediadores de leitura literária e amparam as crianças, como leitores em formação, na exploração dos livros e na conexão destas leituras com seu mundo, constroem caminhos para a interpretação dos textos literários, pois favorecem a ativação do imaginário, a elaboração de imagens mentais sobre as histórias, o que motiva a busca por significados. “E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência.” (COLOMER, 2007, p. 105).

Dentre as vozes que possuem papéis decisivos na consolidação do encontro do leitor em formação com a leitura literária, destacam-se as que ecoam do contexto familiar e do contexto escolar (CERRILLO, 2016). O primeiro mediador, usualmente, origina-se do contexto familiar, sendo caracterizado como ambiente determinante na construção de hábitos leitores, visto que o desenvolvimento de uma rotina em que a leitura de textos literários esteja presente como prática compartilhada motivará a relação significativa com



a leitura. O segundo mediador, na maioria das vezes, atua na escola (educadores, professores, bibliotecários), o qual possui a responsabilidade de fortalecer as práticas leitoras já potencializadas ou, caso contrário, suscitá-las, bem como concretizar o processo educativo diante das particularidades da linguagem literária.

Dentre estes cenários e possíveis mediadores de leitura literária, conforme o objetivo deste estudo, foca-se na escola, como contexto formal/pedagógico de formação de leitores e delimita-se o professor como mediador deste processo.

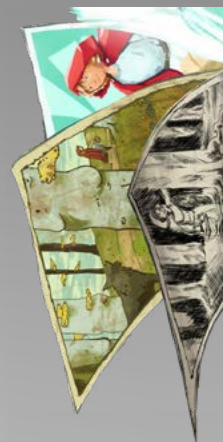
Na escola, muitas vezes, predomina-se a função utilitária de leitura, em que prevalecem leituras instrumentais, com foco em textos informativos, com conteúdos instrucionais alinhados às necessidades do cotidiano, o que reflete na formação limitada do leitor, consequência da escassa valorização social da leitura literária (CERRILLO, 2006). Com isso, alerta-se para a necessidade de fortalecer práticas leitoras de textos que possuem elementos simbólicos, que instigam a imaginação, a sensibilidade e a criatividade por possuírem significados plurais, ou seja, textos literários. Assim, um dos pilares para que a sociedade reconheça o valor emancipatório da leitura literária, está em assumir o compromisso de promovê-la no ambiente escolar, estreitando essa relação singular com leitor em formação para a transformação dessa realidade.

Outra questão sinalizada é o pouco ou ineficiente tempo dedicado à leitura em sala de aula. Para a construção da identidade leitora e literária dos alunos é crucial a construção de uma rotina de leituras, em que são valorizadas as experiências leitoras prévias e ampliado o repertório do leitor, orientado por métodos didáticos em que a leitura é a matéria-prima para o desenvolvimento do processo educativo (COLOMER, 2007).

O professor mediador de leitura literária vai além de proporcionar atividades motivadoras, selecionar e sugerir livros que os alunos se identifiquem em momentos isolados. É uma prática constante e gradual para que obras mais complexas sejam lidas e novas descobertas alimentem e encorajam os alunos a seguirem enquanto leitores, ampliando progressivamente suas capacidades interpretativas e as competências leitoras literárias, para que desenvolvam autonomia nesse processo.

De acordo com Cerrillo (2006, p. 34) “Um leitor será aquele que lê livremente diversos tipos de textos, em situações diversas, sendo capaz de discriminar, reflectir e opinar acerca dos conteúdos do que leu”. Desse modo, práticas de leitura dos mais variados gêneros textuais, que apresentam situações de comunicação múltiplas permitem ao leitor expandir o processo de estabelecimento de relações com diferentes textos, ampliar sua capacidade de diálogo com interlocutores e contextos diversos e interagir criticamente nas distintas esferas sociais em que atua. Aspectos potencializados, em particular, por meio da experiência proporcionada pela leitura literária.

A experiência leitora consiste na construção gradual do sentido da leitura e no desvelar de diferentes camadas de interpretação da obra literária, desde níveis mais superficiais até os mais profundos. Para tanto, o jovem leitor precisa estar amparado pelo professor mediador de leitura literária, como leitor mais experiente, para construção de



significados e, assim, de experiências que expandem a percepção sobre o texto literário e o contexto que o envolve.

Logo, o acesso a um acervo literário diversificado e de qualidade não é suficiente para aproximar o leitor do livro, para que essa relação seja efetivada é necessário oferecer instrumentos e estratégias para que o leitor desenvolva um meio específico de compreensão do texto literário, processo que é construído e, geralmente, só é possível por meio do mediador de leitura literária.

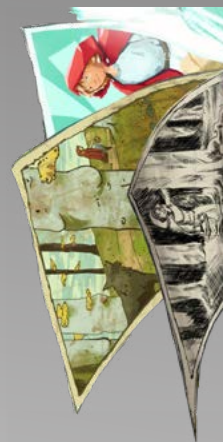
Revela-se como tarefa central do professor mediador de leitura literária construir em sala de aula um ambiente em que a leitura e o compartilhar de ideias sobre os livros seja permanente. O trabalho desenvolvido em sala de aula com textos literários possui como base o diálogo, é por meio do intercâmbio de experiências sobre as leituras que os leitores conhecem diferentes interpretações, identificam as estratégias utilizadas por outros leitores para compreenderem o texto, desenvolvem e/ou aprimoram suas próprias estratégias de análise e promovem novas perspectivas das leituras realizadas.

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a idéia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2007, p. 62)

O professor que se envolve nesse processo é peça-chave na promoção de condições ao leitor aprendiz para estabelecer relações não apenas no nível discursivo com o texto, mas também alcançar o nível da experiência leitora literária, que ocorre por meio da construção de sentidos, no estabelecimento de diferentes conexões, no intercâmbio de significados com a comunidade leitora, o que oportuniza vivências positivas e, consequentemente, a promoção de vínculos afetivos e estéticos com o texto literário, favorecendo a apropriação do hábito leitor para além da esfera escolar e, dessa forma, a ampliação da capacidade de interpretar o mundo.

Com isso, orienta-se conhecer os interesses dos alunos, para iniciar o processo de formação do leitor por textos que estejam em consonância com suas preferências, identificar as estratégias que se adaptam ao seu perfil, respeitar o percurso de cada leitor, propor um espaço para compartilhar as considerações de cada leitura e perceber sua progressão, isto é, oportunizar meios para que os leitores apropriem-se da prática leitora e do texto literário.

Assim, o desenvolvimento de competências interpretativas e literárias faz parte do processo de formação do leitor literário e, para isso, cabe ao professor mediador deste





processo estabelecer objetivos concretos, tendo a leitura como centro, buscando formas de assegurar que o leitor sinta-se instigado a assumir seu papel diante do texto literário, aceitar fazer parte de um pacto ficcional, estabelecendo diferentes relações de acordo com suas expectativas, os elementos familiares identificados, as possibilidades de interpretação, bem como explorando mecanismos para a construção de sentidos, os quais se tornarão parte da memória literária e serão base para leituras mais complexas (COLOMER, 2007).

No entanto, diante das inúmeras tarefas requisitadas ao professor como mediador de leitura literária questionou-se “O que é necessário para a atuação do mediador de leitura literária?”, diante disso, com base nos apontamentos de Cerrillo (2006) buscou-se refletir sobre as funções, os requisitos e os conhecimentos atribuídos pelo autor, traçando, assim, um possível perfil do mediador de leitura literária.

PERFIL DO MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA

Enfatiza-se a complexidade que envolve o trabalho exercido pelo professor como mediador de leitura literária, uma vez que se exige o domínio de uma multiplicidade de aspectos que fundamentam o processo de formação do leitor literário. Logo, o papel do mediador de leitura literária acentua-se como significativo ao oportunizar, por meio das práticas educativas, a expansão de hábitos de leitura, o que pode vir a refletir na transformação de hábitos culturais da sociedade.

Na infância e na adolescência, os leitores manifestam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e recepção literária; por isso, é necessário o *mediador*, como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos (CERRILLO, 2006, p. 35).

Assim, diante da relevância do papel do professor mediador de leitura literária no processo de formação do leitor literário e das inúmeras responsabilidades que lhe são atribuídas, buscou-se, como recorte de uma pesquisa de doutorado, aprofundar os conhecimentos sobre esta temática, orientando-se pela investigação documental, que se constitui pela identificação e a seleção de fontes de referência (GONÇALVES; GONÇALVES; MARQUES, 2021) para caracterizar o papel do professor como mediador de leitura literária nos anos iniciais da educação básica. Dessa forma, destaca-se, portanto, os apontamentos realizados por Cerrillo (2006), o qual elenca funções, requisitos e conhecimentos para a atuação do mediador de leitura literária.

O primeiro tópico descrito pelo autor pontua as principais “funções” do mediador:

- » Criar e fomentar hábitos leitores estáveis.
- » Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária.

- » Orientar a leitura extra-escolar.
- » Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários.
- » Preparar, realizar e avaliar animações da leitura. (CERRILLO, 2006, p. 37)

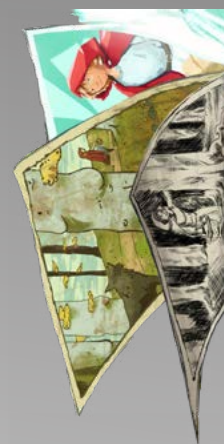
Para “Criar e fomentar hábitos leitores estáveis” deve-se, primeiro, estabelecer o elo entre a leitura literária e o leitor, o que ocorre por meio da seleção de leituras que façam parte do mundo do leitor em formação, que estejam alinhadas aos seus interesses, para que, inicialmente, reafirmem o que lhe é familiar, para, depois, questionar seus valores, experiências, costumes, ideologias e crenças, evocando reflexões que permitam novos diálogos e, desse modo, promovam mudanças na maneira de perceber o mundo e a si mesmo, ampliando o horizonte leitor.

Tais apontamentos também estão relacionados ao item “Coordenar e facilitar a seleção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários”, ademais, alerta-se que há uma desconexão entre o repertório literário conquistado pela criança em experiências anteriores à escolarização e os textos literários apresentados no ambiente escolar, o que pode causar certo distanciamento e prejudicar estes primeiros contatos ao não ser possível acionar conhecimentos já assimilados para, então, construir novas experiências (COLOMER, 2007).

Quando sinalizado a questão da seleção segundo a idade, vale elucidar que a intenção é “que oriente, mas que não restrinja, e que tenha como objectivo evitar os fracassos nas primeiras leituras, e, com eles, o surgimento de obstáculos, de difícil superação posterior, entre livros e crianças” (CERRILLO, 2006, p. 42). Com isso, o professor não deve ter um posicionamento limitador, mas, sim, facilitador, solucionando dúvidas e desvelando caminhos para escolhas que conduzam a vivências positivas com a leitura, reflexão que dialoga também com o item “Orientar a leitura extraescolar”.

Para o desenvolvimento de habilidades leitoras, é fundamental que se dedique tempo e defina-se uma rotina para a prática de leitura literária, favorecendo o compartilhar de estratégias, espaço para tirar dúvidas, momentos específicos para refletir sobre o sentido do texto a partir de exemplos de outros leitores. Dessa maneira, constrói-se uma rotina leitora em sala de aula, fundamentando e preparando o leitor para conquistar a autonomia neste processo.

Sobre a função “Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária”, é necessário que o professor desenvolva diferentes estratégias que promovam a fruição lúdica e instiguem o aluno a encontrar o prazer na leitura, dentre elas indica-se que os textos literários dialoguem com as expectativas do leitor, o qual se identifique com a obra, seja envolvido no processo comunicativo, aproprie-se do texto por meio da construção de sentidos provocados pela experiência leitora. A partir disso, caracteriza-se como fundamental organizar momentos distintos na rotina de sala de aula em que ocorram as leituras planejadas e as leituras voluntárias.





Para fortalecer o hábito leitor, ambas, leituras voluntárias e obrigatórias compõem este processo. Alguns exemplos de ações para favorecer leituras voluntárias, são: possibilitar acesso livre a uma diversidade de obras, dinamizar espaços para práticas sociais de leitura, instigar o envolvimento pessoal do leitor com o texto de maneira autônoma e valorizar a recepção leitora; além disso, ações que permeiam as leituras obrigatórias caracterizam-se por momentos em que sejam desenvolvidas a competência interpretativa e a competência leitora literária dos alunos, desse modo, ampliam-se a complexidade de leituras e consolida-se o prazer nesse processo (MUNITA, 2017).

A função de “Preparar, realizar e avaliar animações da leitura” constitui-se parte do processo de formação do leitor, pois despertam diferentes maneiras de vivenciar a leitura literária por meio de propostas lúdicas que aproximam o leitor em formação do texto literário, convidando-o para o jogo textual que consiste na busca pelo significado da obra. Ressaltam-se algumas questões a serem consideradas para o desenvolvimento dessas estratégias que atuam como convites para a leitura do texto literário: os destinatários (idade, perfil leitor), o texto literário, o envolvimento do grupo (caráter coletivo), as atividades que serão realizadas, a organização de um espaço para a leitura individual (de acordo com o objetivo), a periodicidade da ação, os materiais que serão utilizados, o elemento de fruição (não utilitário) da atividade (CERRILLO, LARRAÑAGA, YUBERO, 2002).

Tais funções exemplificam a multiplicidade de atribuições conferidas ao professor como mediador de leitura literária, as quais dialogam e complementam-se entre si, no entanto, para exercer tais funções são especificados alguns “requisitos” caracterizados como “imprescindíveis” pelo autor e, dentre estes, enfatiza-se o último item referente à formação, do qual são relacionados os “conhecimentos” que constituem os fundamentos para atuação do mediador (CERRILLO, 2006):

- » Ser um leitor habitual.
- » Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura.
- » Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação.
- » Ter uma certa dose de imaginação e criatividade.
- » Crer firmemente no seu trabalho de *mediador*: compromisso e entusiasmo.
- » Ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada.
- » Possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima, que lhe possibilite, entre outros, conhecimentos sobre:
- » O processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura.
- » Um certo cânone de leituras literárias: obras que podem constituir uma iniciação na formação literária da criança, à margem das leituras escolares que fazem parte do currículo.

- » A teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora.
- » A literatura infantil e os seus mecanismos editoriais.
- » A contextualização histórica da literatura infantil.
- » A evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura. (CERRILLO, 2006, p. 38)

Vale ressaltar que muitos dos tópicos elencados como “requisitos” e “conhecimentos” estão diretamente relacionados com ideias já aprofundadas anteriormente ao longo deste estudo. Portanto, optou-se por focar em dois pontos-chave elegidos como essenciais para fomentar as reflexões.

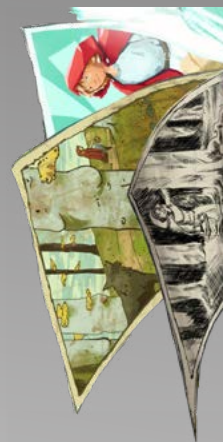
O primeiro, sendo um dos “requisitos”, alude “Ser um leitor habitual”, conforme as especificidades e pluralidades que o texto literário manifesta, determina-se que o professor possua ampla percepção da natureza complexa que envolve a experiência literária (ROSENBLATT, 2002). Dessa forma, ao assumir o compromisso de mediar esse processo, assume-se também a responsabilidade de possuir uma diversidade de experiências leitoras, o que ressalta a preocupação diante da ampliação contínua do repertório leitor. Indica-se como requisito basilar o professor mediador de leitura literária ter consolidado o hábito leitor, pois não possuir uma identidade leitora poderá limitar diretamente o desenvolvimento da prática em sala de aula e, conseqüentemente, impactará na formação do leitor.

A inter-relação de fatores como a origem socioeconômica, o nível de estudos, o gênero do leitor ou os hábitos culturais familiares criam um conjunto muito diversificado e complexo de resultantes, embora com uma invariável final constante: a diminuição do percentual de grandes leitores entre as crianças de absolutamente todos os setores da sociedade. (COLOMER, 2007, p. 45).

Tais fatores impactam a todos, inclusive, os futuros professores que atuarão como mediadores de leitura literária. Pesquisas realizadas revelam a ausente ou insuficiente experiência leitora entre os professores em processo de formação inicial, os quais se declaram como não leitores ou admitem terem hábitos esporádicos de leitura. Dados alarmantes que expõe um provável prejuízo no processo de formação do leitor na educação primária, uma vez que os professores, responsáveis pelo papel de mediadores de leitura, não possuem hábitos leitores, o que resulta em repertório limitado, reduz o desempenho acadêmico e interfere diretamente na qualidade da mediação (ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, PASCUAL-DÍEZ, 2019).

O outro item basilar apontado como requisito imprescindível ao mediador de leitura literária é: “Possuir uma formação literária, psicológica e didática mínima”.

Sirva como exemplo a formação institucionalizada que hoje se dá aos professores. O sistema universitário actual proporciona-lhes uma formação



que, no domínio da leitura, os capacita, no melhor dos casos, para que ensinem a ler, mas não para que criem e formem leitores, ficando esta formação a cargo do empenho individual e da vontade posterior dos que têm mais inquietações (CERRILLO, 2006, p. 38).

A formação escassa é apontada como fenômeno que permeia a realidade do professor, o que gera dificuldade em realizar o processo de mediação da leitura literária, constatando-se que mesmo quando se identifica a importância da presença dos livros no cotidiano da sala de aula, os professores não possuem clareza na definição de objetivos e na construção de planejamentos que estejam articulados com a prática de leitura literária de maneira consistente (COLOMER, 2007).

Diante deste alerta, reitera-se um déficit na formação universitária, principalmente a que corresponde à formação inicial do professor mediador de leitura literária. Acentua-se o insuficiente desenvolvimento de conhecimentos específicos, como o domínio das particularidades da linguagem literária, a capacidade de análise e seleção de textos literários e a compreensão sobre a história da literatura, o que determina ao professor, que assume este compromisso, buscar superar tais lacunas individualmente.

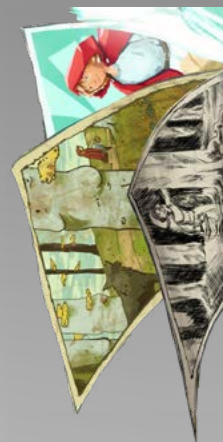
Pesquisas que investigam a formação inicial dos professores que atuarão como mediadores de leitura literária nos anos iniciais da educação básica realizadas no Brasil (SALDANHA, 2018) e em Portugal (PINTO, 2020) constata, em geral, a carência ou inexistência de disciplinas dedicadas aos conhecimentos próprios da literatura para infância e juventude; e quando estas fazem parte do plano curricular, são, no geral, direcionadas para a fundamentação teórica, não sendo trabalhados, em sua maioria, os aspectos didático-metodológicos.

A formação inicial dos futuros professores impacta diretamente no seu desempenho profissional, o que, conseqüentemente, reflete na formação dos alunos em sala de aula. Desse modo, defende-se a consolidação do valor da leitura literária na sociedade, para a promoção de políticas públicas e a reformulação de projetos educativos e currículos dos cursos de graduação, oportunizando a formação adequada do professor que atuará como mediador de leitura literária, favorecendo a formação do leitor literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a importância dos primeiros contatos com a leitura, em especial com a leitura literária, desde os anteriores ao sistema educativo, os quais constituem base para o encontro entre o leitor e o livro nos primeiros anos da educação escolar, sendo, assim, decisivos no processo de formação do leitor literário.

Assim, aponta-se o papel do professor como mediador de leitura literária sendo essencial para a formação do leitor, visto não ser um processo que ocorre de maneira espontânea, pois exige saberes e estratégias específicas para o desenvolvimento de competências





literárias e da capacidade interpretativa, que possibilitam a compreensão e o diálogo com o texto literário.

Ademais, as funções, requisitos e conhecimentos elencados permitem um panorama geral sobre a multiplicidade de papéis e a complexidade de exigências decorrentes destes, os quais se configuram como um conjunto de pilares que alicerçam o trabalho do professor mediador de leitura literária, na consolidação da formação de leitores autônomos.

Alerta-se que a falta de acesso à formação para o trabalho com a literatura em sala de aula incide em práticas que reduzem a diversidade de saberes e limitam as possibilidades de emancipação do leitor em formação, pois, restringe ao professor o desenvolvimento de repertório, bem como base teórica, crítica e metodológica necessária para atuar como mediador competente do texto literário.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C.; PASCUAL-DÍEZ, J. **Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España.** In: OCNOS: Revista de Estudios Sobre Lectura, v. 18, n. 3, p. 38–47, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108.

AZEVEDO, F.; BALÇA, A. **Educação literária e formação de leitores.** In: AZEVEDO, F.; BALÇA, A. (Orgs.). *Leitura e educação literária*, p. 1-13. Pactor, 2016.

CERRILLO, P. C. *Literatura Infantil e Mediação Leitora.* In: AZEVEDO, F. (Coord.). **Língua Materna e Literatura Infantil:** Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 33-46.

CERRILLO, P. C. **El lector literário.** México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. **Libros, lectores y mediadores.** Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2002.

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GONÇALVES, S. P.; GONÇALVES, J. P.; MARQUES, C. G. **Manual de Investigação Qualitativa:** conceção, análise e aplicações. Lisboa: Pactor, 2021.

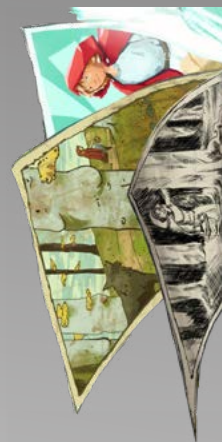
MARTINS, J. P.; AZEVEDO, F. *Educação Literária e Mediadores.* In: AZEVEDO, F.; BALÇA, A. (Coord.). **Leitura e Educação Literária.** Lisboa: Pactor, 2016. p. 49-58.

MUNITA, F. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-392, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201612151751.

PINTO, A. I. de S. F. **A formação do professor de Língua Portuguesa: o lugar da educação literária**. 2020. 284f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, 2020.

ROSENBLATT, L. M. **La literatura como exploración**. México: FCE, 2002.

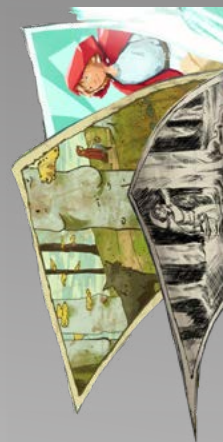
SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.



PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA EM UMA TURMA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Carmosina Sibélia Silva Alencar
Universidade Federal do Ceará – UFC

Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará - UECE.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, das escolas públicas e particulares, completou 20 anos e ao longo desse tempo, embora tenha impulsionado o crescimento editorial, possibilitando que cheguem às escolas obras que tratem da história e cultura afro-brasileira e africana, essas obras ainda representam minoria nas prateleiras das bibliotecas escolares.

Na pesquisa realizada por Bispo (2020), para analisar as obras enviadas pelo PNLD literário que têm como temática a história e cultura afro-brasileira e africana foi constatado que desde o surgimento do programa até o ano de 2018, “[...] dos 1.199 títulos selecionados pelo programa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apenas 82 livros estavam relacionados com a temática, ou seja, 6,83%”. (BISPO, 2020, p. 69)

Através da minha vivência como professora da rede municipal de Fortaleza, ao observar o trabalho desenvolvido com as obras que chegam e circulam pelas escolas, que poderiam subsidiar o trabalho pedagógico, muitas vezes são abordadas pelo(a) professor(a) e bibliotecário(a) de forma pontual, direcionadas apenas à celebração do dia da consciência negra. Diante dessa vivência, o questionamento que norteia a nossa problemática é: Como fomentar a leitura literária com textos da literatura negro-brasileira em uma turma em processo de alfabetização?

A motivação em pesquisar sobre essa temática surge diante das reflexões levantadas durante a minha experiência docente, ao conviver com professores de língua portuguesa que manifestaram sentir dificuldades para selecionar e abordar os textos literários que tratassem da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, tanto pela presença restrita desses textos nos livros didáticos e no acervo literário da biblioteca e das salas de aula, como também, por não terem familiaridade com essa temática, demonstrando insegurança para abordar os assuntos que a temática poderia suscitar.



Diante desse contexto, estabelecemos como objetivo fomentar o letramento literário nas aulas de leitura através da literatura negro-brasileira, especificamente de uma turma do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais em que a professora-pesquisadora atua como pedagoga na Rede Municipal de Fortaleza.

Realizamos uma pesquisa-ação e apoiamos-nos nos estudos de Cosson (2020) que propõe a metodologia do círculo de leitura como estratégia para promoção do letramento literário. Portanto, desenvolvemos a sequência básica do letramento literário (COSSON, 2019) recomendada para a educação básica, constituída por quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação, como forma de propiciar que os alunos vivenciem todas as etapas do letramento literário a partir da leitura de obras da literatura negro-brasileira.

Enfim, este artigo, apresenta um recorte da dissertação intitulada *Práticas de letramento literário na rede municipal de Fortaleza: inserção da literatura negro-brasileira em uma turma em processo de alfabetização em contexto de ensino híbrido*, defendida em 2022 e desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), curso de Mestrado em Linguística Aplicada, vinculada à linha de Pesquisa Linguagem, tecnologia e ensino e ao Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo - GPLEER.

SEQUÊNCIA BÁSICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Nesta pesquisa tratamos do letramento literário, uma das tipificações dos letramentos que vem sendo discutida no âmbito acadêmico e escolar. O termo letramento literário foi cunhado por Graça Paulino no final da década de 90. Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Esse processo de letramento literário não acaba com uma atividade específica, pois não é uma habilidade que se adquire, mas que é construído ao longo da vida a partir das experiências literárias vivenciadas tanto dentro como fora da escola.

Para realização desta pesquisa, na etapa da sequência didática desenvolvemos a sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2019). Essa sequência é uma proposta de ensino da leitura literária para a educação básica, constituída por quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa consiste em aproximar o aluno do texto que será abordado, propondo uma situação para interagir com a temática ou estrutura do texto. Essa etapa pode ser realizada por meio de questionamentos sobre a temática da obra ou mesmo abordar os aspectos do gênero textual que será lido. A segunda etapa é o momento em que o professor apresenta de forma breve a obra e o autor, assim como, poderá explorar os elementos paratextuais para que os leitores tenham acesso a elementos que solucionem suas possíveis dúvidas sobre a obra.



Na terceira etapa, é o momento para a realização da leitura do texto literário. Antes de iniciar a leitura o professor juntamente com os alunos deverá definir o tempo necessário para a realização da leitura da obra. Durante esse processo de leitura, o professor deverá observar e ouvir as dificuldades e comentários dos alunos sobre a leitura. Ou, caso os alunos encontrem-se em processo de apropriação da leitura, a leitura poderá ser feita em voz alta para a turma.

Na quarta e última etapa, ocorre a interpretação do texto lido, momento em que será preciso não somente decifrar o código escrito, mas construir uma percepção global do texto lido. Cosson (2019) declara que nessa última etapa, “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento de diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2019, p. 68). Compreendemos que para a leitura literária se efetive, é necessário que o aluno após ler a obra socialize suas impressões, sua visão geral sobre a leitura e compartilhe essa experiência literária com a comunidade leitora da qual faz parte.

A seguir, trataremos do texto literário voltado para a infância e do termo literatura negro-brasileira, o qual adotamos na nossa pesquisa.

LITERATURA INFANTIL NEGRO-BRASILEIRA

O termo literatura infantil não apresenta uma conceituação única e fechada, pois conforme Hunt (2010) não há definição única para literatura infantil, já que assim como o conceito de infância não é estável, variando de acordo com o contexto histórico e cultural, também não se pode esperar que a literatura infantil tenha um conceito estável.

Hunt estabelece uma característica distintiva a partir da qual se pode conceituar a literatura infantil ao considerar que, “A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por, especialmente adequado para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (HUNT, 2010, p. 96). Portanto, compreendemos que o termo literatura infantil remete ao público a que essa produção é endereçada, a criança.

Segundo Debus (2018, p. 28), “O texto literário para a infância tem uma especificidade: o leitor (a criança). No entanto, este não é o primeiro leitor do texto. Isto é, na maioria das vezes, antes da criança, um adulto – livreiro, pai, professor, tio, avô faz a seleção, a compra e a leitura do livro.” Além da autoria ser de um adulto, os textos de literatura infantil que chegam às crianças, em todos os processos de produção desde a edição até a mediação, passam pela seleção de um adulto, que é quem elege antecipadamente o que a criança vai ler.

Os livros destinados ao público infantil que circulam pelo mercado editorial brasileiro que tratam da cultura africana e afro-brasileira foram categorizados segundo Debus (2018) em três grupos: literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, literatura afro-brasileira e literatura africana.



A primeira categoria está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza. A segunda é aquela escrita por escritores afro-brasileiros – mesmo com as dificuldades de delimitação, pois se trata “um conceito em construção” (DUARTE, 2008). A terceira é aquela de autoria africana e traz reflexões que podem resultar em várias subcategorias [...]. (DEBUS, 2018, p. 28- 29).

Essa primeira categoria mencionada contempla tanto as obras literárias produzidas por autores negros como por autores não-negros, pois o foco não está na autoria, mas na temática que a obra aborda. Nesta pesquisa abordamos obras de autores negro-brasileiros que tratam da temática africana e afro-brasileira nas suas produções literárias, como Kiusam de Oliveira, Heloísa Pires Lima e Patrícia Matos, embora, também abordaremos obras de autores não-negros como Rogério Andrade Barbosa e Cristiane Sousa.

Outra abordagem que se faz necessária é quanto ao termo literatura negro-brasileira. Segundo Cuti (2010), é uma vertente literária brasileira e não africana na qual o escritor posiciona-se com base em uma subjetividade negro-brasileira, que tem o português como sua língua materna e retrata os interesses e sofrimentos da coletividade a qual faz parte. Nesta pesquisa, delimitamos trabalhar com o conceito de literatura negro-brasileira por se tratar de uma literatura que busca contestar o discurso eurocêntrico, apresentando uma visão distinta de como eram caracterizados os personagens negros, que são descritos de forma que sejam valorizados a cor da pele e dos traços físicos.

Espinheira Filho (2013), destaca a importância de pensarmos a literatura negra ou afro-brasileira como uma ferramenta artístico-didática problematizadora, cuja a leitura estimule o interesse e a curiosidade de conhecer a cultura de matriz africana. “A necessidade de se discutir sobre a literatura produzida por negros e que tematize os conflitos vividos por eles tornou-se inevitável” (ESPINHEIRA FILHO, 2013, p. 96). Por considerarmos um assunto necessário, nesta pesquisa abordamos a obra *Com qual penteado eu vou* de Kiusam de Oliveira, uma obra considerada negro-brasileira e que trata da estética negra de forma positivada.

Na seção seguinte, trataremos do percurso metodológico que foi adotado durante nossa pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta investigação realizamos uma pesquisa-ação, que consiste em um trabalho de cooperação entre pesquisadora e participantes que visam solucionar um problema coletivo. A pesquisa-ação conforme Thiollent (2008) é definida como,

[...] A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 14)

Assim, na nossa pesquisa, não apenas detectamos o problema da comunidade escolar, a ausência de obras de literatura negro-brasileira nas aulas de leitura, mas traçamos e desenvolvemos simultaneamente um plano de ação, que visou elaborar e aplicar uma proposta metodológica para fomentar o letramento literário a partir da inserção da literatura negro-brasileira.

Na seção a seguir, apresentamos a sequência didática que aborda a obra *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira desenvolvida em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: COM QUAL PENTEADO EU VOU?

A realização dessa sequência didática teve como tema a afirmação da estética negra e do cabelo afro. Para esse momento, abordamos a obra *Com qual penteado eu vou?*, da escritora Kiusam de Oliveira. Essa obra não fazia parte do acervo da escola e foi adquirida com recursos próprios da professora-pesquisadora para a realização da sequência didática.

Figura 1: Capa da obra *Com qual penteado eu vou?*



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Resumidamente, a obra *Com qual penteado eu vou?* narra sobre os preparativos para a festa de 100 anos do bisavô Benedito. Os bisnetos dele escolhem penteados especiais para o dia da comemoração e para presentear o bisa elegem as suas melhores virtudes.

A sequência básica iniciou com a apresentação do curta-metragem “Hair love” (Amor de cabelo, com áudio em português), como motivação. Esse curta-metragem de 2019 foi escrito, produzido e dirigido por Matthew A. Cherry e venceu o Oscar por melhor Curta de Animação no 92º Oscar. Bem como, posteriormente, foi lançado como livro infantil.

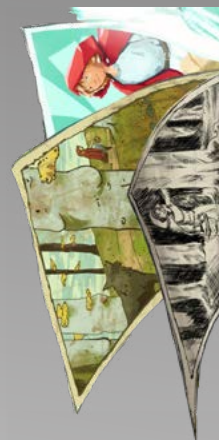


Figura 2: Tela inicial do curta-metragem Hair Love



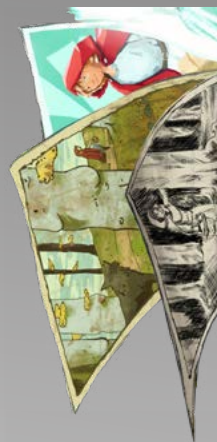
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-4htxN0IAQ4>

Sucintamente, o curta-metragem conta a história de uma menina negra chamada Zuri, que faz parte de uma família afroamericana, que ao tentar fazer seu penteado sozinha, não logra êxito. Por isso, recorre ao seu pai que fica assustado depois que a menina pede que ele faça um penteado nela. Mesmo após diversas tentativas o pai não consegue realizar o penteado e a menina fica muito triste. Então, ela recorre ao tutorial de penteados que sua mãe tinha gravado e resolve mostrá-lo para o pai. O seu pai decide acompanhar e fazer passo-a-passo as dicas da mãe de Zuri e dessa vez ele consegue realizar um lindo penteado em Zuri que fica muito feliz com o resultado.

Após a apresentação do vídeo ao serem questionados sobre o que acharam do vídeo, todos(as) mencionaram que gostaram. Quando interrogados sobre a cena que mais gostaram, a maioria disse que a cena da luta do pai com o cabelo, uma das alunas mencionou a cena em que Zuri encontra a mãe no hospital, outra aluna mencionou a parte em que o pai consegue fazer um penteado bem bonito em Zuri. Depois foi perguntado: O vídeo traz pistas sobre a história que vamos ler hoje, sobre que assunto tratará a história? A maioria dos alunos mencionaram que seria sobre cabelo.

Em seguida, realizamos a **etapa da introdução**, com a apresentação da obra e leitura da biografia da autora Kiusam de Oliveira e do ilustrador Rodrigo Andrade. Após ler o título da obra, foi questionado aos alunos em que situações eles faziam um penteado especial e arrumavam os cabelos. Dentre as respostas dadas estavam: para ir a um encontro, para ir a uma festa, para ir à escola, para ir ao shopping e para ir à pracinha. Nesse momento, foi solicitado que fizessem a leitura das imagens da capa, bem como, apontado que atentassem para a expressão do rosto da menina.

Um dos alunos levantou a hipótese que ela fosse da África. E foi questionado, será que só na África tem pessoas negras? Os alunos responderam que não. E foi mencionado que em diversas partes do mundo tem pessoas negras. Olujumi mencionou que em Fortaleza, também tem pessoas negras.





Na etapa seguinte, foi feita a **leitura em voz alta** e à medida que concluíamos cada página mostrávamos as imagens. Na **etapa da interpretação**, foram feitos os seguintes questionamentos: Quem é a protagonista da história? Como ela é? Vocês já viram ou conhecem um centenário? Quem é o centenário da história? Vocês já tinham escutado nomes de pessoas de origem africana? Você sabe a origem do seu nome?! Qual foi o presente que Aisha e seus primos deram para o seu bisavô? O que é virtude? Qual virtude você mais admira? Qual penteado você mais gostou? Usaria esse penteado? Em que ocasião? Com qual dos(as) personagens da história você se identificou? Por que? Vocês indicariam essa obra para outra pessoa?

Quando perguntado sobre quem é a protagonista da história, os alunos mencionaram a menina, mas não lembraram o nome dela. Então, foi necessário retomar na parte da história em que aparece o nome dela, Aisha, para que os alunos identificassem essa informação através do texto lido.

Quando indagados se já viram ou conhecem um centenário, Chentai- A: “No jornal eu vi uma entrevista com um vovô que completou 104 anos.” Os alunos comentaram que não conhecem ninguém que viveu 100 anos de vida. Ao perguntar quem era o centenário da história, a maioria dos alunos lembraram que era o bisavô Benedito. A aluna Aisha relatou que seu bisavô já faleceu e agora só tem o avô. Assim como, a maioria dos alunos que relataram não ter mais bisavô, nem avós.

Ao relatar que os nomes de origem africana que apareceram na história têm um significado, foi questionado se os alunos sabiam o significado do nome deles ou porque receberam esse nome, somente Chentai- A respondeu que seu nome significa forte, os demais não souberam responder. Kwame-B e Zuri lembraram que seus nomes são inspirados em nomes bíblicos. Zuri: “Meu nome foi escolhido porque meu pai e minha mãe vão pra igreja e escolheram um nome da bíblia”[sic]. Como tarefa de casa, voltada para os alunos que não souberam ou não lembraram o significado do nome deles, tiveram que perguntar o significado do seu nome aos pais e familiares para socializar com os demais colegas na próxima oficina.

Ao serem questionados sobre qual foi o presente que Aisha e seus primos deram para o seu bisavô, a maioria se confundiu mencionando objetos, somente a aluna Zuri relatou que as crianças não levaram presentes, mas levaram amor e carinho. Nesse momento, foi retomada a leitura do texto para que os alunos identificassem o trecho em que Aisha relata: “[...] combinamos que cada um ofertaria a ele uma virtude: a mais poderosa que cada uma e cada um de nós tem.” (OLIVEIRA, 2021, p. 14)

Dessa forma, “Quando o professor recorre ao próprio texto para que seja ele a responder às novas perguntas [...] estará indicando aos leitores o caminho para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e ilustrações dizem ou calam.” (BAJOUR, 2012, p. 68) Esse procedimento é apontado por Bajour (2012) como fundamental para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura.

Quanto ao penteado de que mais gostaram os mais comentados foram os dos personagens Monifa, Olujimi, Zuri e Zafari. Enquanto, o aluno Chentai- A disse que o penteado

de Kwame- A era feio, se referindo ao penteado *black power* do menino. Gomes (2005) reflete sobre esse imaginário brasileiro construído sobre o cabelo crespo,

A forma como a cor da pele e o cabelo é visto no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações raciais aqui desenvolvido. Nesse processo, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial, o qual além de cromático, é estético corpóreo. (GOMES, 2005, p. 137)

Após o comentário do aluno Kwame- A foi necessário explicar que o cabelo *black power* foi um dos principais símbolos do movimento cultural organizado pelos Panteras Negras nos Estados Unidos que tinha o objetivo de valorizar a estética negra e empoderar o povo negro.

A obra lida traz vários personagens negros(as) e com diversos tipos de cabelo e penteados, contribuindo para que as crianças reflitam e percebam as diferenças de maneira positiva. Essa é uma obra extraordinária e única, que se destaca pela sua qualidade literária e estética e por se sobressair quanto à beleza das ilustrações realizadas por Rodrigo Andrade. O projeto gráfico dessa obra possibilita aos leitores ampliarem sua experiência através dos paratextos, com presença de ilustrações da foto da autora e do ilustrador acompanhado de suas respectivas biografias.

Na atividade de pós-leitura, as crianças em pequenos grupos puderam decorar e colorir os desenhos recebidos. Após concluírem, essas produções foram coladas em cartazes com frases que exaltam a autoestima negra.

Figura 3: Cartaz decorado pelos(as) alunos(as) exposto no pátio da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos sobre o letramento literário e a literatura negro- brasileira voltada para a infância, assim como, apresentamos uma sequência didática direcionada para uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, amparada na sequência literária proposta por Cosson (2019) para a educação básica e que consiste em quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

Constatamos uma boa recepção e envolvimento das crianças frente à leitura realizada durante a sequência didática com o livro *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira (2021). Durante a interpretação, as crianças participantes manifestaram situações de preconceito que vivenciaram ou presenciaram, dessa forma, no momento da socialização sobre leitura literária foi possível conversar sobre o racismo e como ele está presente nas nossas relações cotidianas.

Sugerimos com a sequência proposta a inserção de obras literárias, nas práticas pedagógicas de leitura, que tragam outras perspectivas distintas da visão tão difundida nas escolas, com os estereótipos atribuídos às populações negras e com a supremacia de um grupo em detrimento de outro, como forma de possibilitar as crianças ampliarem suas experiências ao acessarem obras de autoria negra, que tratem da valorização da estética negra e do protagonismo negro na cultura africana e afro-brasileira.

Por fim, a realização desta pesquisa me possibilitou enquanto professora- pesquisadora da rede pública de ensino refletir, reformular e aprimorar minha prática pedagógica com o uso dos textos da literatura negro-brasileira, com o intuito de desenvolver um trabalho no contexto da sala de aula para além da identificação dos elementos do texto literário como título, enredo, personagens, mas também propiciando o contato com o texto literário de forma integral, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e estabelecendo momentos de reflexões e compartilhamento de experiências deles com o texto literário.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BISPO, Carla Fernanda Brito. **Literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental**: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/352347>. Acesso em: 20 abril 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.



COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020a.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2018.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31. Brasília, jan.-jun. de 2008, p. 11-23.

ESPINHEIRA FILHO, Ivan de Pinho. **Eu sou negão: meu coração é a liberdade**: diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de ensino médio da Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães *et al.* (coords.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

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

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PROJETO “PÓDIO DA LEITURA”: FORMANDO LEITORES E CONSTRUINDO SABERES

Beatriz Andrade dos Santos

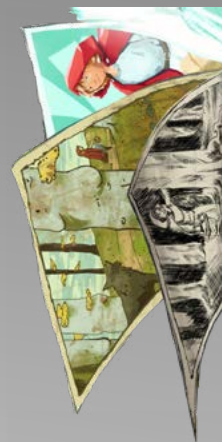
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Aparecida Suiane Batista Estevam

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ato de ler foi elucidado, a princípio, como sendo apenas a capacidade de decodificar o código escrito. No entanto, estudos desenvolvidos na área apontam que a leitura transcende o que está escrito e, de forma ampla, configura-se na capacidade de compreender, interpretar e posicionar-se de modo crítico e criativo frente às informações (Villardi, 1999).

O trabalho com a leitura literária na escola é indubitável, sobretudo, por saber que esta possui a função social de formar cidadãos autônomos. Com o crescente número de pesquisas que discutem a relevância da literatura para a formação de leitores por gosto, a literatura, antes utilizada na instituição escolar com a restrita função de explorar as regras gramaticais, responder questões simples de interpretação textual e reescrever trechos para destacar personagens, espaço e tempo da narrativa, passou a oportunizar o desenvolvimento de práticas de leitura contextualizadas, lúdicas e intencionais.

Para tanto, a arte da palavra passa a manifestar-se na escola por meio da função formativa, que educa à medida que fala da vida, das alegrias e dos descontentamentos, pois não se limita a moldar os sujeitos de acordo com as regras da sociedade dominante, mas mostra as diversas realidades e humaniza, porque faz viver. Logo, por meio da criatividade daqueles que reconhecem na leitura o seu poder transformador e humanizador, surgem inúmeras possibilidades de apresentar a literatura no espaço escolar de modo a favorecer a formação do prazer pelas histórias.

Dessa maneira, compreendemos que os projetos de leitura realizados nas instituições escolares podem se constituir como uma rota segura para a formação de leitores, dado que através desses projetos é possível oportunizar o contato direto com o livro enquanto objeto de desejo, democratizando assim o seu acesso; promover atividades lúdicas e artísticas por meio de dramatizações, pinturas, recitais; realizar contações de histórias



de modo a cativar a atenção e interesses dos ouvintes pelas narrativas que ganham movimento e cor na voz de quem conta, dentre outras possibilidades.

Nessa perspectiva, a fim de discutirmos sobre a relevância da mediação de leitura literária com vistas à formação de leitores por gosto, objetivamos: identificar o potencial dos projetos de leitura na formação de leitores, analisar a contribuição da contação de histórias no desenvolvimento do gosto pelo texto literário e relatar uma experiência exitosa no projeto “Pódio da Leitura” desenvolvido na Escola Municipal Francisco Aires Segundo, da cidade de Pau dos Ferros/RN.

Para a obtenção de informações, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Conforme discorrem Prodanov e Freitas (2013), a coleta de dados para a realização de uma pesquisa se faz por meio de dois grandes grupos: as fontes de papel, que envolvem a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, e as fontes fornecidas por pessoas, direcionadas à pesquisa de campo, em que há o contato direto entre o pesquisador e o pesquisado, utilizando-se, para tanto, de diferentes técnicas de investigação.

Com base em Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Ou seja, nesse tipo de pesquisa, utilizamos referenciais já existentes e analisados como fundamentação para a escrita de uma nova pesquisa. Já a pesquisa documental, conforme aponta Gil (2008, p. 51), “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. No caso deste estudo, analisamos o documento de implementação do projeto de leitura da escola pesquisada.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1999), visto que consideramos o universo pesquisado envolto de significados e subjetividades, o qual não pode ser tratado de forma objetiva e quantificada. O tipo configura-se como sendo de campo, cuja técnica utilizada para a coleta dos dados foi a observação participante, sob auxílio do diário de campo. Além disso, respaldamo-nos teoricamente em autores como Busatto (2012), Villardi (1999), Graves e Graves (1995), Amarilha (2013) e Chagas, Saldanha e Uchoa (2020).

A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A escola, por muito tempo, utilizou a leitura e o texto literário apenas como pretexto de ensino, no sentido de adequar padrões sociais, compreender regras gramaticais e cumprir exigências pedagógicas. Nesse contexto, a literatura era diminuída, pois sua linguagem simbólica não era explorada como deveria e o gosto em apreciá-la não era cultivado, visto que somente se apresentava ao aluno como instrumento de obrigação, para cumprimento de atividades e avaliações.

No entanto, sabendo que a literatura permeia o fantástico, a imaginação, o universo ficcional, corroboramos as ideias de Villardi (1999), quando afirma que a leitura literária

desperta no ouvinte/leitor o desejo de saber mais, de descobrir novas aventuras, de experienciar situações que fogem da habitualidade, ampliando assim seu modo de pensar e de viver. Reconhecendo isso, deixamos de enxergar a leitura como um ato forçado, realizado por obrigação, sob pena de alguma consequência negativa, e passamos a entendê-la como uma necessidade, realizada por gosto, por prazer.

Nessa perspectiva, a leitura por gosto, como definida por Villardi (1999), somente acontece se

[...] for vista não como cumprimento de um dever, mas como um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nos nega, quer sob a perspectiva da realidade, quer sob a da fantasia [...] (Villardi, 1999, p. 10- 11).

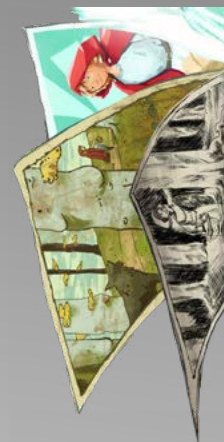
O ato de ler por prazer torna-se, pois, transformador, dado que proporciona não apenas reflexões, mas também mudança de vida, na qual o leitor deixa de ser um mero espectador passivo para assumir um papel atuante, capaz de atribuir novos sentidos e significados ao que está sendo lido/ouvido.

Desse modo, o professor, enquanto responsável primeiro na escola por oportunizar aos alunos o contato com o universo literário, não pode restringir o seu trabalho apenas à alfabetização dos aprendizes ou ao acesso aos livros, mas deve, sobretudo, criar um espaço harmonioso, convidativo para a leitura, bem como proporcionar espaço para diálogos e discussões com os leitores em formação sobre as histórias lidas (Martins, 2007).

Nessa perspectiva, uma das estratégias favoráveis à construção desse espaço lúdico, criativo e envolvente é a realização de projetos de leitura na escola, posto que, conforme apontam Chagas, Saldanha e Uchoa (2020, p. 13), “[...] os projetos são oportunidades para que a leitura se faça presente em sala de aula diariamente a fim de que o aluno construa conhecimento, desenvolva a autonomia, amplie o imaginário e, com isso, é possível que ele amplie sua visão acerca do mundo [...]”. Isto é, a partir de diferentes metodologias (contação de histórias, rodas de leitura, saraus, oficinas literárias, produções textuais, dramatizações etc.) que podem ser realizadas dentro dos projetos, os leitores em formação poderão desenvolver suas habilidades leitoras e, sobretudo, despertar o prazer pelo universo literário.

Dentre as estratégias metodológicas citadas, enfatizamos a relevância da contação de histórias, uma vez que se conta

[...] para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado (Busatto, 2012, p. 45-46).





O ato de contar histórias ultrapassa gerações e encanta à medida que cria imagens no ar; comunica a cultura e a diversidade dos povos, das crenças; desperta sentimentos e emoções; informa; permite a fuga do real para o ficcional e vice-versa. Isto é, acreditamos que em um lugar onde o fantástico se instala e torna-se materializado na voz e nos movimentos de quem empresta sua voz para contar há grande probabilidade de nascer um leitor.

No entanto, para que esse trabalho na escola seja bem-sucedido, faz-se necessário um planejamento sistematizado, com objetivos definidos e metodologias adequadas. Nesse sentido, corroboramos as ideias de Graves e Graves (1995), quando apontam a estratégia metodológica da andaimagem como um caminho seguro para a compreensão e ressignificação da leitura, desde que perpassasse as duas fases denominadas pelos autores como planejamento e implementação.

Segundo os autores, a fase do planejamento leva em consideração o público e o espaço em que se dará a mediação da leitura, assim como o tipo de texto e seus objetivos. Essa etapa é fundamental para favorecer uma experiência significativa com o texto literário, visto que nesse momento a leitura é selecionada e projetada a partir dos interesses e necessidades do público.

A fase de implementação divide-se em pré, durante e pós-leitura e, nela, ocorre a execução do planejamento. Na pré-leitura, os ouvintes/leitores são instigados a falar sobre suas primeiras impressões e motivados a querer descobrir o que há na história; na durante a leitura, a história pode ser apresentada por meio da contação, proferição, musicalização, dramatização, dentre outras possibilidades; já na pós-leitura diferentes atividades poderão ser realizadas com o intuito de expandir a compreensão da história e atribuir novos significados.

Portanto, os trabalhos desenvolvidos dentro dos projetos de leitura podem favorecer o interesse dos alunos em engajar-se nas atividades de leitura e desenvolver a autonomia e a criatividade, bem como o gosto pela leitura.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO PROJETO "PÓDIO DA LEITURA"

Esse projeto de leitura se desenvolve na Escola Municipal Francisco Aires Segundo, uma escola do ensino fundamental anos iniciais, em tempo integral, inaugurada no ano de 2018, a qual faz parte das escolas municipais da cidade de Pau dos Ferros, localizada no interior do Rio Grande do Norte. Juntamente com a elaboração do Projeto Político- Pedagógico (PPP), a formação de leitores surge como um dos objetivos da escola, para tanto, pensou-se em um projeto de leitura que contemplasse e envolvesse toda a comunidade escolar.

Conforme aponta o texto que embasa a fundamentação teórica do projeto de leitura, este inicialmente chamou-se "Projeto Muçambê". De acordo com os autores do projeto, o nome faz "[...] jus à planta de mesmo nome que embeleza vez por outra com suas folhas e flores os campos da escola [...] e enchem os olhos dos nossos alunos, acionam suas asas



de pássaros ou de borboletas e estes sobrevoam as flores do muçambê definindo-as de modo poético e científico [...]” (Projeto Muçambê, 2018). Assim, inspirando-se na beleza da escola e pensando na formação do leitor, de forma conjunta, na parceria comunidade escolar, família e alunos, surgiu o projeto.

O documento traz como objetivo principal do projeto “promover ações de incentivo à prática leitora entre os alunos, os docentes e a comunidade escolar” (Projeto Muçambê, 2018). Com o intuito de alcançar esse objetivo, a escola se propõe a planejar anualmente as atividades do projeto, com foco no desenvolvimento das atividades apresentadas no quadro a seguir:

**QUADRO 1 – ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
NO PROJETO DE LEITURA ANUALMENTE**

Pódio da leitura	Ocorrerá coletivamente uma vez na semana
Lar e Ler	Ocorrerá uma vez no mês
Ar e Asas	Contínuo, sendo mais intenso no mês de outubro
Cia & Cia	Eventos escolares e homenagens
Maleta Literária	Diariamente, alternada entre os alunos da sala de aula
Exposição Literária	Amostra anual dos resultados - Avaliação

Fonte: Produzido pelas autoras com base no texto do “Projeto Muçambê” (2018).

No decorrer do desenvolvimento das ações planejadas, algumas conseguiram ser concretizadas e permanecem até os dias atuais. Já outras ações necessitaram ser repensadas para se adequarem à realidade escolar. Assim sendo, duas das atividades idealizadas foram bem-sucedidas e continuam em ação, sendo elas, a Exposição Literária ao final do ano letivo e o Pódio da Leitura. Portanto, com o desenvolver do projeto de leitura, a atividade com maior visibilidade e ações passou a ser o pódio da leitura, realizando-se semanalmente. Desse modo, o nome do projeto foi revisto e passou de Muçambê para Pódio da leitura.

O nome para o projeto surge da observação da estrutura física da escola e de onde seriam realizadas semanalmente as mediações literárias. Como podemos observar na imagem abaixo, no centro do pátio da escola, há um palco no qual se realizam as mediações de história. A referência ao pódio se dá pelo fato de o mediador ficar acima dos ouvintes, que ficam ao seu redor.

IMAGEM 1 – LOCAL ONDE SE REALIZA O PROJETO “PÓDIO DA LEITURA”



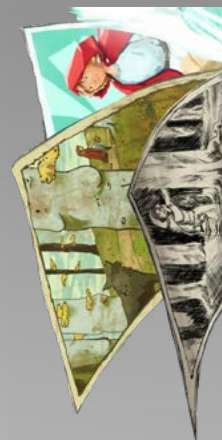
Fonte: Instagram @escolafranciscoairessegundo.

O projeto de leitura se realiza da seguinte maneira: semanalmente, nas quartas-feiras, um professor por vez, seguindo a ordem das turmas do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, fica responsável por mediar uma obra literária. O professor mediador deve planejar e implementar, de acordo com seus objetivos, público e temática selecionada. Sob a orientação e a colaboração do coordenador pedagógico, organizam-se as estratégias, técnicas e recursos necessários para a realização da contação ou proferição de histórias.

Neste trabalho, analisamos a mediação literária feita pela professora responsável pela turma do 2º ano. Iniciaremos a análise descrevendo o planejado pela docente, de acordo com as anotações realizadas no diário de bordo. Posteriormente, descreveremos o implementado pela professora durante a sua mediação literária no projeto “Pódio da leitura”. A professora utilizou como estratégia de mediação a leitura por andaimes de Graves e Graves (1995), em que explorou as etapas orientadas pelos pesquisadores, desde o planejamento até a implementação.

Durante o planejamento, ao observar o seu público e o período letivo em que realizaria a mediação, a professora optou por mediar uma obra da literatura infantil clássica, pois a sua mediação realizou-se na semana comemorativa do “Dia Nacional do Livro Infantil”, que aconteceu no dia 18 de abril de 2023.

Sendo assim, como atividade de pré-leitura, a docente dialogou com os alunos sobre os motivos que levam à comemoração dessa data, apresentou a história de Monteiro



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Lobato e a sua relação com a data comemorativa, além de apresentar os personagens que fazem parte do Sítio do Picapau Amarelo, solicitando aos alunos que citassem o nome de cada personagem e as suas características.

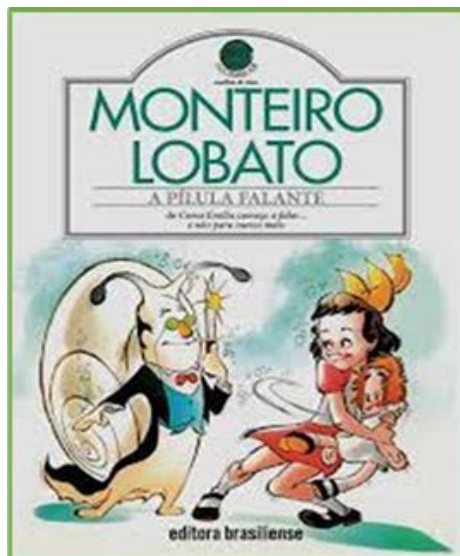
No durante a leitura, a mediadora utilizou como técnica a contação de história, explorando como recursos os palitoches e o cenário no avental, com o tema de Emília. A história contada foi “A pílula falante”, de Monteiro Lobato (2014). Vejamos alguns registros do momento da mediação literária.

IMAGEM 2 – MEDIAÇÃO LITERÁRIA

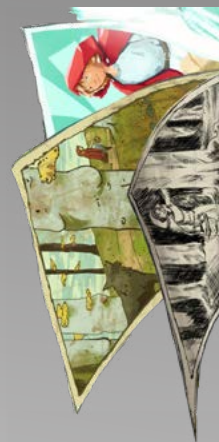


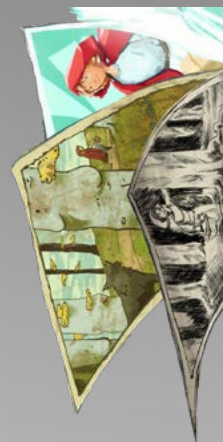
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2023).

IMAGEM 3 – CAPA DA OBRA MEDIADA



Fonte: <http://www.editorabrasiliense.com.br>





Como atividade de pós-leitura, realizou-se a conversação sobre a história e, em seguida, foi selecionado um aluno de cada turma para participar do reconto da história. As atividades do projeto foram finalizadas com uma roda de leitura, em que todas as turmas puderam ter a oportunidade de escolher um livro e, com o auxílio dos professores, realizar a leitura da obra.

Diante do relatado, é notória a relevância do projeto literário “Pódio da leitura” na colaboração no processo formativo de leitores por gosto, que encontram nos livros e na leitura fonte de imaginação e prazer, sendo fruto de mediadores que buscam a formação de leitores para a vida toda (Villard, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor requer que sejam vivenciadas experiências leitoras que contribuam para o usufruir da ficção e do imaginário possibilitado pela literatura. Por essa razão, o mediador responsável, na maioria das vezes o professor, necessita ser leitor e compreender a importância de uma mediação literária planejada e com objetivos para que se formem leitores por gosto, para toda a vida.

Os projetos de leitura contribuem para a formação do leitor por prazer, tendo em vista que propiciam o acesso ao texto literário por deleite, utilizando-se de diferentes estratégias, técnicas e recursos para atrair a atenção dos ouvintes, seja na contação de histórias, seja na proferição, o que pode causar o encantamento pela leitura e o desejo pelo livro.

Nesse intuito, o projeto de leitura “Pódio da leitura” da Escola Municipal Francisco Aires Segundo, desde sua idealização até a implementação, tem feito a diferença na formação dos leitores da escola. Ao permitir que os professores mediadores explorem diversas histórias e estratégias de mediação semanalmente, esse projeto possibilita aos membros da comunidade escolar formar repertório de leitura e descobrir o poder transformador que a leitura literária possui em nossas vidas.

Portanto, cremos que o projeto de leitura tem um papel de relevância na formação dos leitores e na construção de diferentes saberes, uma vez que oportuniza aos professores mediadores a discussão de diferentes temáticas que leva os ouvintes a construir opiniões a respeito destas no decorrer do ano letivo, o que forma para a vida, assim como a literatura.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1999.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAGAS, Rafaella Pereira; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; UCHOA, Savonara Abrantes de Oliveira. Projetos de leitura na escola: o despertar do aluno leitor sob o olhar das professoras alfabetizadoras. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas-GO, v. 12, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9639> Acesso em: 01 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAVES, Michel F; GRAVES, Bonnie B. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of texts. *In: Reading*. UK: Blackwell Publishers e The United Kingdom Reading Association, 1995.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PROJETO DE LEITURA MUÇAMBÊ. Escola Municipal Professor “Francisco Aires Segundo”. Pau dos Ferros/RN, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunia, 1999.



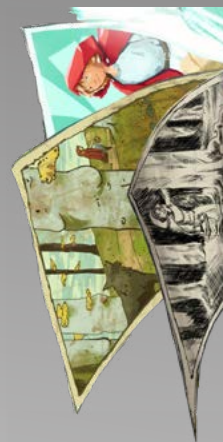
QUALIDADE LITERÁRIA NA LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DO ACERVO DA BIBLIOTECA DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOÃO DEL REI, MG

Luiz Felipe de Araújo Pereira

Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ

Amanda Valiengo

Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto apresentamos um trabalho realizado a partir do estágio de Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UFSJ. O objetivo principal é refletir sobre a categorização dos livros de literatura infantil, a partir de um levantamento realizado na biblioteca de uma escola de Educação Infantil pública do município de São João del Rei, MG.

Todos os livros literários disponíveis na biblioteca da escola foram catalogados pelo estagiário, também autor deste texto, para a realização da análise aqui apresenta. Ao todo foram contabilizados 915 dentre livros físicos e audiobooks. Para esta apresentação, analisamos 879 livros físicos como livros de boa qualidade, baixa qualidade e sem qualidade. A literatura voltada para o público infantil desempenha uma função crucial no desenvolvimento das crianças, ampliando suas perspectivas do mundo, estimulando sua capacidade imaginativa e ajudando-as a compreender e lidar com questões emocionais e morais. Para Altamirano (2015, p.44, tradução nossa), “muitas boas histórias para as crianças oferecem-lhes a oportunidade de aprenderem a ser empáticas, colocarem-se no lugar dos outros, em outros lugares, e aprenderem a descobrir o significado de tornar-se emocionalmente engajadas ao descentrarem-se de si mesmas”.

A partir de discussões acerca da temática do acervo literário, da função da literatura infantil na formação da criança, dentre outros assuntos relacionados, amparados pelo trabalho de Maria Alice Faria (2004) em seu livro “*Como usar a literatura infantil em sala de aula*” surgiu a proposta de analisar o acervo da biblioteca de uma escola onde o estágio supervisionado na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, foi realizado.

Antes, porém, de partirmos para uma análise do acervo, e já compreendendo todos os incontáveis benefícios da literatura infantil para o processo de ensino-aprendizagem, alguns questionamentos impulsionaram essa pesquisa: O que é um livro de qualidade

quando se trata da literatura infantil? Como avaliar a qualidade de um livro de literatura infantil disponível em uma biblioteca escolar?

O LIVRO LITERÁRIO NA ESCOLA

De acordo com Baptista; Amaral; Petrovitch (2021), é possível notar que a presença de livros infantis em instituições brasileiras de Educação Infantil nos últimos anos foi se tornando cada vez mais frequente, sobretudo em decorrência do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e mais tarde apoiado pela expansão do PNLD.

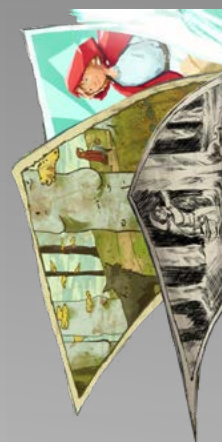
O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de acordo com o site do Governo Federal, foi desenvolvido desde 1997 e realizava a distribuição de obras de literatura, de pesquisa e de referência, para escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto para o ensino regular quanto para a educação de jovens e adultos. Já o PNLD, por sua vez, se trata de um conjunto de ações executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC) voltadas para a distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias para professores e estudantes da rede pública de educação.

Contudo, mesmo que nas últimas décadas tenhamos testemunhado um notável avanço na produção de literatura infantil de qualidade no Brasil, ainda persiste a presença de livros de baixa qualidade textual e artística nas prateleiras das livrarias, nas estantes das bibliotecas e nas salas de aula (Baptista; Amaral; Petrovitch, 2021).

Em grande parte dos casos, as obras contidas nos acervos das bibliotecas das escolas apresentam narrativas excessivamente simples subestimando as capacidades intelectuais e emocionais das crianças, fato constatado no levantamento realizado na pré-escola onde foi realizado o estágio que apresentaremos adiante. Além disso, muitas vezes, estas narrativas simplórias estão acompanhadas de ilustrações estereotipadas, cujas imagens, de caráter redundante e repetitivo, carecem de autenticidade; e que, ainda por algum motivo não creditavam devidamente seus autores e ilustradores.

É interessante observar que, embora a literatura infantil auxilie as crianças a lidar com seus medos, anseios e conflitos internos, proporcionando, muitas vezes, um refúgio seguro para explorar e compreender suas emoções, ela sofre algum preconceito nos espaços educativos, conforme argumenta Bettelheim em seu livro “A psicanálise dos contos de fadas” (2009, p. 34), ainda hoje, ela [literatura infantil] não recebe o devido destaque nos processos e experiências da maioria das crianças nas escolas. Conforme destacado por Hunt (2010) em seu estudo sobre a literatura infantil, chega-se ao extremo de não se aplicar à literatura infantil o mesmo rigor crítico dispensado à literatura voltada para adultos, quando, na realidade, a literatura infantil serve como a porta de entrada para o vasto universo literário.

Desta forma, entendemos que a literatura infantil não é apenas um direito da criança, como costumava dizer Emília Ferreiro (1985), mas também uma necessidade, que



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

cumpre um papel para além do pensar, refletir, alfabetizar. É um passatempo, é uma brincadeira, é imaginar, é conversa também.

Faria (2004, p.12) afirma que:

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas idéias etc.

Para Hunt (2010), a literatura infantil precisa ser definida em termos de seus dois elementos: crianças e literatura, uma vez que o conceito de bom é variável. Envolve aquilo que é intrínseco à literatura: o trabalho estético com as palavras, a narrativa, o fluído diálogo entre o leitor e o livro; e aquilo que intrínseco à infância: a ludicidade, o aprendizado, o desejo, a curiosidade, a experimentação e a descoberta.

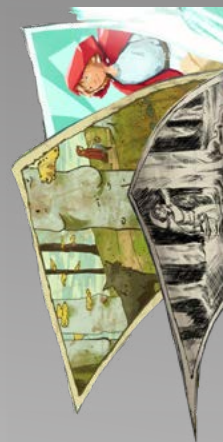
Paiva (2016), ao salientar três elementos cruciais a serem considerados na avaliação de obras literárias destinadas a crianças, oferece orientação para responder à questão sobre qualidade literária na literatura infantil. Em primeiro plano, deve-se considerar a excelência textual; em segundo lugar, a relevância temática, e, por fim, o design gráfico. É fundamental ressaltar que, para alcançar o padrão desejado, essas três dimensões devem estar harmoniosamente integradas em uma visão ou proposta estética.

Paiva (2016) discute também os critérios de seleção de livros, segundo os editais do PNBE. Especialmente sobre a etapa da pré-escola, os textos podem ser em verso (poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha) e podem ser prosa (clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular, livros de narrativas por imagens. Segundo Paiva (2016, p.28)

Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da Educação Infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros), de forma a possibilitar o manuseio por crianças de quatro e cinco anos, e poderão ser apresentados em diferentes tamanhos. As obras que demandam o manuseio pelas crianças, confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro – item 3 do edital do PNBE 2014.

E para além disso, os livros de literatura infantil são obras de arte, e, portanto, a qualidade das ilustrações é um aspecto muito importante para a constituição de um bom livro. Elas não devem ser estereotipadas, como um sol com uma carinha sorrindo, nem óbvias em sua relação com o texto.

Portanto, um acervo literário rico e diversificado, como já discutido acima, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, criativo, emocional, cultural e po-

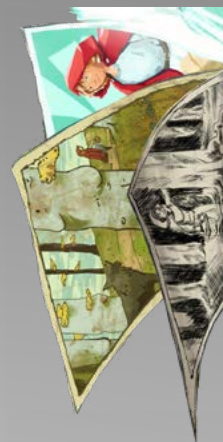


lítico das crianças que estão na fase da pré-escola. O acesso a um acervo de qualidade é uma parte essencial da equação. Um acervo deficiente em variedade e qualidade de livros limita o potencial de aprendizado das crianças. Por outro lado, um acervo rico em literatura infantil oferece oportunidades infinitas para explorar diferentes mundos, pois conforme Corsino (2015), a literatura infantil para as crianças dentro do novo paradigma de infância, pode ser espaço de formação e liberdade, de conhecimento de si, do outro e do mundo, de deslocamentos e ampliações, de sensibilidade e humanização.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Com base no que foi estudado, foi possível estabelecer os seguintes critérios para classificar o acervo da biblioteca de uma escola pública de Educação Infantil:

- Que a obra não seja espaço de didatização simples de conteúdos escolares, pois a literatura de qualidade não visa a apresentar regras de comportamento, letras do alfabeto ou mensagens de natureza ecológico-ambientais de forma explícita. Pelo contrário, cria um espaço para a reflexão crítica sobre problemas, sentimentos, emoções e situações vivenciadas no cotidiano das pessoas.
- Que o conteúdo não seja apresentado de modo que se perceba uma intenção moralizadora no texto, por meio de lições óbvias e apresentadas explicitamente, sem criar espaço para a reflexão necessária à compreensão crítica do leitor.
- Que a obra faça o uso de uma linguagem literária, ou seja, que apresente ritmo, figuras de linguagem, conotação como recurso linguístico, entre outros elementos que conferem ao texto valor estético.
- Que as ilustrações também não sejam estereotipadas, de modo a repetir o que foi anunciado no texto, especialmente se elas vierem depois dele, o que prejudica qualquer exercício de antecipação e inferência de possíveis conteúdos da obra, habilidades essenciais para o leitor competente. Pelo contrário, as ilustrações devem apresentar novas informações e oferecer nuances diferenciadas do conteúdo temático, aproveitando os espaços deixados no texto verbal com interpretações relevantes do ilustrador, criando, assim, um espaço de participação do leitor na construção de significados.
- Que evitem veicular discriminação ou preconceito de qualquer natureza, mas que apresentem situações para explorar a temática de maneira a incitar reflexões críticas por parte dos leitores.
- Que a qualidade do projeto gráfico se harmonize com a visão estética e se relacione com a narrativa literária.
- Que não menospreze a capacidade intelectual da criança, nem a superestime, visto que ambos os extremos não respeitam seu estágio de desenvolvimento. Como afirma Faria (2004), “se a complexidade do livro é menor do que a do leitor, este



se aborrecerá. Ao contrário, se o livro é muito complexo para a complexidade do leitor, este só utilizará certos aspectos, ou não chegará a entrar no livro.”

- Que o livro tenha passado por uma curadoria do PNBE, por exemplo.

A partir desses critérios, organizamos os livros em três categorizações: livros de boa qualidade, livros de baixa qualidade, livros sem qualidade aparente. Do total de 879 livros analisados, 265 apresentaram boa qualidade, 216 baixa qualidade e 398 nenhuma qualidade aparente.

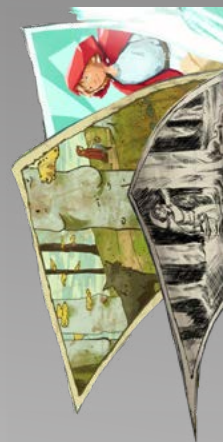
O ACERVO DA BIBLIOTECA DE UMA PRÉ-ESCOLA

Para a categorização dos livros foram utilizados os critérios específicos já discutidos anteriormente neste artigo: a devida atribuição de créditos aos autores, livros cujo texto apresentasse um trabalho estético, a indicação de algum projeto do governo federal como o PNBE e PNLD literário ou projeto reconhecido à qualidade do texto e da linguagem proposta, a diversidade na representação de personagens, bem como a qualidade das ilustrações, evitando aquelas estereotipadas, pouco criativas ou provenientes de capturas de cenas de filmes.

Em um primeiro contato com a biblioteca da escola, o estagiário constatou a ausência de um catálogo que contemplasse o acervo. Nesse sentido, foi realizada a contagem manual de cada livro, registrando meticulosamente todos os títulos. Somente após esse levantamento foi possível conduzir uma análise mais aprofundada do acervo. A categorização dos resultados baseou-se primordialmente na avaliação minuciosa das capas, nas informações nelas contidas, na leitura dos conteúdos e na análise do trabalho estético, tanto visual quanto textual, de cada obra.

É importante salientar que a biblioteca da escola é modesta, compartilha seu espaço com uma videoteca, ou sala de multimídia como é chamada. É organizada e dispõe de uma variedade de livros adequados às diferentes situações. É uma biblioteca que “ainda está em um processo de construção” como ressalta a diretora atualmente vigente. Ainda de acordo com ela o acervo se origina de duas ações: livros que foram enviados pelo PNLD e doações de pais e professoras. Além dos volumes literários, o acervo da biblioteca também abriga exemplares de livros didáticos e materiais impressos, organizados de maneira distinta em uma coluna específica da estante. Audiobooks também integram o acervo, ampliando a diversidade de recursos disponíveis aos usuários.

As doações feitas pela comunidade escolar são uma parte significativa para a construção e afirmação da biblioteca da escola. No entanto, muitas dessas obras são antigas e geralmente provenientes de editoras como Vila Rica, que possui um histórico de não creditar os respectivos ilustradores e escritores de determinadas obras (ou coleções inteiras). Destarte destas problemáticas, compreende-se que estes livros têm um valor histórico, mostrando como a literatura infantil, no Brasil, era (e em muitos casos ainda é) concebida e entendida.



Além disso há uma outra categoria de livros que adotam um caráter doutrinador e supostamente “pedagogizante”. Geralmente seus títulos são: “Como se Comportar”, “Como ser Higiênico?”, entre outros. Do conjunto dos livros desse tipo que estavam na biblioteca, vale destacar que todos pertenciam à Editora Todolivro.

LIVROS DE BOA QUALIDADE

Uma análise detalhada dos 879 livros revelou que 265 exemplares exibiam características de boa qualidade:

Figura 1: capa de um livro do acervo da biblioteca pesquisada, considerado de boa qualidade.

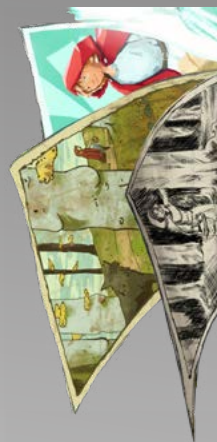


Fonte: próprio autor, 2023

- 45 livros são advindos do projeto literário do Itaú “Leia Para Uma Criança”. Entre eles “Dorme menino, dorme” de Laura Herrera e “Tatu Balão” de Sônia Barros;
- Nove destes livros são pertencentes ao clube do livro do projeto literário “Leituri-nha”. Entre eles “A grande fábrica de palavras” de Agnès de Lestrade.
- Outros 50 livros independentes de projetos literários, com créditos aos autores, como Marcelo, Marmelo, Martelo de Ruth Rocha.
- 161 são provenientes do PNLD literário e PNBE, incluindo títulos como “Pedro vira porco espinho” de Janaína Tokitaka e “Rapunzel e o Quibungo” de Christina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho.

LIVROS DE BAIXA QUALIDADE

Por outro lado, identificou-se a presença de 216 obras, cuja qualidade literária havia sido comprometida. Estes exemplares se resumiam principalmente a adaptações resumidas de fábulas e contos de fadas, caracterizados por ilustrações estereotipadas e ausência



de créditos aos ilustradores. Observou-se que, em determinadas obras, todos os personagens são representados como indivíduos de etnia branca, carecendo de uma diversidade de traços faciais e apresentando uma notável homogeneidade, muitas vezes assemelhando-se a trabalhos de outros ilustradores.

Figura 2: Capa de um livro do acervo considerado de baixa qualidade



Fonte: próprio autor, 2023

Um exemplo ilustrativo dessa abordagem pode ser encontrado nas coleções intituladas “Coleção Algodão Doce” e “Coleção Margarida,” publicadas pela editora Vila Rica, que embora creditadas ilustradoras diferentes, Magda e Constanza respectivamente, apresentam uma notável semelhança entre si e, mais especificamente, que elas se assemelham demasiadamente às obras da renomada artista australiana Sarah Kay, conhecida por suas ilustrações românticas de meninas brancas e seu estilo de vida interiorano europeu. A semelhança notável entre estas ilustrações levanta questões relevantes sobre originalidade e autenticidade na produção artística na literatura infantil. Isso também destaca a importância da diversidade e representatividade na literatura infantil, bem como a ética na criação e atribuição de obras artísticas.

LIVROS SEM QUALIDADE APARENTE

Foram catalogados 398 livros que não apresentavam nenhuma qualidade literária aparente. Essas obras consistiam principalmente de coleções de textos extremamente mutilados, ou baseados em transcrições de filmes, séries animadas e contos de fadas que, ou eram versões diminutas de filmes clássicos da Disney, carecendo assim da riqueza de um texto original ou cuidadosamente adaptado para o texto literário – que exige uma linguagem diferente que a da mídia cinematográfica possui.

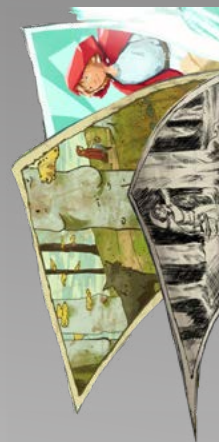


Figura 3: capa de um livro do acervo da biblioteca pesquisada, considerado sem qualidade.



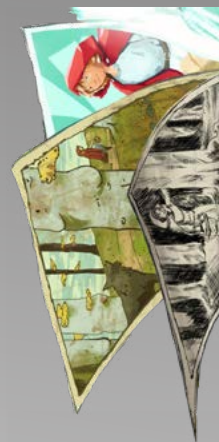
Fonte: próprio autor, 2023

São livros que muitas vezes não identificam o autor, ilustrador e editora. Normalmente são doados para a escola pelas professoras e famílias, especialmente porque são muito mais baratos que os apresentados como boa qualidade. Vale ressaltar a importância de políticas públicas que garantam o acervo literário nas escolas. Ainda, a escola, conforme Corsino (2014) precisa trabalhar de forma sistematizada para a formação de leitores autônomos e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a biblioteca da escola apesar de pequena, apresenta uma diversidade de livros. O acervo reflete diferentes épocas, estilos e tendências literárias, abrangendo desde obras clássicas até títulos contemporâneos. Ao mesmo tempo, urge pela necessidade contínua de buscar por livros de melhor qualidade, que possam enriquecer a experiência de leitura das professoras e crianças, promovendo maior e melhor contato com essa arte.

Vale destacar a importância e necessidade de políticas públicas destinadas para a seleção, disponibilização e formação docente acerca de acervo literário de qualidade para que nas bibliotecas escolares não tenha nenhum livro sem qualidade, oferecendo assim melhores oportunidades para a formação de leitores que usufruam dos incontáveis benefícios da literatura.





REFERÊNCIAS:

BAPTISTA, C. M; AMARAL, P. M.; PETROVICH, C. Livros de literatura para a primeira infância: questão da qualidade. **Leer, Escribir y Descubrir**. vol. 1, n. 8, p.10-23, 2021. Disponível em: “Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade” by Mônica Correia Baptista, Camila Petrovitch et al. (fiu.edu). Acesso em: 26 jan. 2024.

BETTELHEIM, B, **A psicanálise dos contos de fadas**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

CORSINO, P. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 108–123, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24516>. Acesso em: 30 set. 2023

CORSINO, P. (org.) **Travessias de literatura na escola**. 1.ed. Rio de Janeiro. 7Letras, 2014.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, E. **A psicogênese da língua escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

PAIVA, A. (2016). **Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE**. In: BRASIL. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. Brasília, 13-49.

Programa Nacional do Livro Didático. (30/10/2023). **Histórico do PNLD**. Recuperado de URL: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>

VISITA À BALEIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE LEITURA¹

Alessandra Barbosa

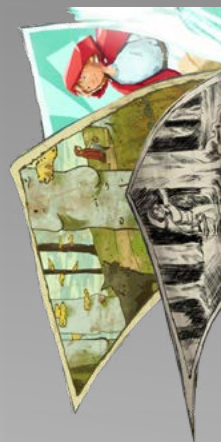
Universidade Federal do Paraná

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná

Maria Luciana Scucato Benato

Universidade Federal do Paraná



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONTEXTUALIZAÇÕES INICIAIS

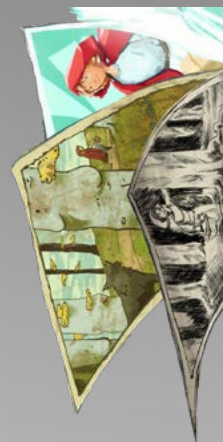
Este texto analisa uma sequência metodológica desenvolvida no Ensino Fundamental com o livro *Visita à baleia* (VENTURELLI, 2012) entre os meses de agosto e novembro de 2023. Trata-se de um recorte de pesquisa-ação tendo como participantes os estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. O objetivo está em analisar o processo de formação do leitor a partir de orientações metodológicas construídas no contexto escolar.

Configura-se como pensamento norteador, o conceito de letramento literário assim definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Sendo assim, o texto literário é a matéria central das aulas de Literatura (DALVI, 2013), e a metodologia pauta-se pelo manuseio e compartilhamento do texto literário, envolvendo práticas de leitura e de escrita (COSSON, 2020; COLOMER, 2007). Compartilhar a experiência literária significa, conforme Chambers (2007), compartilhar entusiasmo, dificuldades e conexões suscitadas pelas leituras.

O ensino da Literatura, especificamente no Ensino Fundamental, não se limita ao deleite ou a leituras espontâneas, pois atividades isoladas sem propósitos definidos não garantem a formação do leitor. Considerando a Literatura como a experiência humana formadora de herança cultural e que trabalha a linguagem tanto ética quanto esteticamente, é urgente desenvolver, no ambiente escolar, práticas de leitura e escrita planejadas segundo uma metodologia e com objetivos claros.

Como orientação metodológica, optou-se pela sequência expandida de Rildo Cosson por apresentar potencial de auxiliar a leitura aprofundada da obra literária, o aumento da competência de leitura, a formação de uma comunidade de leitores, entre outras contribuições (COSSON, 2006). Também contribuíram para o planejamento de atividades

¹ Trata-se de parte de pesquisa de doutorado em andamento, cujo título é *Literatura na escola: ler, escrever e compartilhar textos*, sob orientação da professora doutora Elisa Maria Dalla-Bona, do PPGE da UFPR.



inseridas na sequência expandida, as animações de leitura de Poslaniec (2006), que concebem a prática da leitura como diálogo entre o imaginário e o texto.

A indicação do livro *Visita à baleia* veio com o convite para a participação na primeira edição do Salão do Livro para a Criança e a Juventude, desenvolvido pela Associação de Leitura e Escrita do Paraná, a Ler.com, a Fundação Cultural de Curitiba e o Instituto Dom Miguel, e ocorrido de 27 de setembro a 01 de outubro de 2023. A visita orientada dos estudantes à feira do livro e à exposição cultural finalizou uma sequência de ações organizadas pelo evento, como: distribuição de livros literários aos estudantes, visita de autores às escolas, sessão de autógrafos. Aos professores que acompanharam suas turmas no evento também foi destinado momento formativo nomeado “Como receber um autor na escola”, e assessoria nos planejamentos de leitura das obras selecionadas.

Para essa primeira edição, participaram 10 turmas, de Pré a 8º ano, representando as 10 regionais em que se divide a administração municipal. Cada turma conheceu um(a) determinado(a) autor(a) e uma de suas obras, que foi lida coletivamente pelas turmas. Foram escolhidos autores que residentes em Curitiba ou imediações, considerando a disponibilidade deles em visitar as escolas e conversar com os estudantes.

VISITA À BALEIA, O LIVRO

Com a narração do menino César, os leitores são conduzidos a uma aventura em que pai e dois filhos, montados em uma bicicleta, vão em direção ao centro da cidade de Brusque com objetivo de visitar uma baleia. No trajeto, as memórias da primeira infância do narrador se misturam ao esforço do pai ao subir a ladeira, à sensação de calor, ao desejo das crianças por saborear um sorvete. Em meio a todos esses fatores, durante a pequena viagem, César nutre a expectativa de estar diante de uma baleia, uma baleia viva.

Essa expectativa é ameaçada por uma imensa fila de interessados pela baleia, que se encontra debaixo de uma lona de circo. Quando finalmente pai e filhos pagam ingresso e entram, César, decepcionado, descreve a cena: “[...] um monte de silêncio, pedra enorme exalando poeira! Derrota de quem foi apanhada para sempre. Quietude de vaca que nem ruminar mais ruma, derretida sob o calor.” (VENTURELLI, 2012, p. 46).

No dia seguinte, na escola, a professora pede à turma uma composição sobre um tema aleatório: uma árvore frutífera. César ainda pensa na baleia, que não vive; pensa também nas emoções despertadas pelo trajeto e pelo contato próximo com o pai. Então, o menino manifesta seu desejo de escrever sobre a baleia, ao que a professora responde: “Deixa de ser bobo, menino. Escreve o que eu mandei.” (VENTURELLI, 2012, p. 50).

O texto continua com a transcrição da tarefa escolar que César produziu. Para cumprir o tema imposto pela professora, o menino, no final da narrativa sobre a visita à baleia, de forma irreverente e corajosa, conclui: “Foi a tarde mais feliz da minha vida. Em casa subi na goiabeira. A goiabeira é uma árvore frutífera.” (VENTURELLI, 2012, p. 53).



São várias as problemáticas envolvidas: a relação difícil da criança com um pai rude, a tentativa de adultos em tornar passiva a criança, a sensibilidade da criança pela natureza, a importância do lúdico para a infância, a imposição de tarefas escolares que não condizem e formas de escapar da opressão do adulto.

Com projeto gráfico de Daniel Cabral e ilustrações de Nelson Cruz, o livro tem formato horizontal, o que possibilita a representação da baleia, do carro “rabo de peixe” do doutor Nica, de parte do trajeto sendo percorrido pelos personagens montados na bicicleta, dos meninos descendo o morro na folha do coqueiro. As cores vivas utilizadas nos personagens e nos elementos de cenas exteriores contrastam com a cor escura da baleia e do ambiente interno da lona de circo onde ela se encontra. Em algumas cenas, o tamanho desproporcional e exagerado do adulto, principalmente dos braços sugere o poder de persuasão, de opressão ou de cuidado e afeto que o adulto exerce em relação à criança.

Esses são alguns pontos de análise que confirmam a qualidade, como um todo, dessa obra literária de cunho memorialístico de um cotidiano familiar provinciano (COSTA, 2017), justificando os prêmios recebidos. Em 2013, *Visita à baleia* recebeu o Prêmio FNLIJ nas categorias O Melhor Livro para a Criança e A Melhor Ilustração, concedidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Também em 2013, conquistou o 2º lugar do Prêmio Jabuti, na categoria Infantil, pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Da Revista Crescer, recebeu o Prêmio 30 Melhores Livros Infantis do Ano (2013). E em 2014, figurou na Lista de Honra do IBBY (International Board on Books for Young People).

Pode-se incluir *Visita à baleia* no rol dos livros que, a cada releitura, oportuniza ao leitor impressionar-se com nova temática oferecida pelo texto. É um livro para se ler e re-ler, escolhendo olhar para o medo despertado diante do desconhecido ou para as possíveis formas de enfrentar desafios (COSTA, 2017).

COMO SE DESENVOLVEU A SEQUÊNCIA EXPANDIDA COM OS ESTUDANTES

Considerada por Cosson (2006) como proposta exemplar e não como modelar, a sequência expandida consiste em orientações sujeitas a modificações tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes e do professor. Como fundamental, tem-se a busca por “um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2006, p. 48).

A seguir, apresentam-se um diálogo e uma análise entre as proposições do autor para cada etapa da sequência e como elas aconteceram de fato entre os participantes da pesquisa durante as aulas. São etapas da sequência expandida: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Para a etapa da motivação, optou-se por levar os estudantes à biblioteca para explicar que a turma leria um livro do escritor chamado Paulo Venturelli. Em uma caixa

colorida havia elementos que sugeriam o título do livro e o tema e uma atividade de palavras cruzadas com vocábulos do mesmo campo semântico da ideia de fazer uma visita. O movimento gerado pela atividade foi fundamental para criar expectativa sobre qual seria o livro e para associar experiências pessoais dos leitores à leitura prestes a ser iniciada.

Para o planejamento dessa primeira etapa, levou-se em consideração que:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2006, p. 53-54).

A etapa da motivação cumpriu o que Poslaniec (2006) propõe para as animações lúdicas de leitura como atividades apaixonantes, ligadas ao jogo e ao desafio. Porém, um alerta se faz necessário: as motivações realizadas nesse momento não podem conduzir e determinar a leitura e o encontro entre texto e leitor. (COSSON, 2006).

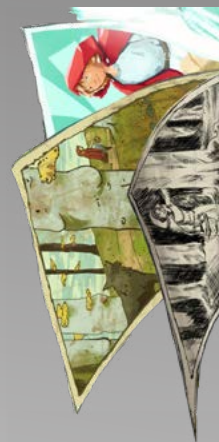
O diálogo e a escuta envolvidos nessa etapa e a entreajuda ocorrida para a realização das palavras-cruzadas foram atitudes positivas para a construção de um clima que mesclou curiosidade, desafio e confiança no apoio para o início da leitura.

Na etapa da introdução, que tem como objetivos contextualização geral da obra e incentivo para a leitura (Cosson, 2006), foram lembradas as atividades anteriores, apresentados o livro e o autor. Na capa, os estudantes identificaram três pessoas andando numa bicicleta, a silhueta de uma baleia, olho e boca. A pesquisadora chamou a atenção para a linha curva em que foram escritos os nomes do autor e do ilustrador. Os estudantes comentaram que tais linhas representavam as ondas do mar ou a forma da baleia. Algumas hipóteses foram levantadas, a mais aceita naquele momento entre os participantes foi a de que o livro trataria da história de uma baleia encalhada na praia.

Figura 1: Reprodução da capa do livro



Fonte: As pesquisadoras, 2023.





Essa análise inicial da capa do livro inaugurou uma série de outros momentos em que os estudantes comentariam, espontaneamente, aspectos visuais do livro. Durante toda a leitura, para fundamentar a construção dos sentidos do texto a partir da relação entre os aspectos verbais e visuais do livro, levou-se em consideração que:

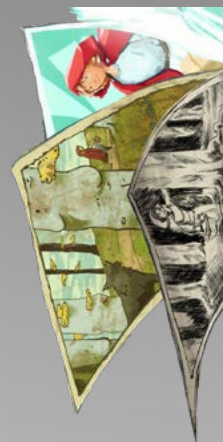
O que procuramos evidenciar é que a narrativa dos livros de literatura infantil contemporâneos vem sendo construída pelo diálogo entre as linguagens escrita e visual e que, desta última, fazem parte não apenas as ilustrações, mas também o projeto gráfico da obra. Assim, aos textos dos escritores e ilustradores somam-se os dos designers, cuja autoria muitas vezes não é informada na ficha catalográfica dos livros. É importante chamar a atenção para o fato de que as intervenções do designer, que em alguns casos é o próprio escritor e/ou ilustrador, mesmo que “invisíveis” para os leitores, transformam e enriquecem a obra, tornando a leitura uma experiência complexa e única. (PINHEIRO; TOLENTINO, 2019, p. 52).

No total, para a leitura dos estudantes, havia disponíveis oito exemplares de *Visita à baleia*, várias cópias impressas do texto e reprodução das páginas do livro na tela da televisão. Mesmo não sendo possível disponibilizar um livro para cada estudante, a preocupação da pesquisadora foi no sentido de que, todos, em alguns momentos da sequência, tivessem o livro em mãos. Assim, estaria garantido um dos princípios para o trabalho com a literatura que é o acesso direto à obra literária (DALVI, 2013). Dessa forma, os estudantes tiveram contato direto com os livros em pequenos grupos que se revezavam na leitura dos paratextos, na percepção das imagens, no tipo de letra e em outras questões. Ao manusearem o livro e ao conversarem sobre ele, seguiu-se a recomendação de Cosson (2006) para deixar o aluno fazer por si mesmo outras incursões na materialidade da obra.

Logo a seguir, foi apresentado o autor por meio de uma entrevista gravada em vídeo em que Paulo Venturelli explica sua trajetória de professor e também seu processo de escrita. De fundo aparece, nesse vídeo, a biblioteca do autor, que por abrigar milhares de títulos e ter sido um desejo antigo do escritor, exerceu fascínio nos estudantes. Cosson (2006) recomenda que a apresentação da biografia do autor seja breve, porém, nesse caso, estendeu-se um pouco mais tendo em vista que os participantes receberiam o autor na escola, necessitando, então, de mais argumentos para poder dialogar com ele.

A terceira etapa da sequência expandida marca, de fato, o encontro com o texto literário. Colomer (2007, p. 118) argumenta que “[...] ter livros nas mãos e tempo é imprescindível para formar leitores”; da mesma forma, Dalvi (2013) aponta a centralidade do texto literário nas aulas como uma das teses para o ensino de literatura.

A leitura feita pelos participantes foi acompanhada pela pesquisadora, pois “[...] a leitura escolar precisa de um acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2006, p. 62). Segundo o autor, não significa vigiar a leitura, mas auxiliar o aluno em suas dificuldades.



Visita à baleia foi lido durante as aulas entre os dias 09 e 30 de agosto. Foram feitas várias pausas breves em que os estudantes manifestavam suas impressões sobre a obra e relatavam seu conhecimento de mundo associado à narrativa, como em relação a: longa espera em filas, lucro gerado por cobrança de ingresso, apresentações circenses e proteção de animais. Expressaram suas hipóteses sobre as ilustrações em interação ao texto escrito. Como exemplo, ressalta-se a análise que os participantes fizeram das páginas 22 e 23, segundo a qual a superfície do caminho dos personagens se assemelha ao contorno da baleia e os fundos de tons coloridos da paisagem externa se opõem ao fundo escuro do ambiente em que estava a baleia, sem vida.

A pesquisadora sugeriu que os participantes formassem imagens mentais em alguns pontos da narrativa, como, por exemplo, na passagem em que o narrador descreve a suposta sensação de uma baleia sentindo-se sufocada.

Como o mundo que é uma baleia pode se contentar em fiar sufocado dentro do espaço da lona? Comecei a imaginar que a pobre coitada devia estar amarrada, presa, sem ar, se debatendo na poeira e nas pedras que existem em qualquer chão. E como é que a lona tava lá parado, sem nenhum movimento? (VENTURELLI, 2012, p. 30).

Espontaneamente, os estudantes travaram uma discussão sobre a respiração da baleia, criando hipóteses de como ela poderia ter chegado até aquele lugar, como fora encontrada. O desafio lançado pela pesquisadora, de realização de uma breve pesquisa sobre a respiração da baleia, foi aceito pela turma, rendendo ampliação de argumentos.

Dessa forma, os intervalos de leitura ajudaram os estudantes a perceber que o texto literário dialoga com todos os outros gêneros literários e também com o mundo real (Cosson, 2006). A organização das aulas de leitura e o ambiente instaurado de diálogo pautaram-se nas ações básicas defendidas por Colomer para as aulas de literatura: “Ouvir, compartilhar e ajudar no esforço de ler”. (COLOMER, 2007, p.116).

Como atividades planejadas para a etapa da primeira interpretação, foram produzidos pelos estudantes cartazes com ilustrações de cenas do livro. Com mediação da professora, foi escrito pelos estudantes, um texto de teatro. Ambas as propostas, cartazes e texto de teatro, tinham como intenção contribuir para o diálogo com o autor e seriam apresentados durante a visita dele na escola. Segundo Cosson (2006), o letramento literário feito na escola deve se diferenciar da leitura literária feita fora dela, uma vez que, na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente.

Depois de prontos, os cartazes foram comentados e algumas análises bem interessantes foram tecidas, como: o pai demonstrava ser rude com os filhos, porém no final apoiou o filho pela redação sobre a baleia; a professora era autoritária; o menino deu um jeito de contar a história que queria; o livro apresenta histórias dentro da história principal; a menção à goiabeira no final da redação de César era apenas para cumprir a tarefa imposta pela professora; na redação de César também há alguns relatos fantasiosos.



O texto teatral foi escrito, em sua primeira versão, por uma estudante. Foi complementado coletivamente pela turma, com mediação da pesquisadora. A cena do texto inicia com colegas de escola comentando que receberão o escritor Paulo Venturelli na escola. Ansiosos, criam expectativas sobre os tipos de livros que fazem parte da enorme biblioteca do autor de *Visita à baleia*, mostram outros livros do autor.

Na peça teatral, os estudantes também ressaltam a mudança de atitude do pai em relação ao filho, como se pode notar na fala produzida pelos estudantes: “*Visita à baleia* tem um final inesperado. O pai finalmente apoiou o filho!” Elogiam a iniciativa do menino de desafiar a professora e fazer a redação sobre a baleia; comentam o impacto que a baleia morta causa na leitura, como se observa na frase criada para o texto teatral: “Eu não esperava que a baleia estivesse realmente morta”. Reparam na intertextualidade sugerida na obra: “Vocês repararam que, nesse livro, o Paulo Venturelli fez propaganda de outros livros?”; e expressam curiosidade em saber o que motivou Venturelli a ser escritor. A cena termina quando dois estudantes leem poemas escritos pelo autor.

Com o objetivo principal de externalização da leitura (COSSON, 2006), os momentos da primeira interpretação foram bastante válidos como verificação de compreensão, sem qualquer pretensão de preenchimento de fichas de leitura ou outras atividades artificiais que servem apenas para controlar a leitura (POSLANIEC, 2006).

A contextualização dessa sequência expandida concentrou-se na visita do autor à escola, ocorrida no dia 6 de setembro de 2023, com duração de duas aulas de 50 minutos. O autor foi recebido pelos estudantes e pela pesquisadora na biblioteca da escola, onde foi encenada a peça concebida pela turma. Essa apresentação, assim que concluída, deu margem para que os participantes fizessem suas perguntas e comentários. Quiseram saber o que inspira o autor a escrever; como surgiu a ideia de escrever *Visita à baleia* e como formou sua biblioteca; parabenizaram o autor pela criatividade;

Paulo Venturelli relatou que seus pais eram operários e não tinham acesso a livros; havia sido um professor que o incentivou a ler. Afirmou não acreditar em inspiração para escrever, mas num trabalho árduo que envolve várias reescritas. Contou da sua rotina de leitura e de escrita diárias. Recomendou muita leitura para quem quer escrever, pois não acredita em texto inteiramente original, o que escrevemos seria uma resposta ao que lemos e vivenciamos.

Figura 2: O encontro do escritor com os estudantes



Fonte: As pesquisadoras, 2023.



Na sala de aula, o autor autografou cinco exemplares do livro, escutou a explicação de duas alunas sobre o cartaz que fizeram sobre um poema do autor. Foram mostrados outros livros de sua autoria e lidos poemas também escritos por ele.

Mais do que uma atividade escolar, essa contextualização tornou-se um momento cultural, uma vivência significativa em que a leitura e o diálogo foram estratégias fundamentais. Significou uma oportunidade de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente (COSSON, 2006).

Sobre a segunda interpretação, Cosson (2006) adverte que deve conduzir a um aprofundamento da interpretação inicial sem perder a obra como horizonte de leitura. Aos estudantes foi solicitado que escrevessem, a partir da conversa com Venturelli, um diálogo ficcional entre leitor e autor ou entre leitor e um personagem do livro. As orientações foram em sentido de utilizar fatos do livro, da conversa ocorrida com o escritor.

Analisando os textos escritos, foi possível endossar a percepção gerada nas etapas anteriores: o elemento mais impactante na leitura foi a baleia; as cenas que envolvem a baleia morta, o beijo da baleia ou a baleia simplesmente na sua condição de animal foram as mais evocadas nos diálogos produzidos. Outro episódio recorrente nos diálogos foi a coragem do personagem em fazer a redação escolar sobre o tema que ele queria. Pelo diálogo construído, também foi possível concluir que os estudantes, de forma geral, ficaram sensibilizados pelos depoimentos do autor sobre seu ofício de escrever.

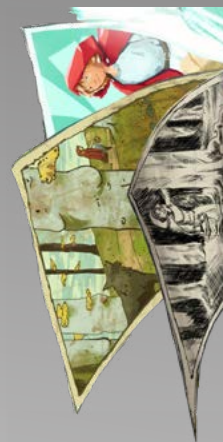
Embora em menor número, houve manifestação direta de preferências literárias dos estudantes. Vale transcrever uma delas: “Eu sou um menino que não é de ler muito, mas eu gosto dos seus poemas”. Se o participante admite que não tem o hábito de leitura, o fato de ter apreciado os poemas do autor ganha relevância e para indicar um primeiro passo para a formação do leitor. De acordo com Poslaniec (2006), para sentir prazer de ler é preciso que as crianças descubram suas próprias motivações para a leitura, deve-se ter um encontro crucial com um livro, um tema, um autor, uma personagem.

Figura 3: Texto de estudante

Olá PAULO VENTURELLI meu nome é nicholas e tenho 11 anos, eu sou um menino que não é de ler muito, mais eu gosto dos seus poemas.

Fonte: As pesquisadoras, 2023.

A expansão, última etapa da sequência expandida, consiste num momento de intertextualidade, um diálogo construído pelo leitor diante de duas obras literárias, portanto trata-se de um trabalho essencialmente comparativo (COSSON, 2006). Esse momento da pesquisa junto aos estudantes deu origem a um novo processo, que não será devidamente analisado nesse trabalho, por limitação de espaço e por sua temática merecer que seja tratado em outro trabalho, num tempo futuro.



Os estudantes foram desafiados a produzir um texto narrativo ficcional partindo da Inteligência Artificial (IA) por meio do chat Bing, da empresa desenvolvedora de softwares Microsoft. Em miniaula, a pesquisadora acessou o chat Bing e formulou comandos a fim de obter um texto narrativo ficcional. Após a leitura do texto obtido, os estudantes foram convidados pela pesquisadora a formular comandos que alterassem o final, acrescentassem descrições, mudassem o tom da narrativa, e outras possibilidades.

Ocorreu o que observa Cosson (2006) para a etapa da expansão: pode dar origem a uma nova sequência de trabalho com leitura e escrita de textos literários. Após a miniaula mencionada, foram mais seis aulas, assim distribuídas: primeira versão produzida a partir do chat Bing; primeira revisão do texto com participação ativa dos estudantes; modelagem feita pela professora para suprir problemas recorrentes encontrados; nova revisão do texto por parte dos estudantes e, por fim, uma revisão feita em diálogo com a pesquisadora. Nesse ponto, com o texto digitado e devidamente revisado, foi impresso um livro a ser entregue aos autores. Concretizou-se um dos princípios para o trabalho com literatura na escola, segundo Dalvi (2013), que é “permitir a experiência de ensaiar/escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler”. Foi possível perceber como todos os estudantes intervieram ativamente e de forma criativa ao texto fornecido pela IA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desenvolvimento dessa sequência demonstra que o trabalho com literatura na escola não tem como acontecer se não for concebido como um processo a privilegiar manuseio e compartilhamento (COSSON, 2020). Como manuseio pode-se entender o contato físico com o suporte em que o texto foi publicado e a leitura desse texto. Como compartilhamento, fica implícita a atividade de diálogo, de ampliação dos sentidos produzidos pela troca de interpretações entre a comunidade leitora e pela troca de textos escritos por essa mesma comunidade.

Ao finalizar os trabalhos junto aos estudantes, foi possível concluir que houve avanços no processo de formação do leitor. A leitura, como conduzida por essa sequência, possibilitou: ampliação do repertório cultural dos estudantes; aguçamento para a presença de intertextos; ambiente propício à troca de interpretação; associações entre o texto literário e outras vivências ou entre textos de várias áreas do conhecimento; aproximação da escola a eventos presentes na sociedade e relação entre as práticas de leitura e de escrita.

O livro *Visita à baleia*, embora não tenha sido selecionado pelos estudantes, colaborou para os resultados obtidos. Entre alguns fatores que conferem qualidade literária a essa obra, aponta-se: a linguagem construída busca recursos metafóricos e plurais, a relação entre texto verbal e visualidade não remete a uma preocupação descritiva, mas sugere sensações, o narrador é um personagem que evolui e sua forma de atuar surpreende o leitor. (DALVI, 2013). O diálogo com o escritor favoreceu o letramento literário porque atuou conforme previsto por Poslaniec (2006): apresentando seus próprios livros, sendo destinatário de produções feitas por leitores e mediando novas leituras.

Com este trabalho também foi possível perceber que a adoção de recursos metodológicos para o ensino de literatura tem o potencial de ajudar o pequeno leitor a avançar na leitura de textos mais complexos. Também favorece ao professor formar-se, continuamente, como leitor e como mediador perspicaz que coloca textos e leitores em constante diálogo.

REFERÊNCIAS

CHAMBERS, Aidan. **Dime**: Los niños, la lectura y la conversación. Tradução: Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de cultura econômica, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Marta Morais da. A aliança entre leitura e literatura na formação de leitores: a autoria do almanaque do leitor. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 75-98, jul./dez. 2017.

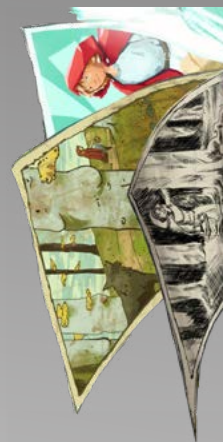
DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana. O papel do projeto gráfico na construção narrativa de livros de literatura infantil contemporâneos. **Manuscrita Revista de Crítica Genética**, n. 37, 2019, p. 39-53.

POSLANIEC, Chistian. **Incentivar o prazer de ler**. Actividades de leitura para jovens. Porto, Portugal: Editora Asa, 2006.

VENTURELLI, Paulo. **Visita à baleia**. Ilustrações: Nelson Cruz. Curitiba: Positivo, 2012.

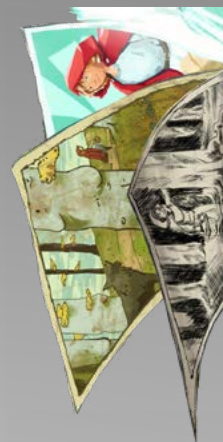


ANIMAÇÃO DE LEITURA: ENCONTRO COM O(A) AUTOR(A)

*Dayane Ramos de Campos¹,
Universidade Federal do Paraná*

*Ligiane Lis Langue²,
Universidade Federal do Paraná*

*Elisa Maria Dalla-Bona³,
Universidade Federal do Paraná*



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta o recorte de investigação de duas pesquisas de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que objetivam aliar teoria e prática para desenvolver estratégias que favoreçam a formação de leitores e alunos- autores. O enfoque escolhido concentra-se na animação de leitura proposta por Poslaniec (2006, p. 156) intitulada “Trazer um escritor à escola”. As animações de leitura são definidas por Mata (2008) como estratégias lúdicas cujo objetivo é motivar as crianças para a leitura de textos literários.

Os métodos de pesquisa utilizados foram do tipo etnográfico, ancorados nos estudos de André (1995) e Lüdke e André (2014), possibilitando uma imersão no universo cultural da sala de aula. As pesquisadoras permaneceram em campo por um período de três a cinco meses: uma durante o segundo semestre do ano letivo de 2022, em uma turma de 31 alunos, no 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal de Piraquara, região metropolitana de Curitiba; a outra durante o primeiro semestre de 2023, em uma turma de 30 alunos, no 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal de Curitiba. Nesse contexto, são descritos os encontros da turma do 2º ano com a autora Josiane Bibas, responsável pelos livros “A coceira de Bartolomeu”, “Doeu, Bartolomeu?” e “Amélia e Bartolomeu”. Já a turma do 5º ano teve a oportunidade de interagir com o autor Rafael Ginane Bezerra, autor do livro “Dando nó em Pingo d’água”. Foram empregadas as técnicas de observação participante, entrevista e análise de documentos. Os instrumentos

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – UFPR. Título da pesquisa em andamento: Reflexos do currículo de letramento literário do município de Piraquara-PR na formação de leitores, sob a orientação da Prof. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – UFPR. Título da pesquisa em andamento: A formação escolar do leitor literário: mediação de leitura por meio de uma autora curitibana, sob a orientação da Prof. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona.

³ Mestre e Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação – UFPR.

utilizados para coletar os dados são os diários de campo, áudios, fotos e filmagens, produções de desenhos e textos dos alunos. Os encontros com os autores proporcionaram uma experiência estimulante, incentivando os alunos a se sentirem ainda mais motivados a ler e escrever textos literários.

CONCEPÇÃO DE ANIMAÇÃO DE LEITURA

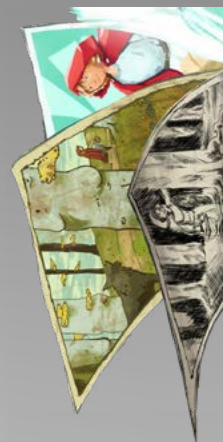
A animação da leitura envolve o uso de práticas lúdicas para incentivar os alunos a explorar o texto literário. O professor planeja animações para promover a leitura de novos autores, coleções ou temas, auxiliando os estudantes a descobrir suas preferências literárias. Práticas como a contação de histórias, comuns nos primeiros anos da educação básica, já incorporam elementos lúdicos para aproximar os alunos das obras literárias. Adotar uma abordagem de animação na escola busca despertar interesse, motivar e ampliar os modos de leitura e compreensão dos estudantes.

De acordo com Mata (2008), as animações de leitura tratam dos meios que o mediador encontra para ajudar os estudantes a desfrutar de uma leitura. Além do caráter lúdico, as animações são atividades promissoras de compreensão, pois suas propostas possuem uma dimensão mais alargada e criativa no diálogo entre o texto e o leitor, são “[...] práticas que [...] animam, aprofundam, ramificam, refinam”. (MATA, 2008, p. 183, tradução nossa). O autor afirma ainda que as animações de leitura giram em torno de conversas e debates, da escrita e das recriações artísticas, e são formas de se comprometer com as palavras contidas em um livro. Assim se constrói significados pessoais sobre os conteúdos, questiona os efeitos das palavras, visto que as animações promovem uma relação dialógica que acaba por afinar a leitura.

Segundo Poslaniec (2006), o propósito das animações está em mostrar o potencial dos livros na exploração do imaginário e na elaboração de sentido por quem lê, implica em estímulos a motivação intrínseca de cada estudante. “Para incentivar as crianças a gostar de ler, o primeiro passo é agir de modo a que elas descubram as suas próprias motivações para ler, quer sejam conscientes quer permaneçam sobretudo inconscientes” (POSLANIEC, 2006, p. 12).

Para o autor, as animações representam oportunidades de descobertas na formação leitora. Mesmo que a motivação dos estudantes seja mais para participar da brincadeira ou do jogo, devido ao caráter lúdico predominante, não há problema; inicia-se com essas estratégias que aproximam e conquistam os estudantes. Gradualmente, Poslaniec (2006) acredita que os estudantes encontram prazer na leitura sem perceber. Seus estudos indicam que crianças e jovens leem mais com base nas animações de leitura, incluindo aqueles que afirmavam não gostar de leitura. As pesquisas também constataram que impor livros, especialmente aos que não tinham apreço pela atividade, resultou em não conclusão da leitura.

As animações de leitura de Poslaniec (2006) estão divididas em quatro grupos: animações de informação para explorar aspectos do livro; animações lúdicas, envolvendo



jogos que estimulam o prazer de ler; animações responsabilizadoras, solicitando o comprometimento do leitor na partilha de descobertas; e animações de aprofundamento, abordando encontros significativos do leitor com um livro (ou gênero, autor, coleção...).

QUADRO 1 – CATEGORIAS DE ANIMAÇÕES DE LEITURA DE POSLANIEC

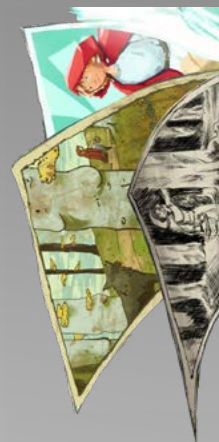
CATEGORIA	O QUE SE APRENDE	ANIMAÇÕES
Informação	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de gêneros, temas, estilos, apresentação ... - Ler não consiste em decifrar “o que o autor quis dizer”. - Paratextos ajudam nas descobertas sobre o livro. 	Uma biblioteca no recreio; criar um novo local de leitura; roda dos livros; leitura em rede; exposições de livros e produções feitas a partir deles, como: desenhos, fotografias, maquetes...; encontros com profissionais do livro (escritores, ilustradores, editores...).
Lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura é um convite. - Ler também é brincar. - Ler pode provocar prazer. 	Jogos; desafios; brincar de esconder livros; brincar com livros ilustrados; brincar de faz de conta; leitura adivinha; concurso interescolas; Protesto, Meritíssimo Juiz.
Responsabilizadoras	<ul style="list-style-type: none"> - Ler é um compromisso voluntário. - Ler também é compartilhar. 	Os grandes leem aos pequenos; produzir uma emissão de rádio; as crianças Júri de um Prêmio Literário; gravar um vídeo para apresentar livros.
Aprofundamento	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura é um diálogo entre o livro e o imaginário do leitor. - Explorar para compreender preferências de leitura. 	Adaptar um livro; comparar um livro às suas adaptações; criar uma página na internet; trazer um escritor à escola; entrevistar um personagem de um livro; prêmio do livro preferido.

FONTE: Adaptada de Poslaniec (2006).

A animação de aprofundamento “trazer um escritor à escola” se justifica, pois, de acordo com Poslaniec (2006), na maioria das vezes, a visita de um escritor acontece sem qualquer envolvimento prévio dos estudantes com a obra. Parece que apenas o contato com o autor no dia da visita é considerado suficiente para motivar a leitura. No entanto,

[...] o livro, a leitura e também a escrita podem estar totalmente presentes no cerne da intervenção do escritor. Tudo depende do tipo de intervenção que ele faz, do pedido explícito das pessoas que o convidam, da estratégia comum, da expectativa e das perguntas das crianças. (POSLANIEC, 2006, p. 157).

Neste caso, o próprio autor pode exercer o papel de mediador com a turma, propondo atividades significativas que ampliem a compreensão do que foi lido. O contato com o autor da obra tem um potencial motivador, pois envolve um preparo prévio para sua visita, o próprio encontro e as propostas que ele oferece antes de partir. Ao planejarmos esse



tipo de interação, os estudantes têm a oportunidade de se desenvolver como leitores mais autônomos e ativos diante das obras literárias. Além disso, a visita de um autor à escola oferece aos estudantes a chance de desmistificar tanto o papel do autor quanto o processo de escrita, incentivando-os não apenas a criar suas próprias histórias, mas também a compreender suas possibilidades criativas.

O ENCONTRO COM OS AUTORES

A animação selecionada para exposição neste artigo fez parte da implementação de uma mediação de leitura realizada ao longo de três meses na turma do 2º ano. Antes da visita da autora **Josiane Bibas**, os estudantes já estavam imersos nos dois primeiros livros dela: “*A Coceira de Bartolomeu e Doe, Bartolomeu?*”. Durante essa experiência, participaram de uma variedade de atividades e brincadeiras, como caça ao tesouro, dança, rodas de conversa, desenho, escrita e leitura. Essas atividades foram planejadas com foco no desenvolvimento das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010).

O primeiro contato da Josiane Bibas com a turma ocorreu através de um vídeo gravado por ela, no qual compartilhou brevemente sua história como autora, sobre Bartolomeu e sua coleção de elefantes, incluindo exemplares de outros países. Esse vídeo despertou grande curiosidade nos estudantes. Josiane Bibas expressou seu gosto por conversar e deixou o convite aberto para que os estudantes fizessem perguntas.

O fato de a turma já estar familiarizada com a obra da autora e ter assistido ao vídeo, no qual receberam uma mensagem personalizada, contribuiu para aumentar a vontade dos estudantes em conhecê-la melhor. Eles, então, gravaram as perguntas em áudio que depois foram transcritas para que a autora pudesse se preparar para encontrá-los, embora no dia outras dúvidas surgiram e foram acolhidas pela autora durante sua fala com os estudantes. Algumas questões prévias foram:

Giovana⁴: Você ficou nervosa quando fez o livro do Bartolomeu?

Paulo: Eu queria saber como você fez esse livro (*A coceira de Bartolomeu*)?

Manoel: Eu queria saber como você conseguiu desenhar tão bonito “assim”...

Alvaro: Você está fazendo um novo livro?

Em seguida, a turma passou a se preparar para receber a autora. O tempo foi dividido entre as atividades envolvendo as estratégias de leitura e o preparo de um painel de boas-vindas (FIGURA 1), elaborado em grupo. Inicialmente, os estudantes desenharam os personagens, que, depois de recortados, foram incluídos na composição do cenário principal: a floresta.

4 Em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12 para pesquisa envolvendo seres humanos, os nomes dos estudantes citados foram substituídos.

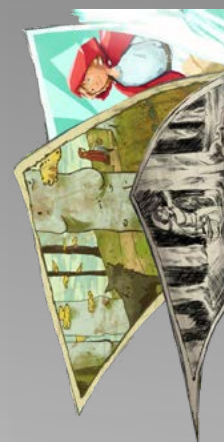
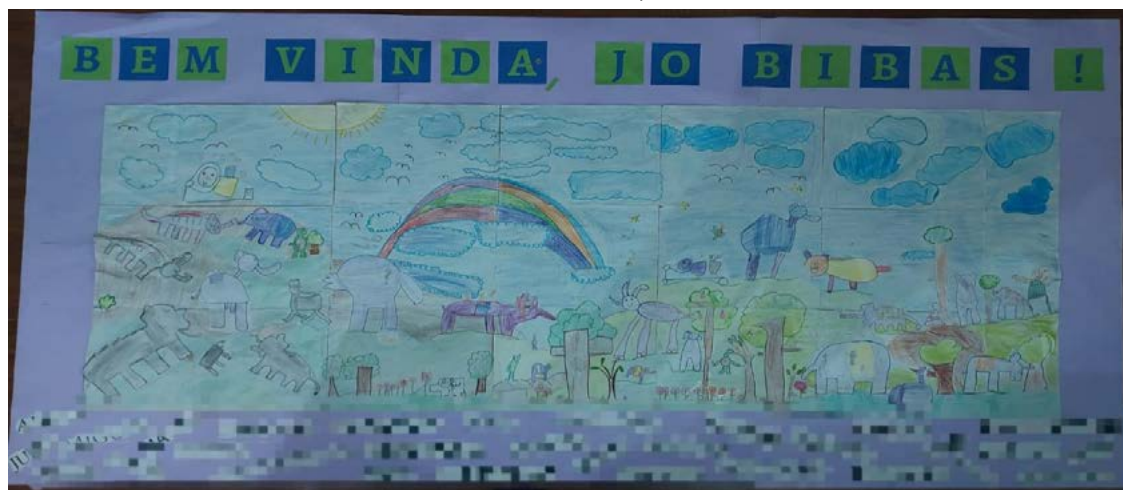


FIGURA 1 – PAINEL PARA JOSIANE BIBAS



FONTE: As autoras (2023).

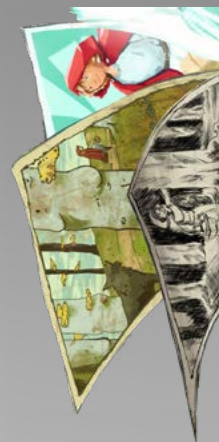
O painel continha momentos importantes, como quando Bartolomeu se sentiu muito triste por ser o único elefante roxo de sua manada, o que foi representado por vários elefantes cinzentos ao seu redor. As pulguinhas, responsáveis por sua coceira no primeiro livro, foram dispostas sobre as costas do personagem, no tapete, evidenciando detalhes importantes da história que não passaram despercebidos pelos estudantes. Além disso, as diferentes dores (físicas e emocionais) vivenciadas por Bartolomeu no segundo livro estiveram presentes nos diferentes desenhos realizados pelos estudantes, evidenciando seus modos de sintetizar as histórias para maior compreensão.

As interações com os amigos também tiveram destaque e se tornaram um atrativo para o livro “*Amélia e Bartolomeu*”, no qual a autora Josiane Bibas mediou a leitura. No dia da visita, os estudantes estavam ansiosos e empolgados em receber a autora em sala. A mesma demonstrou facilidade em conversar com o público, fez brincadeiras com o seu nome, mostrou-se encantada com o mural e o preparo para recebê-la.

FIGURA 2 – ENCONTRO COM A AUTORA



FONTE: As autoras (2023).



O fato de ter tido contato com os interesses da turma antes da visita permitiu um planejamento direcionado, embora flexível e aberto à espontaneidade dos estudantes naquele momento. A autora compartilhou informações sobre seu processo de criação, o curso de desenho que fez, os materiais que utilizou na concepção do personagem e trouxe seu portfólio para ilustrar a apresentação, como é possível observar nas Figuras 3 e 4.

FIGURA 3 – CRIAÇÃO DO



FONTE: As autoras (2023)

FIGURA 4 – CAPA DO LIVRO
BARTOLOMEU

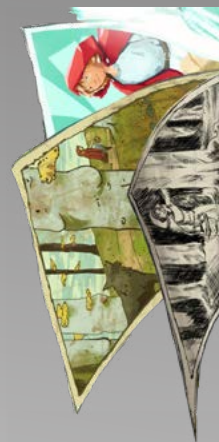


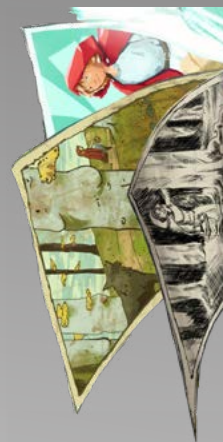
FONTE: As autoras (2023)

A autora explicou o processo de escolha da capa do livro “*Amélia e Bartolomeu*” (FIGURA 4), nesse momento, os estudantes também compartilharam suas opiniões sobre as ilustrações. Ao término da conversa, Josiane Bibas sugeriu que a turma elaborasse uma lista contendo todas as boas ideias discutidas. Essa lista foi realizada após a visita da autora e resultou em desenhos feitos pelos estudantes retratando o Bartolomeu em novas situações, como: encontrando um membro da família, passeando no zoológico, parque de diversão ou praia, criando um filho, entre outros. Esses desenhos fizeram parte de um diário de leitura que continha todas as produções da turma durante o período de pesquisa.

O encontro da turma do 5.º ano com o autor **Rafael Ginane Bezerra** fez parte de uma Sequência Didática Expandida (Cosson, 2020). Para isso, o planejamento foi iniciado com base em entrevistas conduzidas com os alunos, que demonstraram preferência por histórias de terror. Diante disso, a pesquisadora buscou por obras que contemplassem o gênero literário Terror e que tivessem boa qualidade literária; resultando, assim, na escolha do livro “*Dando nó em pingo d’água*”, do autor, que abrange quatro empolgantes contos infantis: “O jacaré do Passeio Público; Bicicletas; Vende-se e A explicação”.

O conto escolhido para a sequência didática foi “Vende-se”, uma obra centrada em um menino aparentemente adolescente, que foi desafiado por sua professora a usar a imaginação para contar uma história assustadora. Dessa forma, ele começa dizendo





que a história não é inventada e que tem a ver com a casa da sua avó, relatando acontecimentos assustadores que ocorriam lá; inclusive, uma possível transformação em seu corpo, remetendo à fase da adolescência. Ao final da história, o menino conta que a professora riu muito da sua narrativa e perguntou de onde ele tinha tirado tanta inspiração. Porém, ele preferiu não responder, senão teria de confessar que sua vontade era que todos se sentissem apavorados ao olharem a placa de vende-se, pendurada na casa da avó. Percebe-se que o conto apresenta momentos de suspense, terror e humor, além de exigir a reflexão do leitor para compreender a trama. Por isso, as atividades propostas tiveram a intenção de proporcionar condições para a leitura, a escrita e a compreensão dos alunos.

Antes da visita do autor, foram delineadas diversas atividades com base na sequência expandida: a) motivação para a leitura, foi apresentado aos alunos uma caixa com elementos do conto, nessa etapa, os alunos relataram o que os elementos lhe faziam lembrar e, aos poucos, puderam compreender que se tratava de uma história de terror; b) introdução, apresentação do livro com apoio da contracapa e apresentação do autor com o uso do vídeo gravado com muito carinho por ele mesmo. c) leitura do livro em voz alta pela pesquisadora e a silenciosa, realizada pelos alunos; d) interpretação, em duplas, os alunos conduziram entrevistas informais entre si e na sequência compartilharam com a turma; e) contextualização, a turma foi dividida em três grupos, cada grupo recebeu uma notícia para ler e estabelecer ligação com o conto e suas histórias de vida, além do estudo dos elementos do conto; f) segunda interpretação, com apoio nas atividades proposta e na leitura do conto 'vende-se', foi proposto a produção da escrita de um conto, amparado em Tauveron (2014), que afirma ser possível desenvolver nos alunos a confiança de que eles podem ser autores e escrever textos literários; g) expansão, os alunos compartilharam com a turma suas produções e para finalizar, a pesquisadora realizou a leitura da história 'o pato, a Morte e a Tulipa', de Wolf Erlbruch (2009). A história aborda a morte de uma maneira mais natural. Durante a execução das atividades grande parte dos alunos relataram que seus maiores medos eram da morte e de perder um familiar, por este motivo esta foi a história escolhida para encerrar as atividades.

Durante a produção da escrita dos contos da turma, os alunos receberam a visita do autor (FIGURA 5). Para essa atividade, foram dispostos no chão tapetes a fim de deixar os estudantes mais confortáveis e o ambiente também foi decorado com elementos do conto. Dessa maneira, em clima de descontração, o autor iniciou se apresentando e criando um personagem para si, brincou com os alunos dizendo que como eles estavam vendo, ele era só isso, mais nada; e que podiam ficar tranquilos, embora ele tivesse vindo da Transilvânia. A turma logo entrou na brincadeira, tentando adivinhar qual era esse personagem. Na sequência, o autor diz à turma que foi na escola para brincar com eles e pergunta se alguém tem alguma sugestão de atividade; após isso, eles começaram a fazer perguntas.

FIGURA 5 – ENCONTRO COM O AUTOR

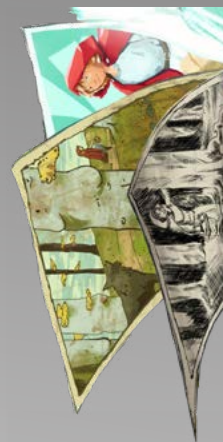


FONTE: As autoras (2022).

Os questionamentos foram sobre a história lida, suas produções, suas inspirações e de onde tirou o nome do livro: “*Dando nó em pingo d’água*”. Assim, o autor responde que era um menino com muita imaginação, sua mãe sempre dizia que ele dava nó até em pingo d’água, e que atualmente também fala isso para o seu filho de sete anos que herdou esta característica do pai, assim surgiu o nome do livro.

Uma estudante pergunta ao autor qual é o seu conto preferido, aqueles escritos por ele. A sua resposta é o conto “Bicicleta”, então, ele começa a explicar suas inspirações para a produção dessa obra, com os passos necessários para a criação de uma história. Ele explica que geralmente quando queremos contar uma história, precisamos criar um personagem, pensar qual o desejo dele ou dela, e sempre que é colocada uma dificuldade para não conseguir alcançar o desejo tão fácil, ele terá que achar uma estratégia. Assim a história acaba sendo um esforço do personagem para conseguir conquistar o objetivo dele, quanto mais obstáculo, mais história para contar.

Na continuidade, o autor começa a criar histórias baseadas nas colocações dos estudantes. Foi um momento riquíssimo de troca, visto que o autor os motivava a usar a imaginação para criar uma ficção nas suas histórias e os estudantes ficaram vidrados, de-



mostrando muito interesse durante toda interação com o ele. Após o primeiro momento, seguindo para o intervalo, alguns estudantes, inclusive, pediram para o autor ler seus contos, o qual aceitou e foi muito atencioso lendo as produções e dando dicas para darem continuidade nas suas criações (FIGURA 6).

FIGURA 6 – LEITURA DAS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES



FONTE: As autoras (2022).

Após o intervalo, o autor realizou a mediação de um dos seus contos, “Gigantinho”; ele distribuiu algumas cópias aos alunos e iniciou a mediação, substituindo alguns dados da história por outros que os estudantes apresentavam, como nome da rua, número etc. Com isso os alunos interagiram a todo momento, demonstrando muita alegria com aquele encontro. Ao final os alunos entregaram ao autor uma caneca personalizada com o nome do conto e a representação com desenho desse conto. O desenho da caneca foi realizado por um aluno e escolhido pela turma como a melhor representação. Por fim, a experiência motivou e contribuiu para que os alunos dessem continuidade e finalizassem a produção de seus contos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo destacam a significativa contribuição dos encontros com os autores na promoção do interesse pela leitura e escrita literária entre os



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



alunos. Ao proporcionar uma vivência próxima com os criadores das obras, foi possível desmistificar o papel do escritor e estimular, assim, a motivação dos estudantes para a produção de suas próprias obras literárias.

A imersão interpretativa proporcionada durante os encontros permitiu que os alunos ultrapassassem leituras superficiais de forma mais profunda nas tramas e nuances dos livros discutidos. A orientação direta dos autores, que compartilharam seus processos criativos, não apenas desvelou os bastidores da produção literária, mas também serviu como fonte inspiradora para os estudantes.

Um resultado notável desse processo foi a evidente tendência dos alunos em buscar obras adicionais dos autores apresentados, bem como explorar outros livros com gêneros, temáticas e personagens semelhantes. Esta expansão do repertório literário dos estudantes é um indicativo claro da eficácia da abordagem, uma vez que os encontros não apenas consolidaram o hábito de leitura, mas também ampliaram os horizontes literários dos participantes.

Em última análise, os resultados obtidos corroboram a importância da animação de leitura como um elemento crucial na formação de leitores e na estimulação do potencial autoral dos alunos. Este estudo destaca que a aproximação entre autores e estudantes não apenas quebra barreiras percebidas em relação ao processo de escrita, mas também semeia a apreciação mais profunda e significativa pela literatura e contribui para o desenvolvimento integral dos participantes como leitores críticos e autores em potencial.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.
- BIBAS, Josiane M.; PIEKAS, Mari I. **A coceira de Bartolomeu**. Curitiba: Insight, 2015.
- BIBAS, Josiane M. **Doeu, Bartolomeu?**. Curitiba: Insight, 2019.
- BIBAS, Josiane M. **Amélia e Bartolomeu**. Curitiba: Insight, 2021.
- BEZERRA, Rafael G. **Dando nó em pingo d'água**. São Paulo: Drops, 2022.
- BEZERRA, Rafael. G. Gigantinho. In: **Coletânea Sesc de contos infantis/** ilustração de SCHMIDT, Gabriela A.; curadoria de PINTO, Lucas B. Curitiba: Sesc PR, 2022. 47-51.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

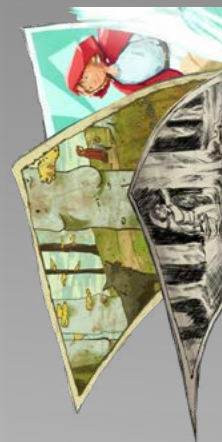
ERLBRUCH, Wolf. **O pato, a morte e a tulipa**. ed. São Paulo: Companhia das Letrinha, 2009.

GIROTTTO, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTTO, Cyntia G. G. S.; ARENA, Dagoberto B.; SOUZA, Renata J. de (org.). **Ler e compreender estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

MATA, Juan. **10 ideas clave Animación a la lectura**. Barcelona, Espanha: Editorial GRAÓ, 2008.

POSLANIEC, Christian. **Incentivar o prazer de ler**. Tradução: Isabel Margarida Duarte. Porto, Portugal: ASA Editores, 2006. Título original: Donner le goût de lire.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar Em Revista**, n. 52, p. 85–101, 1 jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FZSv6YmSCZpxg8y4zvrP5vQ/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2023.



“ERA UMA VEZ” DEVE SER LIDO “PARA SEMPRE”? REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DE CONTOS DE FADAS NO CONTEXTO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Márcia Tatiana Funke Dieter¹

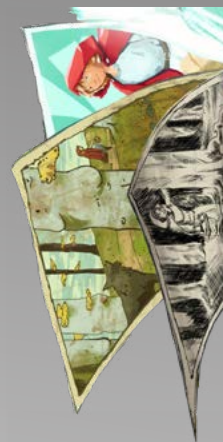
Universidade FEEVALE/ Bolsista CAPES/PROSUC

Cláudia Gisele Masiero²

Universidade FEEVALE

Lovani Volmer³

Universidade FEEVALE



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os Contos de Fadas vêm sendo compartilhados há séculos e suas origens se perdem no tempo. Advindos da tradição oral, percorreram gerações, alguns foram preservados em manuscritos medievais e, na modernidade, foram compilados em coletâneas impressas que, num trabalho de pesquisa, recorreram a essas fontes anteriores. E por terem sido transmitidas, inicialmente, de forma oral, transformaram-se ao longo do tempo porque se adaptam a cada contexto, renovando-se, e hoje, são “parte do patrimônio cultural de toda a humanidade: um verdadeiro tesouro legado por nossos avós, cujo significado está profundamente enraizado em nossas vidas e, que, por nosso intermédio, irá se manter e perpetuar ao longo das gerações” (MEREGE, 2010, p.7).

Essas narrativas voltadas para as infâncias como conhecemos hoje, nem sempre foram sinônimo de narrativas para crianças. Inicialmente era um divertimento para todos, não importando a idade, incluíam-se as crianças também, uma vez que não existia a “infância”. As crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, permeados por violência e promiscuidade. Nos últimos séculos é que foram voltados ao universo infantil, “transplantados com sucesso para o quarto das crianças onde floresceram na forma de entretenimento e edificação” (TATAR, 2013, p.9).

De acordo com Coelho (2012), a Literatura Infantil nasceu enquanto gênero, com a coletânea *Contos da Mãe Gansa*, de Charles Perrault, publicada em 1697 e que continha oito contos⁴. Na primeira metade do século XIX, os irmãos Grimm, na Alemanha, com-

1 Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa LLETIS (Universidade Feevale).

2 Doutora em História (PUCRS). Tutora EAD (Universidade Feevale).

3 Doutora em Letras (UCS). Professora e pesquisadora (Universidade Feevale).

4 *A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar.*



pilaram vários contos de tradição oral e o gênero da Literatura Infantil ganha os seus contornos e uma maior proporção. Já na segunda metade do século XIX, o dinamarquês Hans Christian Andersen reuniu 168 contos compilados e criados por ele e publicou-os. Desta forma, os Contos de Fadas, que percorreram longo caminho, se consolidam no século XIX como Literatura Infantil, sendo indicados para as crianças.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância de o professor inserir essas narrativas no cotidiano da escola contemporânea. Metodologicamente, este trabalho, trata-se de uma pesquisa básica, qualitativa e bibliográfica com discussões em torno da literatura infantil, Contos de Fadas e o simbólico e a infância a partir de Candido (2010), Bettelheim (2010), Zilberman (2007), Chevalier e Gheerbrant (2022), Coelho (2000), e Busatto (2003). Para tanto, nos debruçamos sobre a infância no passado e na atualidade, seguindo com a origem e a importância dos Contos de Fadas no desenvolvimento infantil, depois a linguagem simbólica presente nestes contos até a análise do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, mostrando porque é tão importante o professor contar esse e tantos outros Contos de Fadas às crianças em suas aulas.

A ORIGEM DO CONCEITO DE INFÂNCIA

No final do século XVII se começou a ter um olhar mais atento em relação à criança. Antes disso, era tida como um adulto em miniatura, tão logo tinha alguma independência. Vestia-se como os adultos, fazia o que eles faziam, sem restrições, isso quando sobreviviam, a mortalidade infantil era grande, estavam muito expostas. Com o passar do tempo, surge “[...] uma tendência a separar o mundo das crianças dos adultos” (ARIËS, 2006, p. 21) e essa tendência foi positiva, direcionando os olhares para as crianças de forma diferenciada.

O conceito de infância, este que conhecemos hoje, é uma construção social e histórica que se fortificou no século XIX, com a ascensão da família burguesa e a escolarização. A criança passa a ter espaço na sociedade. Antes disso, Zilberman (1981, p. 15) afirma que essa

[...] faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém, nenhum laço amoroso os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções.

A criança, por sua vez, torna-se um elemento importante dentro da família. Se antes participavam de tudo o que os adultos praticavam sem limites, agora, passam a preservá-la de exposições que podem causar danos ao seu desenvolvimento, como, os maus tratos, o desrespeito em relação à sexualidade que vivenciavam entre os adultos, a participação em jogos de azar, entre tantos outros.

A origem da infância e a transformação dos Contos de Fadas em narrativas voltadas às crianças é bastante estreita. Inicialmente, os contos eram contados sem a preocupação de serem ouvidos por crianças, mas “[...] quando a infância passou a ter importância social, as narrativas folclóricas tradicionais, os ditos Contos de Fadas, constituíram-se numa forma de ficção que foi progressivamente direcionando para o público infantil” (KEHL, 2006, p. 20). Entretanto, muitos destes contos foram “suavizados” para serem lidos para e por crianças.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

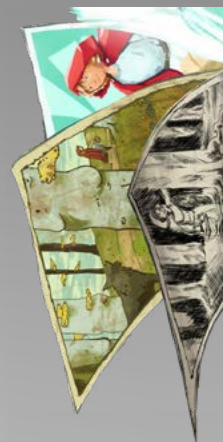
A importância da Literatura é destacada pela pesquisadora Nelly Novaes Coelho (2012) quando coloca que é por intermédio de sua consciência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral. Seria fácil compreender o papel que a Literatura pode desempenhar nos seres em formação, uma vez que atua de maneira profunda e essencial para dar forma e divulgar valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização. Candido (2010, p. 182) também destaca a literatura quando afirma que ela “desenvolve a humanidade no ser humano, na medida em que ele se torna mais compreensivo e aberto para a natureza, para a sociedade e para o seu semelhante”. Os Contos de Fadas, é claro, possuem essas características e ainda vão além.

Estes contos, na sua origem, tinham o intuito de denunciar, instruir, ensinar, enquadrar os indivíduos dentro do que a sociedade tinha como aceitável e correto. No entanto, esse direcionamento não cabe mais, na atualidade, ou, ao menos, não dessa forma. Então, por que ler essas antigas histórias e que tinham esses objetivos às crianças ainda hoje, na escola? Primeiramente, porque são muito mais profundas que isso.

Essas narrativas, diferentes de muitas histórias criadas na contemporaneidade, falam de questões internas próprias do humano e possuem conflitos comuns a quase todas as pessoas. Neles, a bondade e a maldade andam juntas, tal como nas pessoas. É por isso que ainda fazem sentido hoje, “um conto tão antigo só não desaparece porque ele tem algo ainda a falar ao coração e à mente da criança.” (BRENMAN; PONDÉ, 2019, p.73). Maria Tatar (2013) explica que os Contos de Fadas modelam códigos de comportamento e trajetórias de desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, nos fornecem termos com que pensar sobre o que acontece em nosso mundo, quer tenhamos ou não consciência disso e

Cada texto se torna um instrumento facilitador, permitindo aos leitores enfrentar seus medos e desembaraçar-se de sentimentos hostis e desejos danosos. Ingressando no mundo da fantasia e da imaginação, crianças e adultos garantem para si um espaço seguro em que os medos podem ser confrontados, dominados e banidos (TATAR, 2013, p.10).

Segundo Bettelheim (2011), a criança ainda não tem um amadurecimento para saber o que fazer com os sentimentos que estão dentro dela. E, ainda, explica que ela precisa





de ideias sobre como colocar ordem na sua casa interior e, conseqüentemente, em sua vida, oportunidade que encontra nessas narrativas, que enquanto a divertem, esclarecem sobre si própria e favorecem o desenvolvimento de sua personalidade. “Os contos de fadas deixam para a própria fantasia da criança a decisão de se e como aplicar a si própria aquilo que a história revela sobre a vida e a natureza humana.” (BETTELHEIM, 2011, p. 67).

A criança moderna sente-se isolada com frequência, e o herói do Conto de Fada mesmo isolado, avança por algum tempo e apesar de ignorarem o que o futuro lhes reserva, acabam encontrando lugares seguros no mundo ao seguirem seus caminhos com profunda confiança interior. Bettelheim (2011, p. 35) argumenta que, privadas dessas narrativas, hoje em dia, as crianças apenas têm contato com “versões enfeitadas e simplificadas, que lhes abrandam o sentido e lhes roubam todo significado mais profundo”, perdendo a oportunidade de vivenciar um conto que poderá suscitar mudanças, “As narrativas se transformam dentro do leitor e o transforma”. (PANOZZO; RAMOS, 2011, p. 53).

Os Contos de Fadas são sempre atuais já que, indiferente da época em que estamos vivendo, o homem experimenta as mesmas emoções como o medo, a raiva, a tristeza e tantos outros. Afinal, “os tempos mudam, mas a condição humana continua a mesma.” (COELHO, 2012, p.100). Dessa forma, contar ou ler os contos clássicos, na escola, aos alunos, tem seu valor, porque onde menos esperamos, pode estar o gatilho que vai mexer com aqueles que ouvem ou lêem, suscitando transformações internas importantes que influenciarão no desenvolvimento dos estudantes, e, muitos deles, só terão acesso a esses contos e, conseqüentemente, a esta transformação interna, dentro do contexto escolar.

Coelho (2012) ao mencionar a urgente tarefa de reestruturação das formas atuais de educação, aponta que um dos recursos possíveis para fazer isso seria redescobrir o que chama de literatura arcaica, a exemplo dos Contos de Fadas. Por meio disso, segundo a autora, seria possível refazer o caminho e estimular o poder mágico que existe no próprio homem: o Conhecimento. Em suas palavras “Literatura é ato de relação do eu com o outro e com o mundo.” (COELHO, 2012, p.18). Cada criança extrairá, de uma mesma história, significados diferentes dependendo do que está vivendo, longe de traumatizá-la ou fazer-lhe algum mal.

A LINGUAGEM SIMBÓLICA NOS CONTOS DE FADAS

Os Contos de Fadas são ricos na linguagem simbólica, segundo Coelho (2012, p. 100), a linguagem simbólica “é, pois, a mediadora entre o espaço imaginário (do inconsciente, do Mistério, do Enigma...) e o espaço real em que a nossa vida se cumpre”.

Estes contos estão repletos de símbolos que falam às crianças em um nível bastante profundo, “Os símbolos estão no centro, constituem o cerne dessa vida imaginativa. Revelam os segredos do inconsciente, conduzem às mais recônditas molas de ação, abrem o espírito para o desconhecido, o infinito” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022, p.11) e não há necessidade de nenhuma explicação, a história atuará em cada um, no seu tempo.



Entretanto, na escola, no coletivo, as discussões poderão despertar reflexões potentes que despertará, em alguns, algo que, talvez, tenha passado despercebido durante a leitura ou audição da história e esta construção só acontecerá na sala de aula.

Podem parecer sombrios num primeiro momento, mas é preciso observar que elementos como a bruxa, a madrasta, o rei, o herói, a heroína, o sábio, o lobo já fazem parte de nós mesmos através de sentimentos que apresentam: o amor, a raiva, o ciúmes, a bondade, a maldade, a preguiça, a coragem..., sentimentos que fazem parte do humano. E a criança “que está familiarizada com os Contos de Fadas percebe que estes lhe falam na linguagem dos símbolos e não na realidade cotidiana”, como destaca Bettelheim (2011, p. 90).

A criança irá, por sua vez, relacionar-se com cada um desses personagens a seu modo. Por exemplo, segundo o autor supracitado, a criança reconhece a ruindade do lobo dentro de si mesma porque ela não é só bondade o tempo todo, assim como todo o ser humano. Todos têm sentimentos maldosos também, é o bem e o mal dentro de cada um e o lobo é a exteriorização destes sentimentos. Sabe-se que “num conto de fadas, os processos interiores são exteriorizados e se tornam compreensíveis tal como representados pelas personagens da história e por seus incidentes” (BETTLHEIM, 2011, p. 35).

Outro exemplo do simbólico é a famosa frase: “viveram felizes para sempre”, que por muitos é criticada, nos contos, tem uma razão de ser, visto que não significa que os personagens nunca morrerão, que nunca passarão por situações de conflito ou que viverão na perfeição sem nunca sentirem tristezas, segundo Mello (2006, p. 37), “somos livres para terminar nossas vidas mergulhados em aflições, dores, retratações cínicas, ironia e amargura, ou, ao contrário, podemos fazer um esforço para nos erguermos além de tudo isso e trazer um firme sentimento de celebração para nossas vidas.”, é o sempre de cada um, dentro do seu contexto, dentro do seu tempo.

As crianças entendem que aquilo que lhe é contado não faz parte do mundo real – o “Era uma vez”, “No tempo em que os animais falavam” e outros tantos inícios sugerem que se está falando de outro espaço e tempo, geralmente indefinidos. Lúcia Helena Galvão (2019) diz que essa expressão significa um tempo que não tem tempo e que a criança tem a estrutura simbólica e entende que o que acontece num Conto de Fadas é atemporal. Eles simbolizam que estamos deixando o mundo concreto da realidade comum. De acordo com Bettelheim (2011, p.105-106),

a criança intuitivamente compreende que, embora essas histórias sejam ir-reais, elas não são inverídicas; que embora aquilo que essas histórias narrem não ocorra de fato, deve ocorrer enquanto experiência e desenvolvimento pessoal; que os contos de fadas retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais para o crescimento e para aquisição de uma existência independente.

É importante ainda dizer que usando processos de pensamento que são próprios da criança, a história abre portas e lhe mostra formas que lhe permitem superar sentimentos,



mas para que isso aconteça, precisa ouvir o conto não uma única vez, é preciso escutá-lo/lê-lo mais vezes e ter tempo para se demorar e aproveitar tudo o que a narrativa tem para lhe oferecer. Sobre isso, Sara Baldwin (2023) alerta que contar a mesma história dia após dia pode ser entediante ao adulto, mas, para a criança é muito gratificante, pois permite que levem a história a um nível mais profundo. Torna-se parte dela e vai lembrar para o resto da vida, a criança “expressa um sentimento ainda vago de que essa história tem algo importante a lhe dizer, algo que se perderá se ela não for repetida e se não lhe for dado tempo para apreendê-la” (BETTELHEIM, 2011, p.86).

Maria Tatar (2013, p.13) enfatiza que “por meio de histórias, adultos podem conversar com crianças sobre o que é importante em suas vidas, sobre questões que vão do medo ao abandono e da morte à fantasias de vingança e triunfos que levam a finais ‘felizes para sempre’” e, estas conversas podem surgir, dentro da sala de aula, levando a reflexões e descobertas importantes que poderão ajudar os professores a acessar seus alunos, até os mais fechados.

POR QUE CONTAR CHAPEUZINHO VERMELHO ÀS CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE?

O conhecido conto “Chapeuzinho Vermelho” é um apropriado objeto de análise neste estudo, representando os clássicos, tanto por sua abrangência e riqueza simbólica quanto pela multiplicidade de versões existentes. A estrutura e os elementos mais difundidos são oriundos da narrativa que é resultado do trabalho dos Irmãos Grimm, no século XIX.

De forma bastante resumida, a história fala de uma garotinha que vai à casa da avó, a pedido da mãe, levar uma cesta com um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. O caminho é pela floresta e a recomendação é que não se desvie dele. Logo no início de sua jornada é vista e seguida por um lobo, que acaba distraíndo-a para chegar antes ao destino. O lobo se faz passar pela menina, entra na casa da avó e a devora tomando o seu lugar. Quando Chapeuzinho chega, percebe algo estranho, mas inicia o diálogo com a suposta vovozinha, acabando por ser engolida também, após o “é pra te comer melhor...”. O barulho de um ronco muito alto chama a atenção de um caçador que passava por perto. É ele quem salva ambas, retirando-as de dentro do animal. Pedras são colocadas no lugar e a barriga do lobo é costurada, que ao acordar, quis caminhar, mas caiu morto.

Bettelheim (2011), traz em seus estudos, a transformação que a menina, a Chapeuzinho Vermelho, está passando pois está na fase púbere, período em que mudanças biológicas e fisiológicas ocorrem. A sexualidade aflora tornando confusos os sentimentos e sensações, “[...] luta entre o seu desejo consciente de fazer a coisa certa e o anseio inconsciente de se sair vitoriosa sobre a mãe, a avó [...]” (BETTELHE, 2011, p. 241)

Tanto Diana Corso e Mario Corso (2006) como Bettelheim (2011) colocam que o lobo pode representar as tendências animais e anti-sociais que estão dentro de cada um, o bem e o mal, mas neste conto, também representa a presença sedutora e masculina,



que confunde a Chapeuzinho. Ela tanto o quer afastado como por perto, porque há curiosidade dentro dela, e percebemos isso quando a menina dá todas as orientações ao lobo, de como chegar à casa da sua vovó, “Ao ceder às sugestões do lobo, ela também lhe deu a oportunidade de devorar sua avó.” (BETTELHEIM, 2011, p. 240).

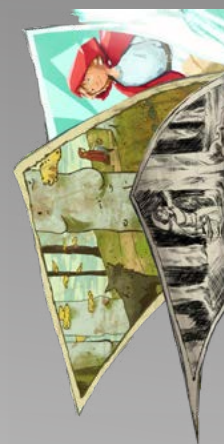
O real perigo da Chapeuzinho Vermelho é justamente essa sexualidade nascente e que ela não está emocionalmente madura para tal. E, ao ser engolida pelo lobo, há, segundo Bruno Bettelheim (2011), uma morte temporária, que levará à uma mudança. Quando ela “pula para fora da barriga do lobo” ao ser salva pelo caçador, acontece um “renascimento” e, assim, ela volta à vida diferente, mais consciente e podendo controlar suas emoções, pois

tendo sido lançada na escuridão (a escuridão dentro do lobo), Chapeuzinho Vermelho se torna apta e grata a uma nova luz, uma melhor compreensão das experiências emocionais que tem de dominar e daquelas outras que tem de evitar porque por enquanto as oprimem. (BETTELHEIM, 2011, p. 251).

Diana e Mario Corso (2006), embora digam que o que faz um conto são os elementos e não o final, lembram que “o pedido das crianças para escutar esse conto repetidas vezes justifica-se pelo prazer de encontrar o lobo, constatar a ameaça real que ele contém e assustar-se, para bem de tranquilizar-se” (CORSO; CORSO, 2006, p.58). Eles ainda explicam que, após Chapeuzinho ter sucumbido ao aterrorizante destino, ser engolida pelo lobo, na versão dos Irmãos Grimm, surge o caçador que a tira de lá e, essa figura, traz um contraponto com a ameaça primordial. Ou seja, os autores complementam indicando que a menina da história advertiria quanto aos riscos que as crianças correm graças à sua inocência e à maldade de alguns lobos perversos, mas também ilustraria o quanto elas podem vir a se expor em função da curiosidade e dos desejos eróticos confusos, mas imperiosos, que guardam em seu interior. Sobre isso, podemos ainda dizer que

Chapeuzinho Vermelho é uma história que pode até incumbir-se das sequelas psíquicas do desmame e ajudar a organizar as fobias necessárias, mas é principalmente evocativa de uma corrente erótica que perpassa a relação da criança com os seus adultos. Diante desse timbre sensual do amor familiar, a criança pequena é tão ingênua quanto Chapeuzinho, mas também tão ousada quanto ela. A menina pode não saber que jogo está sendo jogado, mas é inegável seu interesse em participar (CORSO; CORSO, 2006, p.54).

O caçador é um personagem que aparece de repente, ninguém sabe nada sobre ele e não tem nenhuma proximidade com a Chapeuzinho, mas, é muito importante no desfecho da história, porque salva a menina e a avó. Esse personagem é muito atraente, sedutor tanto para as meninas quanto para os meninos porque vem para mudar o rumo dos acontecimentos, este “caçador” aparece com uma função protetora e salvadora, função de um “pai”.



Interessante também, é que o lobo não morre quando sua barriga é cortada e a menina e a avó saem de dentro dela, sugerindo uma operação cesariana. Esta morte só acontece depois, por conta do peso das pedras que são inseridas na sua barriga e, como explica Bettelheim (2011), essa foi uma forma do conto proteger a crianças de angústias, pois se o lobo viesse a morrer pelo “corte”, as crianças poderiam associar ao nascimento de um bebê, que este, ao sair da barriga da mãe, também poderia matá-la. E é desta forma simbólica que a criança ao ouvir “Chapeuzinho Vermelho” passa a acreditar que transformações são possíveis, como defende Bettelheim quando diz que é o “renascimento num plano mais elevado da existência.” (2011, p. 247).

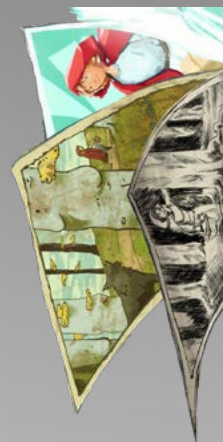
Esse renascimento na imaginação da criança e, talvez, na própria vida dela, não acontece quando retiramos as partes que possibilitam essa transformação, é essencial o professor ter conhecimento disso, pois, “cada elemento dos Contos de Fadas tem um papel significativo, importantíssimo e, se for retirado, suprimido ou atenuado, vai impedir que a criança compreenda integralmente o conto.” (ABRAMOVICH, 2001, p.121).

Além disso, quando lhe é explicado didaticamente o que a história supostamente quer tratar, estamos tirando-lhe a chance de fazer suas construções que contribuirão para o seu desenvolvimento e humanização. Assim, o conto oferece muitas possibilidades aos pequenos, como apontam os exemplos da análise psicanalítica feitas pelos pesquisadores que aqui são referência. Para Bettelheim (2011, p. 236), “O conto de fadas só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente seus significados previamente ocultos.”, ela faz associações e encontra significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância histórica, social e cultural dos Contos de Fadas para diversos povos. Da tradição oral à Literatura, resistiram no tempo e continuam sendo fonte de encantamento hoje, em especial às crianças. Essa sobrevivência e relação com o passado da humanidade já seriam motivos fundamentais para continuarmos conhecendo e cultivando essas narrativas. Porém, elas guardam ainda outra riqueza, que é a linguagem simbólica, assim como afirma Bettelheim (2011), tudo é dito por meio do simbólico, ele nunca vem exigindo, dizendo como fazer, é passada a mensagem pela linguagem simbólica, por meio da qual nos tocam e nos ajudam a nos constituir enquanto sujeitos, lidando melhor com angústias e medos, em particular contribuem para o desenvolvimento infantil. E, nessa perspectiva, se tornam fundamentais, pois não há substituição para eles.

Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, pois determinados consertos ou instalações só poderão ser realizados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados, como colocam muito bem Diana Corso e Mario Corso (2006). Assim, a partir do estudo realizado, parece ficar claro que ao estarem em contato com os Contos de Fadas, as crianças terão muitos desses elementos em suas “caixas de ferramentas” para utilizarem quando e, se desejarem.



Ana Lúcia Merege (2010) afirma que contar histórias não é ato apenas intelectual, mas espiritual e afetivo e que pressuporia, antes de tudo, a vontade de falar do que se sabe e de passar adiante aquilo que se aprendeu. E, nesse sentido também, são mais uma vez os Contos de Fadas, histórias privilegiadas e perpassadas por uma sabedoria ancestral, mas que se renova cada vez que apreendida.

Contar ou ler os Contos de Fadas às crianças, na contemporaneidade é tão importante quanto sempre foi, principalmente na escola, talvez o único espaço em que algumas terão acesso a eles e, também, conhecidamente um local privilegiado de trocas e reflexões. É através dessas narrativas que tratam da vida e da natureza humana, contendo uma simbologia que enriquece o imaginar, que as crianças são conduzidas a refletirem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que está inserida, e, esse processo, contribui para a construção de sua subjetividade, auxiliando na forma delas estarem e viverem no mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2006.

BALDWIN, Sarah. **The Importance of Fairy Tales for Children**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eWSSYjnKdKE&t=9s>. Acesso em 25 de mar. de 2023.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BRENMAN, Ilan; PONDÉ, Luiz Felipe. **Quem tem medo do Lobo Mau?** O impacto do politicamente correto na formação das crianças. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2019.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2010.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympo, 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. 4. Ed., São Paulo: Paulinas, 2012.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mario. **Fadas no divã**. Org. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GALVÃO, Lúcia Helena. **Simbolismos nos Contos de Fadas**. 2019. Disponível em <<https://youtu.be/QwuDkCBqatg>>. Acesso em 18 de jun. de 2023.

KEHL, Maria Rita. A criança e seus narradores. In: CORSO, Diana L.; CORSO, Mario. **Fadas no divã**. Org. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELLO, Nancy. **A arte de contar histórias**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006;

MEREGE, Ana Lúcia. **Os Contos de Fadas**: origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

SOETHE, Paulo Astor. **Literatura Comparada**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009;

TATAR, Maria. **Contos de Fadas**: Edição Comentada e Ilustrada. Tradução: Maria Luiza Borges. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

