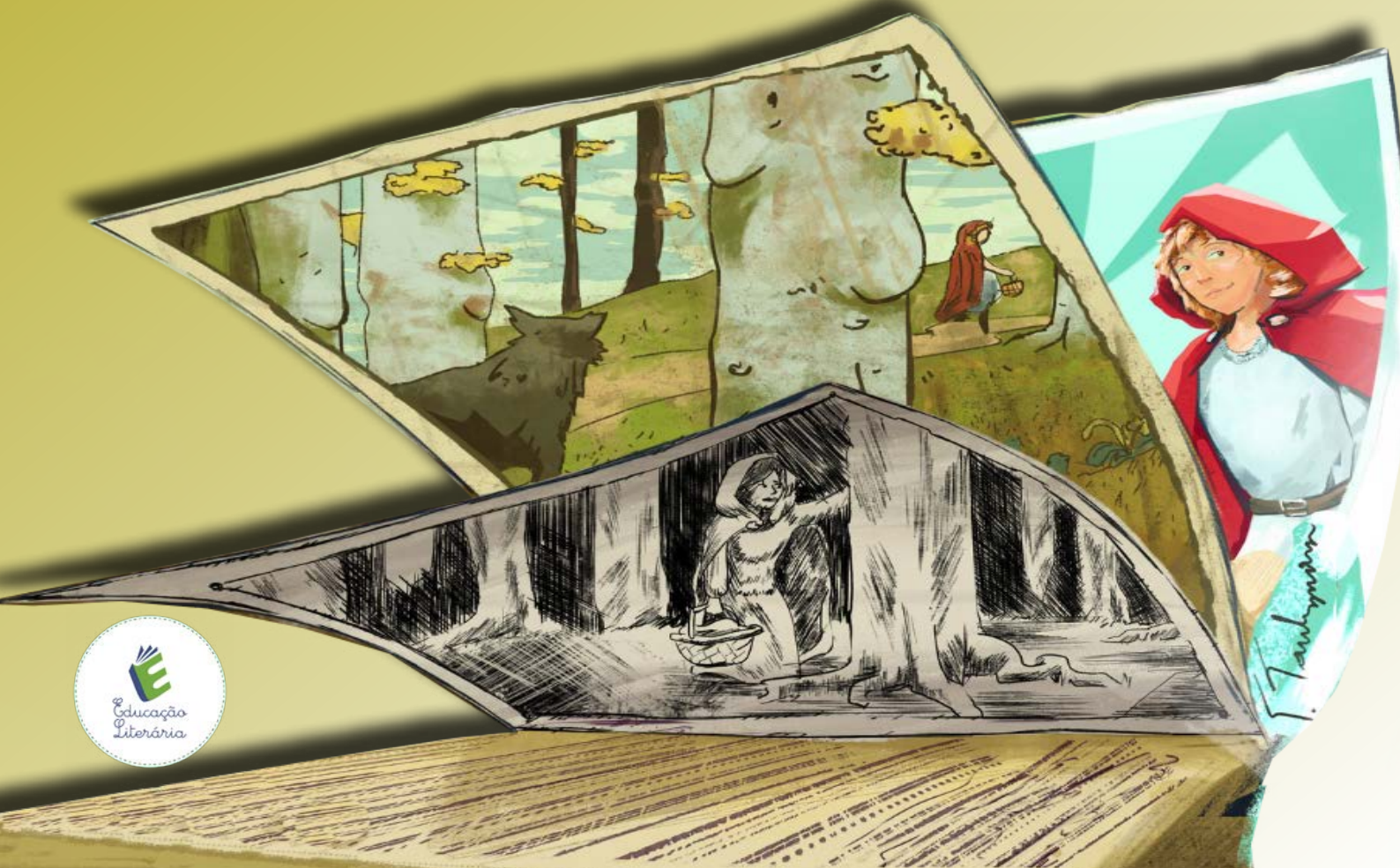


EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: outras áreas do conhecimento

Antonio Cezar Nascimento de Brito
Renata Junqueira de Souza
Organizadores



Organizadores:

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Renata Junqueira de Souza

Educação literária mudanças em movimento: outras áreas do conhecimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 11 : LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Mariana Cortez (UNILA)

Antonio Cezar Nascimento de Brito (UniProjeção)

Luís Girão (USP)

EXPEDIENTE:

Arte da capa e margem das páginas: Thiago Taubman

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação literária mudanças em movimento: outras áreas do conhecimento [e-book]/ Organizadores: Antônio Cezar Nascimento de Brito, Renata Junqueira de Souza. -- Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024. 149 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: 978-65-81156-25-1.

1. Educação literária - Áreas interdisciplinares 2. Leitura literária. 3. Literatura infantil e juvenil. 4. Formação de leitores. I. Brito, Antonio Cezar Nascimento de. 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)
 Alcione Maria dos Santos (UFMS)
 Amanda Valiengo (UFSJ)
 Antônio César Nascimento de Brito
 (Faculdade Projeção - Brasília)
 Cassia Bittens (Literatura de Berço)
 Cinthia Magda Fernandes Ariosi
 Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
 (UNESP)
 Danglei de Castro Pereira (UNB).
 Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)
 Diana Navas (PUC-SP)
 Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),
 Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)
 Eliane Santana Dias Debus (UFSC),
 Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).
 Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)
 Emanuela Medeiros (UERN)
 Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),
 Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional
 Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
 Ilsa do Carmo Vieira Goulart
 (Universidade Federal de Lavras)
 Ivanete Bernardino Soares (UFOP)
 José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
 Juliana Pádua (UNIFESSPA)

Leonardo Montes Lopes (UniRV)
 Leoneide Martins (UFMA)
 Luís Girão (USP)
 Márcia Tavares (UFCG)
 Maria Laura Pozzobon Spengler
 (Instituto Federal Catarinense)
 Mariana Cortez (UNILA)
 Mônica Correia Baptista (UFMG)
 Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
 Pedro Afonso Barth (UFU)
 Regina Michelli (UERJ)
 Rita Lopes (UFOP)
 Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado
 (UFOP)
 Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
 Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
 Rosana Rodrigues (UEMT)
 Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
 Rovilson José da Silva (UEL)
 Sandra Franco (UEL)
 Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
 Silvana Ferreira de Souza
 (Faculdades de Dracena)
 Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
 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 11 – Literatura infantil e juvenil e outras áreas do conhecimento e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

8 CAPÍTULO INAUGURAL

**LITERATURA JUVENIL:
SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS**

João Anzanello Carraschoza

16 EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

**26 ANÁLISE ECOCRÍTICA DO SENTIDO LITERAL
DA FICÇÃO ORCA DE ARTHUR HERZOG**

Gênova Maria Pulz

34 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPREENSIVO

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Patrícia Peixoto Arruda

Isadora Alvim Gomes Pinho

Keila Priscila Campos dos Reis Soares

41 AUTORIA INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM QUANDO ESCREVEM?

Simone Jesus dos Santos Catanhede

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves

**50 CAVAR PARA CONSTRUIR: A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADE
NA OBRA O SOFÁ ESTAMPADO**

Gabriele Stefanos Almeida

Raquel Aparecida Dal Cortivo

**61 SABORES DA INFÂNCIA: CULINÁRIA E REPRESENTAÇÃO
NOS TEXTOS DE CORA CORALINA**

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Maria Sunes Pereira de Jesus

Gilberlândia Maria de Oliveira

**71 COMPARTILHANDO EMOÇÕES E EXPERIÊNCIAS POR MEIO DAS
NARRATIVAS ENCANTADORAS EM CIÊNCIAS NATURAIS**

Hebe Duarte de Andrade Maluf Resende

Aira Suzana Ribeiro Martins

**80 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL
LÁ FORA DO AUTOR E ILUSTRADOR ANDRÉ NEVES**

Delma Rosa dos Santos Bezerra

Aline Hernandes de Carvalho

Suelen Mariana Vieira



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

- 88 CLUBE DE LEITORES(AS) JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À LITERATURA**
Joana d’Arc Batista Herkenhoff
Alixandra Dantas de Souza Fahning
- 97 HOJE É DIA DE BOOKFACE FRIDAY!**
LÍNGUA INGLESA E LITERATURA EM DIÁLOGO
Joana d’Arc Batista Herkenhoff
Ana Carla Soares de Oliveira
- 106 JOÃO E MARIA E A CASA DE DOCES:**
AS PRÁTICAS DE NUMERACIA À LUZ DA LEITURA LITERÁRIA
NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Patrícia Cêsa
Vanessa Ramos
- 116 LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA:**
ARTICULAÇÕES SOBRE ORIGEM DO UNIVERSO E DA VIDA
José Firmino de Oliveira Neto
Marilda Shuvartz
- 127 LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE MATEMÁTICA:**
INTERSECÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Maria Carolina da Silva Caldeira
Ruana Priscila da Silva Brito
- 138 O DESENVOLVIMENTO DAS CONSCIÊNCIAS FONOLÓGICAS –**
O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL
Monique Lopes Gitahy
- 147 O DISCURSO SOBRE O LIVRO E A LEITURA NA LITERATURA**
PARA CRIANÇAS E JOVENS: ENTRE A PALAVRA E A IMAGEM
Daniel Ribeiro dos Santos
- 157 PERSPECTIVAS DE UMA POÉTICA CANINA NA LITERATURA INFANTIL:**
A ALTERIDADE ANIMAL SOB A ÓPTICA DA ECOCRÍTICA
André Pinheiro



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

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 desaparegar-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da paisagem.

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

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



possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, e estás feliz porque esqueceste por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produzes, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu 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 monumental criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho doutorado em formigas*. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

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

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

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

:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes perenemente 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 nãos de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

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

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...

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

A folha se soltou do ramo.
– *Tchau, árvore...*
A árvore a observou cair lentamente.
A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:
– *Tchau, árvore... – repetiu.*
– *Tchau, folha... – a árvore respondeu.*
Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.

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

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

Mas era uma situação nova.

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

– Tchau, árvore...

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

– Tchau, folha...

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

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

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

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

– Até daqui a pouco!

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

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

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

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

– Logo você vai se dissolver na terra.

– Continuo sem entender – disse a folha.

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

Surpresa, a folha perguntou:

– E eu vou retornar ao meu ramo?

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

A folha estremeceu de esperança.

A árvore completou, quase triste:

– Dentro de mim, como uma lembrança.

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

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



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



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



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

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 Jürgen 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 hacermé preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.





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

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

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

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

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

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

¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

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

¿Ya está?, pregunta

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

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



ANÁLISE ECOCRÍTICA DO SENTIDO LITERAL DA FICÇÃO ORCA DE ARTHUR HERZOG

Gênova Maria Pulz
UFRGS.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As incertezas sobre o futuro e o temor dos desastres naturais, que são anunciados na mídia diariamente, servem de ingredientes para narrativas contemporâneas, que fascinam o público em geral. Em particular, as obras de ficção, que associam o realismo científico com a literatura gótica, chamam a atenção do público infanto-juvenil. O termo Ecohorror é usado para descrever manifestações artísticas que abordam as crises naturais que ameaçam os humanos, tais como o aquecimento global, a poluição, as enchentes, a contaminação de solos, entre outros. A possibilidade de uma reação incontrollável da natureza alimenta a imaginação dos escritores, que exploram as fobias humanas.

A combinação do pessimismo gótico com fatos científicos relacionados com o meio ambiente foi utilizada pela primeira vez em *Primavera Silenciosa*, por Carson (1962). Nessa obra, a autora narra o lento envenenamento dos humanos e não-humanos pelo consumo de recursos naturais contaminados por pesticidas químicos. A abordagem de *Primavera Silenciosa* é considerada o marco inaugural do Ecohorror, pois apresenta a natureza como vítima e os humanos como monstros para a crítica literária.

As narrativas de Ecohorror exploram as verdades que os humanos tentam esconder e, quando possível, ignorar. Por exemplo, as injustiças sociais e ambientais praticadas na busca de lucro e poder. A organização da sociedade contemporânea está alicerçada na produção e consumo em massa, que utilizam o mundo não-humano como matéria-prima ou como força de trabalho. O consumerismo atual, em termos gerais, ultrapassa as necessidades humanas e produz ansiedades individuais e coletivas, que se estendem desde conflitos familiares até guerras internacionais. Por exemplo, o uso da bomba atômica na Segunda Guerra Mundial foi um evento que serviu de gatilho para desencadear ansiedades coletivas, pois revelou que o mundo humano é, ao mesmo tempo capaz de criar e destruir.

É inegável que a energia nuclear tem diversos usos, que contribuem para o bem-estar humano, como exemplificado pelo emprego de radioterapia no tratamento do câncer, produção de energia elétrica, etc (Maretti Junior, 1999). Por outro lado, os mesmos humanos que dominaram as técnicas de manejo da energia nuclear, a utilizaram para a destruir a própria espécie e a natureza ao seu redor na Segunda Guerra Mundial (Gaddis, 1999).

No período pós-guerra, os humanos continuaram a realizar diversos testes nucleares em mar aberto e a construir submarinos nucleares no hemisfério norte. As fobias coletivas foram intensificadas e resultaram no ativismo ambiental contra a realização de



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

testes nucleares nos oceanos. Inúmeras ONGs internacionais surgiram na defesa da vida marinha, em particular, a proteção às baleias (Rocha, 2006).

Naquela época, narrativas de Ecohorror marítimo foram popularizadas pela indústria cinematográfica de Hollywood que lançou sucessos de bilheteria como Tubarão (baseado na obra homônima de Peter Benchley publicada em 2012) e Orca, a baleia assassina (modificado da novela Orca de Arthur Herzog lançada em 1977). Estas narrativas ainda encantam o público juvenil pelos sangrentos ataques baseados na premissa da “*natureza contra-ataca*” e na dúbia distinção entre monstro e vítima (Berns & Marino, 2016).

Segundo Cohen (1996), os monstros sinalizam aquilo que tememos enfrentar ou nos tornar. Na narrativa de Orca, o temor do desconhecido enfatiza os riscos de se ultrapassar os limites da racionalidade durante a intervenção humana nos oceanos. Há vários elementos que tornam Orca uma narrativa de Ecohorror, que sinaliza a monstruosidade humana ao interagir com o não humano marinho, conforme veremos a seguir.

ELEMENTOS ECOGÓTICOS EM ORCA

Nos séculos XVIII e XIX, a Revolução Industrial, a urbanização e as descobertas de Darwin introduziram mudanças na organização social e econômica na Inglaterra, que abalaram o poder e o prestígio da aristocracia agrária inglesa (Chapman, 2003). Uma atmosfera de pessimismo e incertezas instalou-se entre os nobres, que foi retratada nas manifestações artísticas da época, dando origem a produções góticas, exemplificadas pela obra O Castelo de Otranto (Walpole, 1764). Atualmente, este gênero literário é utilizado nas narrativas com enfoque ambiental, que abordam as ansiedades relacionadas com as dúvidas sobre as consequências das intervenções humanas no meio ambiente (Davies & Mah, 2020). Sob o ponto de vista da crítica literária, os elementos góticos em textos com enfoque ambiental abrem espaço para um ramo denominado de Ecogótico (Keetley & Sivils, 2018; Rust & Soles, 2014).

Um exemplo de narrativa contemporânea que combina a temática ambiental com elementos estéticos góticos é Orca, de Arthur Herzog, publicada originalmente em 1977. Esta obra utiliza vários elementos estéticos do Gótico na abordagem das transgressões humanas em relação à natureza, a fim de obter lucro. A narrativa de Orca é centrada no enfrentamento da orca-macho e o Capitão Campbell, que capturou sua companheira fêmea grávida. O aborto e a morte da fêmea foram assistidos pela orca-macho, que passou a perseguir a embarcação em busca da vingança contra os humanos. É interessante mencionar que o intuito do humano era capturar uma baleia viva a fim de vendê-la para um parque aquático como atração turística, mas a manobra na captura resultou na morte do não-humano.

Um dos elementos góticos da narrativa é a orca-macho. Embora tenha forma de um animal, o personagem age racionalmente com o intuito de atrair o humano para o confronto em alto mar. Portanto, este personagem tem o comportamento de um humano e a forma de um animal, o que o torna um híbrido.





Os monstros híbridos são aterrorizantes para os humanos, pois sinalizam que a fronteira entre o humano e o não-humano é frágil. Embora os humanos também sejam - sob o ponto de vista biológico - animais, eles sempre se consideram superiores aos não-humanos pelo fato de serem racionais (White, 1996; Bleakley, 2000). Em Orca, a possibilidade de seres híbridos sinaliza que a fronteira entre a racionalidade e bestialidade pode ser transposta. Então, a narrativa ficcional de Orca mostra que tanto os não-humanos podem se tornar racionais (Thompson, 2015), como os humanos podem se tornar irracionais.

Na ficção de Orca, os humanos praticam monstrosidades contra as baleias revelando que são capazes de ultrapassar os limites da racionalidade. Por exemplo, o Capitão Campbell aproveitou para capturar a orca-fêmea no momento em que ela estava boiando em trabalho de parto. Naquele momento, ela estava indefesa, à deriva, sem forças para fugir ou reagir ao ataque humano. Além de disparar o arpão contra ela, o humano a içou no convés que agonizante abortou e morreu.

A possibilidade de um não-humano híbrido, que mistura racionalidade e bestialidade num único ser, cria um cenário de ameaça aos humanos na medida em que os supera em força física e iguala-se a eles em racionalidade. Na descrição física, a narrativa destaca os dentes pontiagudos e o focinho do personagem híbrido. A forma dos dentes e do nariz lembra outro híbrido clássico da literatura gótica, isto é, Drácula (Bram Stoker, 2001), o qual podia assumir a forma de animais. O não-humano de Herzog é um híbrido mordicante, como um vampiro. Por exemplo, a orca-macho mordeu e arrancou a perna da irmã do humano. A diferença entre os vampiros de Bram Stoker e o híbrido de Herzog reside no fato que os personagens da narrativa de Drácula mordem para se alimentar, enquanto o não-humano de Orca morde para se vingar.

A ferocidade da orca-macho é enfatizada pelos “olhos vermelhos”, que encaram o humano desafiando-o para o confronto entre eles. Em contrapartida, a pele dorsal do não-humano é descrita como sanitizada. Esse adjetivo remete a ideia de limpa e purificada pela imersão no mar. Conforme Durand (1992), a água é um símbolo de purificação, inclusive numa dimensão imaterial, quer seja psicológica, espiritual ou cultural. Portanto, a pele sanitizada da orca-macho revela tanto a purificação deste personagem pelas águas oceânicas, como confere ao oceano um atributo de lugar sagrado de purificação em analogia as igrejas da literatura gótica inglesa dos séculos XVIII e XIX.

A associação de “olhos vermelhos” e “pele sanitizada” sugerem que o bem e o mal coexistem no mesmo personagem em consonância com a sua dualidade gótica. A essência da orca-macho é de pureza conferida pelas sagradas águas oceânicas, mas ele foi afetado pelas transgressões humanas que resultaram na morte de sua companheira fêmea. Por isso, este personagem não-humano encara o humano com “olhos vermelhos” sinalizando uma vingança implacável pelas agressões sofridas na interação com os humanos. Momentos de fúria são frequentes na narrativa em que o não-humano ataca o barco em alto-mar e no porto. Por exemplo, a orca-macho empurra um bloco de iceberg contra a embarcação numa engenhosa tentativa de virar e afundar o barco.



Além de capturar a orca-fêmea e provocar o aborto e morte dela, os humanos praticam diversas monstruosidades contra o não-humano. Por exemplo, eles arremessam granadas no mar, disparam tiros de espingarda e atacam com arpões com o intuito de matar. O tratamento que os humanos dispensam aos não-humanos é cruel e irracional, o que também os tornam monstros da narrativa (Thompson, 2015).

O cenário dos confrontos entre os humanos e não-humanos é outro elemento Eco-gótico. O personagem não-humano atrai o principal personagem humano para o confronto final na região dos icebergs. O clima inóspito do ambiente Ártico é palco para avalanches de gelo que ameaçam a jornada e, inclusive, uma delas atinge o barco e mata um dos tripulantes. A imensidão do mar, o extremo isolamento do Ártico, a hostilidade dos icebergs são elementos análogos ao isolamento dos castelos, com suas torres altas e frias, das narrativas góticas medievais. O ambiente hostil e o aspecto grotesco da luta final na gelada paisagem do Ártico são elementos que produzem uma atmosfera pessimista, que realça a desvantagem humana em relação a paisagem polar.

Outro elemento gótico na narrativa de Orca é a noite, pois os ataques do não-humano são noturnos e, por vezes, envolvidos por uma névoa. Por exemplo, o não-humano atacou o ancoradouro durante a madrugada e provocou o incêndio que destruiu os navios do povoado. Também foi numa noite com forte cerração, que o não-humano atacou o navio do Capitão Campbell em alto-mar e ocasionou a morte de um dos tripulantes.

O ambiente noturno tem a vantagem da escuridão, isto é a falta de visibilidade impede que a transgressão seja vista em toda a sua dimensão. O transgressor tem a sensação da proteção do anonimato; por isso, se sente estimulado a ultrapassar os limites da racionalidade e praticar monstruosidades. Por outro lado, a falta de visibilidade cria uma atmosfera de insegurança para o agredido, na medida em que dificulta a defesa e amplia a expectativa de consequências dolorosas. De acordo com Melani (2009), tanto a noite e a névoa, como a escuridão são elementos frequentes no gênero gótico, pois eles contribuem para criar uma atmosfera de temor do desconhecido na narrativa. Além disto, Durand (1999) acrescenta que estes elementos são eufemismos que expressam o proibido, a transgressão, a tristeza e a morte. Na ficção de Orca pode-se perceber que Herzog utilizou a noite, a escuridão e a névoa para criar uma atmosfera pessimista relacionada com as transgressões ambientais praticadas pelos personagens humanos.

Na perspectiva da Ecocrítica, a integração do personagem híbrido com o cenário grotesco dos icebergs somados com a imensidão solitária do mar e os ataques noturnos sangrentos permitem considerar que a obra Orca, de Herzog, uma narrativa do gênero Ecogótico contemporâneo. Herzog sinaliza nesta narrativa que há um limite de racionalidade que precisa ser observado para convivência e sobrevivência tanto dos humanos como dos não-humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, um período de medo e desconfiança se instalou nas relações internacionais, denominado de Guerra Fria, que motivou o armamento nuclear dos países desenvolvidos. Nas décadas de 1960's e 1970's, alguns países testavam bombas atômicas (China, Estados Unidos, França e Rússia), enquanto submarinos nucleares cruzavam o Atlântico Norte (Jacinto, 2016; Sampaio, 2012) e a Guerra no Vietnã provocava abalos sociais, econômicos e políticos, em particular, nos Estados Unidos. Naquela época havia uma apreensão coletiva de um apocalipse nuclear, que resultou no ativismo ambiental e surgimento de ONGs (Organizações Não-Governamentais) no hemisfério norte, que protestavam contra os testes nucleares americanos em alto-mar no Alasca e defendiam a preservação da vida marinha (Dunlap & Mertig, 2014; Marzochi, 2009).

Neste contexto histórico, Herzog lançou a narrativa ficcional de Orca numa abordagem que, sob o ponto de vista literal, envolve o confronto entre humanos e não-humanos no alto-mar, desde a costa da Flórida americana até o Ártico canadense. Embora ambos pertençam ao reino animal, a racionalidade os distingue e é considerada um atributo de superioridade. Os humanos se reconhecem como seres racionais e superiores aos não-humanos, que são irracionais e inferiores. Sob este ponto de vista, a superioridade humana os torna o “Eu” na relação com os não-humanos, os quais são os “Outros” e, portanto, inferiores (Melani, 2009).

Herzog utiliza os elementos do gênero Gótico na narrativa de Orca para mostrar que a fronteira da racionalidade é passível de ser transgredida, pois o personagem humano foi capaz de monstruosidades ao ultrapassar o limite da racionalidade. Por exemplo, a captura da orca-fêmea, que culminou com a morte dela e de seu bebê, almejava a lucratividade da venda do não-humano para fins de exibição em shows aquáticos. A narrativa de Orca, na perspectiva Ecogótica, induz o leitor a refletir sobre os limites da intervenção dos seres humanos no meio ambiente em busca do lucro, do consumo e do entretenimento às expensas da liberdade ou, até mesmo, da vida dos não-humanos.

Ainda que seja uma ficção, a fêmea morreu sem deixar prole para garantir a continuidade da espécie. Neste sentido, a narrativa de Herzog sinaliza que a intervenção humana nos mares que ultrapassam o limite da racionalidade, tais como a captura de baleias para o entretenimento e testes nucleares, pode contribuir para a extinção das espécies.

Na narrativa de Orca, os excessos humanos, como o uso de granadas que matam lentamente e com muito sofrimento os não-humanos (Kestin, 1995) é irrelevante para o “Eu” superior. O “Eu” justifica a caça com explosivo, assim como o cativo, do “Outro” pelo fato do “Outro” ser irracional e, portanto, inferior.

Enfim, a narrativa de Orca é uma ficção Ecogótica, que aborda as transgressões humanas ao interagir com os não-humanos. Para obter lucro, o humano utiliza de todos os meios possíveis, age irracionalmente e perde suas virtudes éticas que o distinguem dos não-humanos.





Ainda que a narrativa de Orca tenha sido publicada em meados da década de 1970, esta obra de Herzog continua refletindo tanto as ansiedades coletivas de uma possível guerra com armas nucleares, como as ansiedades ambientais, devido às intervenções humanas nos mares (e.g., derramamento de óleo nas águas oceânicas, lixo plástico carregado para os mares, pesca predatória, etc). A partir do ponto de vista do Ecogótico, a narrativa de Orca possui elementos estéticos que são análogos aos tradicionais elementos góticos dos clássicos da literatura inglesa.

REFERÊNCIAS

BERNS, Fernando Gabriel Pagnoni; MARINO, César Alfonso. The “nature-run-amok” cinema of the 1970s: Representation of Non/Human Animals in Frogs and Orca. In: GEORGE, Amber E.; SCHATZ, J.L. (Eds). **Screening the Nonhuman: Representations of Animal Others in the Media**. Lanham, Maryland: Lexington Books, 2016, chapter 9, p. 117-130.

BLEAKLEY, Alan. **The Animalizing Imagination: Totemism, Textuality and Ecocriticism**. London: Macmillan Press. 2000. Disponível em: <https://epdf.tips/the-animalizing-imagination-totemism-textuality-and-ecocriticism.html>

BENCHLEY, Peter. **Jaws**. Pan Books, 2012.

CARSON, Rachel. **Silent Spring**. Greenwich: Fawcett Publications, Inc 1962. Disponível em: https://ia902801.us.archive.org/13/items/fp_Silent_Spring-Rachel_Carson-1962/Silent_Spring-Rachel_Carson-1962.pdf

CHAPMAN, Stanley David. Merchant Enterprise in Britain: From the Industrial Revolution to World War I. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. https://books.google.com.br/books?id=adHhYTIzYf0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

COHEN, Jeffrey Jerome (ed.). **Monster theory: reading culture**. NED-New edition. University of Minnesota Press, 1996.

DAVIES, T., & MAH, A. (Eds.). **Toxic truths**. Manchester, England: Manchester University Press. Retrieved, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7765/9781526137005>

DUNLAP, Riley E.; MERTIG, Angela G. Evolution of the U.S. Environmental Movement from 1970 to 1990: An Overview. In: DUNLAP, Riley E.; MERTIG, Angela G. (eds). **American environmentalism: the U.S. environmental movement, 1970-1990**. Taylor & Francis New York Inc., 2014. Disponível em: <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781315799193&type=googlepdf>



DURAND, Gilbert. **The Anthropological Structures of the Imaginary**. Translated by Margaret Sankey and Judith Hatten. Brisbane: Boombana Publications, 1992.

GADDIS, J.L. **Cold War Statesmen Confront the Bomb: Nuclear Diplomacy Since 1945**. Oxford University Press, 1999.

HERZOG, Arthur. **Orca**. iUniverse, Inc. The United States of America. 2003.

JACINTO, Carla Sofia Carreira. A questão territorial no Ártico: uma questão de desordem mundial? **Revista Portuguesa de Ciência Política**, n.6, p.53-70. 2016. Disponível em: <https://www.observatoriopolitico.pt/wp-content/uploads/2018/02/RPCP6.pdf>

KEETLEY, Dawn; SIVILS, Matthew Wynn. Introduction: Approaches to the Ecogothic. In: KEETLEY, Dawn; SIVILS, Matthew Wynn (eds). **Ecogothic in Nineteenth Century American Literature**. New York: Routledge Studies in World Literatures and the Environment. Routledge, 2018. Available from: <https://dr.lib.iastate.edu/server/api/core/bitstreams/cff4decf-3d7a-4e27-b1de-c553887a9511/content>.

KESTIN, S.C. Welfare Aspects of the Commercial Slaughter of Whales. **Animal Welfare**, v.4, n.1, p.11-27. 1995.

MARETTI JUNIOR, Fausto. **Aplicações da energia nuclear**. CDTN- Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear, publicação 851/99, 1999. Disponível em: http://www.repositorio.cdtn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/820/1/Art-10_FaustoMaretti_Junior.pdf

MARZOCHI, Samira Feldman. **Metamodernidade e política: a ONG Greenpeace**. 2023. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/439141>

MELANI, Lilia. **The Other**, 2009. Disponível em: <https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/wp-content/uploads/2012/11/The-Other.pdf>

ROCHA, Ronaldo Gazal. Ecoideologias associadas aos movimentos ambientais: contribuições para o campo da educação ambiental. *Educar em Revista* [online]. 2006, n. 27, p. 55-73. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100005>>. Epub 10 Jul 2007. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100005>.

RUST, Stephen A.; SOLES, Carter. 2014. Ecohorror Special Cluster: “Living in Fear, Living in Dread, Pretty Soon We’ll All Be Dead”. **Interdisciplinary Studies in Literature and Environment**, v. 21, p.509–512, 2014.

SAMPAIO, Maria Feliciano Nunes Ortigão de. **O Tratado de Proibição Completa dos Testes Nucleares (CTBT): Perspectivas para sua entrada em vigor e para a atuação diplomática brasileira**. Fundação Alexandre Gusmão, Brasília. 2012. Disponível em: https://funag.gov.br/loja/download/934-Tratado_de_Proibicao_Completa_dos_Testes_Nucleares_CTBT.pdf

STOCKER, Bram. **Dracula**. Phoenix-Library.org. 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000419.pdf>

THOMPSON, Peter. 2015. Eco-Horror and Boundary Transgressions in Orca: The Killer Whale. In: FREITAG, Gina; LOISELLE, André (eds). **The Canadian Horror Film: Terror of the Soul**. University of Toronto Press: Scholarly Publishing Division, chapter 8, p. 153-170. 2015, Kindle edition.

WALPOLE, Horace. **The castle of Otranto**. Edited with an Introduction and Notes by Michael Gamer, 1 ed. 12 reprint. London: Penguin Books (Penguin Classics), 2001.

WHITE, Lynn Jr. **The Historical Roots of Our Ecologic Crisis**. In Cheryll Glotfelty and Harold Fromm (ed.): *The Ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. Georgia: Georgia University Press, p.3-14. 1996.



AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPREENSIVO

Antonio Cezar Nascimento de Brito
UniProjeção

Patrícia Peixoto Arruda
UniProjeção

Isadora Alvim Gomes Pinho
UniProjeção

Keila Priscila Campos dos Reis Soares
UniProjeção



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ato de ler, além de ser uma necessidade cultural, é um processo de interação social, por meio do qual os sujeitos passam a se conhecer, a se compreender, a se estruturar como comunidade. Por meio da leitura, os seres humanos se conectam e se constituem como sujeitos de sua história. No entanto, isso somente é possível se a leitura é apreendida e compreendida pelo leitor.

Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2020) apontam que a maioria esmagadora da população brasileira não tem acesso à leitura. Dados da Pesquisa 5, de 2019, informam que o número de leitores caiu para 52%, comparado aos dados da pesquisa anterior, de 2015, que apresentava 56% de leitores. Considerando-se o período da pandemia do Coronavírus, iniciada em 2020, em que o ensino presencial teve que ser interrompido, aliado à falta de incentivos às políticas públicas voltadas à formação de leitores, estima-se que atualmente esse número seja menor ainda. Além disso, é necessário ressaltar que muitos estudantes concluem o ensino fundamental sem desenvolver as competências e habilidades elementares de leitura, o que faz com que seja realizada apenas como decodificação do código escrito. Ainda nos dias atuais, é possível identificar em diversas instituições de ensino a persistência de abordagens tradicionais no ensino da leitura. Essas abordagens frequentemente refletem uma visão unilateral dos textos, o que por sua vez deixa os educadores incertos sobre a melhor maneira de auxiliar os alunos a aprofundarem sua compreensão das leituras realizadas. Isso gera um desconforto no ambiente escolar, pois os docentes ou desacreditam na capacidade dos alunos de melhorarem sua capacidade leitora ou ficam ansiosos por não encontrarem formas de solucionar as dificuldades de leitura dos alunos.

**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Dessa forma, neste texto, refletiremos sobre a formação do leitor compreensivo por meio do desenvolvimento de um projeto de leitura utilizando as estratégias de leitura. A escola em que foi desenvolvido o projeto é uma Escola Classe da Secretaria de Educação do Distrito Federal, localizada no bairro Nova Colina, em Sobradinho-DF.

O projeto de leitura foi desenvolvido quinzenalmente, utilizando a metodologia de oficina de leitura, em que o mediador faz a leitura do texto, desenvolvendo as atividades planejadas para cada aula. Os resultados do projeto de leitura demonstram que as estratégias de leitura promovem o desenvolvimento do prazer de ler e, acima de tudo, possibilitam que o leitor compreenda o sentido do texto lido de maneira mais eficaz do que sem o uso dessas estratégias.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPREENSIVO

No processo de interação entre texto e leitor proporcionado pela leitura, possibilita-se diversas construções de sentido, em que o leitor é um sujeito ativo, conforme indicado por Goulemot (1996), ao afirmar que ler é constituir e não reconstituir sentidos. Desse modo, na busca pela construção de sentidos, os leitores compreensivos utilizam certas estratégias que os auxiliam a construir os significados do texto, conforme apontam Harvey e Goudvis (2007), estudiosas norte-americanas que propõem uma metodologia de ensino de leitura por meio de estratégias de leitura.

Na utilização das estratégias de leitura, o leitor pode desenvolver as habilidades para essa prática, de modo a contribuir para a sua autonomia. De acordo com Isabel Solé (2012), as crianças tornam-se protagonistas do ato de ler não apenas porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu. Isso quer dizer, para que possa atribuir-lhe sentido, o leitor interage com o texto, relacionando-o à sua própria vida, ao mundo, a outros textos que tenha lido, questionando-o, sintetizando-o.

Ao explicar sobre as estratégias de leitura, Solé (2012) propõem que se ensine estratégias relacionadas aos momentos antes da leitura (motivação; estabelecimento de objetivos para a leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecer previsões sobre o texto; e formular perguntas), durante a leitura (elaborar previsões sobre o que está sendo lido; formular perguntas; esclarecer dúvidas; e resumir as ideias do texto) e após a leitura (elaborar a ideia principal; elaborar resumo do texto; e formular e responder perguntas pertinentes aos objetivos). Para a estudiosa espanhola, ensinar estratégias de leitura é “oferecer à criança as técnicas, os segredos utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos.” (SOLÉ, 2012, p. 63).

No Brasil, as pesquisas de Girotto e Souza (2010) e Souza (2012) têm disseminado os estudos sobre as estratégias de leitura e possibilitando uma resignificação do ensino de leitura e de literatura na educação infantil, na educação básica e na educação superior.

De acordo com as autoras, o professor precisa ter como um de seus objetivos pedagógicos o ensino de estratégias que levem os alunos a desenvolver o interesse e a motivação pela leitura. Dizem, ainda, as autoras que

[...] o professor, ao criar as situações adequadas do letramento ativo, estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre as suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto” (p. 55)

Compõem esse repertório de estratégias de compreensão, segundo as autoras, o conhecimento prévio, fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumariação e sínteses. Dessas, o conhecimento prévio é a estratégia essencial, pois tem a capacidade de congrega todas as demais por isso é chamada, por Girotto e Souza (2010), de estratégia-mãe, ou estratégia guarda-chuva.

De acordo com Girotto e Souza (2010), é necessário que as estratégias de leitura sejam ensinadas, pois um leitor eficiente, que não apenas decodifica, mas que compreende o texto, é aquele que realiza conexões entre o que já sabe e o que lê, que faz perguntas sobre o texto, sobre os autores e estabelece inferências antes e após a leitura, que visualiza e cria imagens sobre o que lê, que distingue ideias importantes no texto, que consegue sintetizar as informações e que monitora o entendimento, retomando falhas na compreensão.

FORMAÇÃO DO LEITOR COMPREENSIVO: ENSINANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O Projeto de Leitura “Formação do leitor compreensivo: ensinando estratégias de leitura” foi pensado a partir das leituras e do aprofundamento teórico sobre o tema. Por isso, a leitura precisa ser vista como um movimento dialético, durante o qual o leitor apropria-se do texto e atribui sentido ao que lê. Assim, na concepção de leitura como compreensão, considera-se que ler não é apenas inferir os sentidos pré-determinados pelo autor, mas um ato em que o leitor produz sentidos, ao mesmo tempo em que coloca-se, também, no texto.

Dentre as atividades de leitura desenvolvidas no projeto, destacamos aquelas em que pudemos perceber, de maneira mais direta, como o uso das estratégias de leitura auxilia na compreensão do texto.

O espaço onde foi desenvolvido o projeto foi planejado de modo a criar um ambiente prazeroso e confortável, propício à leitura. Foi disposta uma mesa com livros de literatura infantil e juvenil, uma mesa com cadeiras para realizar as atividades e sofás para as crianças ficarem à vontade para a realização da leitura. Dentre os materiais utilizados para realização das atividades, destacamos as fichas do livro Ler e ensinar: estratégias de leitura, de Renata Junqueira de Souza (2019), que deram o suporte teórico e metodológico para o





Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

desenvolvimento das oficinas de leitura, além de materiais diversos, como lápis, borracha, lápis colorido, papel colorido, cola e moldes de bonecos de papel.

A oficina iniciou-se com uma roda de conversa, durante a qual as crianças foram questionadas sobre suas experiências e hábitos de leitura. As respostas, previsíveis, demonstraram que as crianças não costumam ler por diversão e que liam apenas o que era orientado na escola para realização de atividades. Após essa roda de conversa, a bolsista fez uma breve apresentação sobre a literatura, destacando que o texto literário é capaz de transformar vidas, pois, por meio dele, o leitor pode viajar para vários lugares, conhecer mundos e até criar um outro novo. Ressaltou que, através da literatura, pode-se encontrar novos interesses e que o leitor pode olhar para si mesmo com outros olhos. Em seguida, foi feita uma breve introdução sobre as estratégias de leitura e foi explicado aos alunos que o hábito de ler livros é uma experiência maravilhosa, mas para que o leitor possa aproveitar ao máximo esse mundo encantado proporcionado pela leitura, é necessário entender o que lê. Destacou-se que as estratégias de leitura que seriam apresentadas tinham o objetivo de ajudar os alunos nesse caminho de compreensão e entendimento do texto. Em seguida, foi explicado que as estratégias de leitura nos ajudam a entender os textos que lemos e que são habilidades que desenvolvemos ao longo da vida, muitas das quais as crianças já utilizam sem saber. Além disso, os alunos foram orientados que, conforme a oficina fosse sendo desenvolvida, perceberiam que já faziam uso de muitas delas no dia a dia.

Após essa introdução, foi solicitado às crianças participantes que ficassem à vontade para escolher um livro e realizassem a leitura e, em seguida, que dissessem o motivo de terem escolhido aquele livro e o que poderiam falar dele. Cada aluno falou sobre a escolha e o que entendeu sobre a obra escolhida. Essa atividade inicial oportunizou abordar algumas estratégias, pois, conforme as experiências relatadas pelos participantes, percebeu-se um momento oportuno para falar sobre o conhecimento prévio.

A escolha de cada livro mostrava um pouco dos interesses e relações com o cotidiano da criança: quando uma delas explicou que escolheu o livro que contava sobre um personagem arteiro, fez várias relações e comentários sobre as semelhanças com falas que ouvia da sua mãe.

Partindo desse exemplo, foi explicado que o conhecimento prévio é uma estratégia de leitura utilizada em todos os textos que lemos, pois, a partir do que já sabemos e das nossas experiências, fazemos relação com o texto lido e essas relações nos ajudam a entender e também dar significado ao texto. A apresentação das estratégias de leitura ocorreu de forma gradual durante as oficinas, especialmente com a leitura dos livros “A menina dos livros”, de Oliver Jeffers e Sam Winston, “Pinóquio: o livro das pequenas verdades”, de Alexandre Rampazo e “A capa mágica de Sam”, de Patrícia Peixoto Arruda.

Durante a oficina com a estratégia de visualização, foi explanado aos alunos que, quando criamos uma imagem mental sobre o que lemos, isso ajuda na nossa memorização e entendimento dos textos. Assim, é uma estratégia bastante presente no dia a dia e que, para praticá-la, basta imaginar, pois o que imaginamos é algo só nosso. O ato de

visualizar o que lemos traz alegria e forma imagens únicas em cada leitor. Nesse sentido, foi solicitado às crianças que falassem o que elas imaginavam quando foi apresentado o título do livro “A menina dos livros”. Cada criança relatou algo diferente sobre como seria essa personagem. Uma das crianças disse: “Eu imagino uma menina muito estudiosa, com cabelo preso e usando óculos”. Em seguida foram distribuídas as fichas sobre o conhecimento prévio, conforme sugerido por Souza (2019), e solicitado que respondessem as duas primeiras questões.

No passo seguinte, as crianças foram orientadas a observarem com atenção a capa do livro e as imagens que o ilustravam. Uma das crianças foi indagada se queria compartilhar a leitura de “A menina dos livros” e, na sequência, foi solicitado que os demais falassem sobre suas observações. Todos os participantes observaram que algumas partes do livro estavam em preto e branco e outras coloridas e que havia muitas palavras espalhadas nas páginas. Perguntamos se eles saberiam dizer o motivo das mudanças de cores. Uma das alunas fez uma observação importante e respondeu que “é porque a menina estava imaginando”. A partir dessa resposta, foi possível apresentar a estratégia inferência.

Na oficina seguinte, ainda sobre o livro “A menina dos livros”, explicamos que a inferência é o momento em que formamos uma opinião baseada em pistas encontradas no texto. É uma conclusão lógica que o leitor faz quando une os elementos observados durante a leitura. A inferência também foi trabalhada com a leitura do livro “A capa mágica de Sam”, em que foi possível trabalhar a ficha sugerida por Souza (2019).

Essa oficina de leitura foi finalizada com a realização da atividade da ficha do conhecimento prévio, na qual as crianças puderam compartilhar o que tinham aprendido com esse livro. Uma das crianças destacou que aprendeu que “Devemos usar a nossa imaginação”, o que comprova a importância de se ensinar todas as estratégias de leitura citadas. Quanto à estratégia de leitura de perguntas ao texto, desenvolvida ainda nessa oficina, explicamos que fazer perguntas ao material de leitura nos ajuda a entender os textos. Para praticar essa estratégia, devemos ler e pensar sobre o que lemos e, para facilitar o uso desse mecanismo, podemos dividir de duas formas essas perguntas: chamando-as de perguntas magras e de perguntas gordas. As perguntas magras são curtas e objetivas, já as perguntas gordas são mais profundas, têm mais detalhes.

Após a leitura do texto, essa estratégia foi praticada por meio da atividade com a ficha. Para ensinar as estratégias das conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo, foi trabalhado, no encontro seguinte, o livro “Pinóquio: o livro das pequenas verdades”, de Alexandre Rampazo. Após a leitura do livro, explicou-se que, na conexão texto-texto, o leitor cria uma relação com outros textos que conhece e que isso traz significado ao conteúdo que está sendo lido. Por exemplo, no trecho em que Pinóquio parou em frente ao espelho, o que ele viu refletido foi um boneco que era, na verdade, um pedaço de madeira. Destacamos que, quando lemos esse trecho, recordamo-nos da história de um boneco que queria ser um menino e que, nesse momento, abre-se uma possibilidade para pensarmos em quem e que tipo de pessoa queremos ser.





Na conexão texto-leitor, o que podemos perceber é a relação do texto com as nossas experiências. Quando no texto o narrador diz: “E imaginou como seria curioso se ele fosse uma árvore que sonhava...”, a relação com nossas experiências ocorre por meio da relação com a natureza, pois gostamos de apreciar, plantar, cuidar das árvores. Estabelece-se uma relação de proximidade entre o eu-leitor e o eu-personagem, que se imagina como árvore.

Na conexão texto-mundo, a relação que buscamos fazer é relacionar o que lemos ao mundo à nossa volta. O título do livro (Pinóquio: o livro das pequenas verdades) já sugere essa conexão. A partir da atividade com o uso da estratégia conhecimento prévio, sabemos que o livro remete ao personagem Pinóquio, da obra de Carlos Collodi, que tinha como característica o nariz que crescia a cada mentira que contava. Ao trazer como subtítulo “O livro das pequenas verdades”, a obra de Rampazo pode ser associada a algum lugar em que se costuma ensinar que devemos sempre dizer a verdade, seja a família, a escola, a igreja ou outra instituição.

Após a explicação sobre as conexões, foi solicitado a uma das crianças para ler o livro, e depois de responderem a ficha, foi estabelecida uma conversa sobre a obra e o tema do texto. Para finalizar essa breve introdução às estratégias de leitura por meio do projeto, foram abordadas as estratégias de sumarização e síntese.

Explicamos aos alunos que sumarizar é determinar a importância do texto, possibilitando ao leitor fazer uma seleção do que é mais importante naquilo que leu. E para que isso seja de fácil compreensão é necessário que se entenda a estrutura do que está lendo. Por exemplo, ao ler um convite, perguntamo-nos quais são as informações importantes. Para determinar a importância, é necessário saber a que se refere e, quando sabemos que é um convite, conseguimos selecionar o que é mais importante, como a data, a hora, o local e o traje.

Acerca da síntese, foi explicado aos alunos que é uma estratégia que é utilizada pelo leitor quando ele reúne todos os elementos que eram importantes e faz um reconto ou cria algo novo com significado. Para fixar essas duas estratégias, foi solicitado às crianças que escolhessem um livro e o levassem para casa junto com as fichas de sumarização e síntese, sendo orientados a redigirem um reconto para o próximo encontro.

As oficinas foram finalizadas com uma atividade de artes, em que as crianças puderam personalizar bonecos com suas características. O objetivo era de dar continuidade às histórias anteriores, criando significados e relações com os livros abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do desenvolvimento do projeto de leitura em que se utilizou as estratégias de leitura para a formação do leitor literário, observou-se que, quando a oficina é realizada com um número menor de crianças, é possível dedicar uma atenção maior aos que necessitam de mais orientação. Além disso, percebemos que às vezes é necessário inserir outros exemplos, partindo da experiência e do centro de interesse das crianças, para que seja possível obter resultados significativos.



O desenvolvimento do projeto de leitura confirmou nossas expectativas de que as estratégias de leitura são meios que levam à formação de leitores que, no próprio ato de leitura, atribuem significado ao texto e, com isso, compreendem o que leem. Por isso, acreditamos que as estratégias de leitura devem ser ensinadas aos alunos em todos os níveis de ensino. É necessário que o leitor saiba qual ou quais estratégias de leitura podem ser utilizadas em cada texto, pois assim será capaz de selecionar aquela que mais contribua para que a leitura seja, de fato, um ato de ressignificação e de transformação do texto em sentidos que lhe permitam crescer como leitor, como aluno e como ser humano.

REFERÊNCIAS

GIROTTO, Cyntia Graziela G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura:** para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos.** In: CHARTIER, Roger. (org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. _____. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 ed, 2008.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. reimp. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e ensinar:** Estratégias de leitura. 1 ed. Tubarão-SC: Copiart, 2019.

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 (ARIÊS, 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 inviabiliza, 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 adul-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

tos, assim como quem escreve para os negros são os brancos e quem escreve para os surdos 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 conceder 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 conseqüentemente, 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 passando 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 Barbato. 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.



CAVAR PARA CONSTRUIR: A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADE NA OBRA *O SOFÁ ESTAMPADO*

Gabriele Stefanés Almeida
UNIR

Raquel Aparecida Dal Cortivo
UNIR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O livro ***O sofá estampado***, de Lygia Bojunga Nunes, foi publicado pela primeira vez em 1980 e desde então, como outras obras da autora, foi reeditado muitas vezes. Trata-se de um romance, pois apresenta vários núcleos narrativos que se sobrepõem e impactam a transformação gradativa do protagonista Vítor, suas personagens são animais, remontando à estrutura das fábulas que estão na gênese do gênero da literatura infantil e juvenil. O protagonista está numa faixa etária que permite a identificação do jovem leitor – é um adolescente –, e as temáticas voltam-se para as primeiras experiências fora do núcleo familiar, uma vez que envolvem a descoberta do amor e suas dores, a escolha da profissão, os embates com a vida social e a percepção de si enquanto indivíduo apartado dos demais membros da família.

Entretanto, tais elementos, como gradativamente percebemos ao longo da leitura, não são questões exclusivas do neófito social, pois o ser humano está num processo de contínua transformação e pode experimentar a instabilidade – que lhe é inerente – em diferentes momentos da existência. Nossa leitura, portanto, volta-se para esses temas, considerando-os parte de um processo de construção subjetiva do protagonista Vítor, com o objetivo de evidenciar como se tensionam os dados históricos, sociais e culturais com aquilo que é individual. Dito de outra forma, examinaremos a forma como a obra articula elementos que apontam para, nas palavras de Flávia Gonçalves da Silva, “o processo de tornar o que é universal singular, único, isto é, de tornar o indivíduo pertencente ao gênero humano” (2009, p. 172).

Nesse sentido, um protagonista tatu que interage com outros animais na busca de si torna-se significativo e passível de um olhar escrutinador. Analisamos, assim, as escolhas formais para compreendê-las entrelaçadas aos significados que delas emergem.

LER PARA PODER CRESCER

O público infantil e juvenil é marcado pela forte necessidade de entender a si mesmo e sua relação com o entorno, pois nas fases da infância e adolescência ocorrem os proces-



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento

tos de amadurecimento da interpretação do mundo e de ampliação da noção de si mesmo. Por isso, conforme explicita Fanny Abramovich (2009):

Querer saber mais sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dúvidas, sofrências, descobertas que outros enfrentam, para poder compreender melhor as suas próprias, faz parte das interrogações de qualquer ser humano em crescimento [...] faz parte da curiosidade de qualquer um []. (ABRAMOVICH, 2009, p. 98)

Dito de outra forma, os temas mais diversos e difíceis circulam livremente na sociedade na qual também existem as crianças e adolescentes. Portanto, elas não estão apartadas da vida e a literatura voltada para esse público não deve querer falsear a vida e/ou trair a curiosidade infantil/juvenil banindo certos temas. Considerando que esse é o público-alvo da literatura infantil e juvenil (o que não significa que adultos também não possam desfrutá-la), é de se esperar que os temas e tramas deste gênero abordem questões relacionadas ao descobrimento do corpo, da sexualidade, do amadurecimento e do processo de envelhecimento, à busca por um significado existencial, um objetivo ou sonho. E, conforme Nelly Novaes Coelho (1986):

É, pois, no encalço de compreender o mundo, a vida, os outros, a tarefa de cada um e a morte (não como cessação de vida, mas como transformação) que se vão desenvolvendo os múltiplos episódios desta recente fábula/farsa [O sofá estampado] de Lygia Bojunga Nunes. (COELHO, 1986, p. 74)

Os componentes cruciais desse desenrolar são os personagens da obra, em especial o protagonista Vitor, que não poderia ser mais bem representado por outro animal que o tatu, animal conhecido por seu hábito de cavar buracos e pela peculiaridade de sua conformação física, pois possui o corpo revestido por placas ósseas que lhe conferem uma “blindagem”, além disso, é um animal de temperamento tímido. Assim como ocorre nas fábulas tradicionais, a escolha do animal se dá também por suas características literais, sejam físicas ou de comportamento, por exemplo, a raposa como sinônimo de esperteza, a tartaruga de lerdeza, a cobra de peçonha, entre outros.

Vitor, portanto, é um tímido e introspectivo tatu que tem uma grande dificuldade na convivência social, principalmente quando instado a falar em público ou sobre seus sentimentos. Nessas ocasiões, as palavras ficam presas na garganta e dão um nó, causando uma crise de tosse e engasgo que chama a atenção de todos para ele, aumentando ainda mais seu desespero:

“O último andar é... – Mas em vez de ir em frente, o “andar é” deu pra trás, bateu no “muito longe” que já ia saindo; o resto que vinha vindo foi tudo batendo também, deu um engarrafamento medonho na garganta do Vitor, ele se engasgou todo e desatou a tossir. [...] E quanto mais a professora dava conselho e dava água e dizia pra ele respirar fundo e mandava um aluno



ir buscar correndo uma folha de palmeira pra abanar o Vítor bem grande, mais o engasgo aumentava. (BOJUNGA, 2012, p. 39-40)

A cena descreve a indecisão do sujeito diante das possibilidades expressivas da fala, a hesitação evidencia-se no termo “deu pra trás” e na confusão de palavras que se segue, de modo que o pensamento parece conflitar com o processo da fala. Diante desta dificuldade, o personagem sente a tensão, gradativamente, aumentar e com o engasgo, surge uma coceira nas unhas, que ficam nervosas para cavar, e Vítor pensa que a única solução para seu problema é sumir:

E o Vítor então deu pra sonhar de sumir na hora de se engasgar. Realizou o sonho na tal terça-feira de manhã quando engasgou no “Último andar” [...] De repente, a unha do Vítor desatou a cavar tão depressa, que num instantinho unha, focinho, rabo, o Vítor sumiu no buraco, [...] bateu o nervoso, ele cava. (BOJUNGA, 2012, p. 45-46)

A partir deste episódio, o ato de cavar para fugir das situações de desconforto se torna habitual. Os buracos passam a ser um refúgio para Vítor conseguir pensar e se acalmar, parando os engasgos. A fuga para o buraco é uma viagem de introspecção, na qual ele se aprofunda cada vez mais em si mesmo.

Podemos dizer que o tatu é uma alegoria da própria condição de existência do personagem Vítor no momento limítrofe entre a infância que finda e a vida adulta que se insinua com todas as suas contradições. Pela capacidade de mover-se sobre a superfície com certa desenvoltura e refugiar-se sob a terra, aparecer e ocultar-se, até mesmo o corpo do animal escolhido para desempenhar o papel de protagonista da narrativa, materializa o nó existencial do momento de transição para a vida adulta e a simbologia da criança que se vê ameaçada pelo desaparecimento no presente (e de si), mas aponta para a potencialidade do renascimento no futuro adulto.

Assim também se configuram os espaços da narrativa, que começa apresentando duas personagens: a Dona-da-casa e a gata angorá Dalva. A Dona-da-casa “tinha a mania do combina: o sapato precisava combinar com o vestido, [...] a cortina tinha que combinar com o tapete, a poltrona com o sofá, [...] e se uma coisa não combinava com a outra, a Dona-da-casa tinha dor de cabeça [...]” (BOJUNGA, 2012, p. 21). Essas personagens estão inseridas num espaço específico que simboliza a exterioridade do protagonista, o cenário pelo qual Vítor transita. A necessidade de harmonia aparece na imposição de que tudo precisa combinar com a peça principal da casa: o sofá estampado:

Há muitos anos que a Dona-da-casa tinha resolvido que o bicho que combinava mais com a sala era gato. Só que não podia ser qualquer um, tinha que ser angorá. E também não podia ser gato, tinha que ser gata: a Dona-da-casa achava que gata espreguiçava mais bonito e sentava ainda com mais graça no sofá. Quando uma gata morria, ela comprava outra [...]. (BOJUNGA, 2012, p. 22)





Observamos certa superficialidade das relações, marcadas sobretudo por um utilitarismo fútil, uma vez que a gata é, acima de tudo, um adereço da sala, demonstrando que “[...] laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem consumidas e não produzidas” (BAUMAN apud MOURA, 2020, p. 98). A gata Dalva cumpre a função superficial que lhe cabe e contrasta com a densidade de Vítor. Os caminhos dos personagens se cruzam quando ambos começam a namorar. Mas o namoro consiste apenas em admirar Dalva enquanto ela admira a televisão, pois a gata já está imersa na realidade capitalista ao ponto de preferir consumir propagandas e encenações de vida do que vivê-la de fato. Segundo Moura, “com a personagem Dalva a autora demonstra o quanto as pessoas são influenciadas pela mídia na construção das ideologias” (MOURA, 2020, p. 99).

Tanto a gata Dalva quanto a Dona-da-casa movem-se num cenário criado, aparentemente controlado e artificial, onde tudo combina. E Vítor se insere como um ponto de vida, ou, dizendo de outro modo, de realidade e de imprevisibilidade, de caos, de desarmonia, pois Vítor é a verdade da vida com suas dúvidas e indefinições.

Depois de um desentendimento com a namorada, Vítor cava um buraco tão fundo no sofá estampado que vai parar no passado. E então nos são apresentados seus familiares. Sua mãe figura o estereótipo de maternidade: a figura amorosa, devota e superprotetora:

“Bom, então não esquece de comer na hora certa, não esquece de dormir na hora certa, não...” – Mas os conselhos ficaram pela metade: era a primeira vez que ela se separava do Vítor: se abraçou com ele e desatou a chorar. Se tinha coisa que deixava o Vítor nervoso era ver a mãe chorando. Ficou ali abraçado. (BOJUNGA, 2012, p. 106)

Já o pai, um fabricante e vendedor de carapaças de plástico para tatus, “[...] é a palavra de poder. O repetidor das estruturas ideológicas montadas” (SANDRONI apud MOURA, 2020, p. 101). É ele a personificação do “autoritarismo e individualismo capitalista onde cabe apenas a reprodução das práticas já existentes.” (MOURA, 2020, p. 101). Podemos compreender a relação de Vítor com o pai de duas formas: é a demonstração de como o sistema econômico permeia e modifica a forma como se dão as relações sociais e o processo de formação do indivíduo, que, como explica Moura (2020), desde cedo tem seus valores identitários moldados sobretudo a partir da instituição familiar, em especial pela figura paterna. E, para o adolescente, pode configurar a ambivalência do adulto a ser copiado ou rejeitado, já que pai deposita em Vítor, seu único filho, a expectativa e a cobrança de que seja seu sucessor, ignorando as angústias do filho:

[...] eu estou criando essa indústria de carapaças de plástico pro Vítor: quando ele se formar já tem um trabalho pronto esperando: é só continuar. [...] Mas se ele não se cura, não vai adiantar eu ser bom. Como é que ele vai fazer negócios, vender carapaças, convencer clientes, falando baixinho desse jeito e volta e meia se engasgando? Acaba botando o meu negócio todo por água abaixo. (BOJUNGA, 2012, p. 44-45)

O que se pode perceber na figura do pai é a tentativa de formar uma família idealizada, “onde tudo transcorre sem nenhum vendaval nas relações, [...] Onde a autoridade é indiscutível, onde a aproximação é obediente-pacífico-servil, onde o que ocorre no mundo não afeta a sólida estrutura familiar “ (ABRAMOVICH, 2009, p. 103), mas Lygia Bojunga não é a autora que concederá ao pai tatu esse desejo. Em suas obras, as famílias são, com exceção do próprio fato de serem ficcionais, verdadeiras reais, pois são compostas por pessoas reais (ou tatus e outros animais personificados), e, segundo Abramovich (2009):

Pessoas – de qualquer idade – se mexem, são cutucadas, se abrem ou se fecham, duvidam, brigam, sentem ciúme, perguntam e por isso crescem, se modificam e modificam suas relações com os outros (sobretudo os mais próximos)... E mudar a intensidade do amor não significa perdê-lo (embora isso também possa acontecer, o que também faz parte da vida []. (ABRAMOVICH, 2009, p. 103-104)

O universo adulto insere-se, a partir da própria família, no contexto social do capitalismo, nas relações superficiais, líquidas, voláteis e volúveis, na futilidade e comercialização dos seres como se mercadorias fossem, na composição ilusória de ambientes “combinados e controlados”. O adolescente Vítor aparece como um contraponto.

Ele destoa da delicadeza do fundo estampado do sofá, da elegância da gata angorá, do projeto de vida traçado pelo pai e, sobretudo, nos apresenta um profundo mundo ctônico, símbolo do inconsciente transbordante, descomedido, irrefreável, que se manifesta no corpo, nos sintomas da disfluência momentânea e no desejo de fuga. É significativo o fato de que nos momentos de maior tensão para Vítor ocorram os engasgos e a coceira nas unhas, obrigando-o a cavar, empreender a fuga, atravessar um túnel e mergulhar nos desejos mais profundos, entrando em contato com um mundo até então ignorado. Assim, podemos enumerar alguns momentos de tensão para o personagem que alegoricamente remetem-nos a momentos de transição importantes para a subjetividade do indivíduo.

O primeiro deles é o namoro com a gata Dalva no sofá estampado. O surgimento do primeiro interesse amoroso na adolescência é um momento de descobertas de novos sentimentos e olhares sobre si mesmo. Além de desejar o outro romanticamente, existe também o desejo, se não a necessidade, de ser desejado também. E esses anseios logo se tornam fonte de tensão para Vítor, uma vez que o único momento em que consegue se tornar objeto da atenção de Dalva é quando aparece em um comercial de xarope na televisão, o que torna o relacionamento irrealizável, pois se Vítor estiver na televisão não está com Dalva, e se estiver com Dalva, ela é que não está com ele, como exemplificado no excerto abaixo (vale frisar que a história não segue uma ordem cronológica, iniciando já com o namoro de Vítor e Dalva para depois voltar ao passado de Vítor. E apesar da seguinte citação se encontrar na parte final do livro, esse primeiro buraco que o tatu cava no sofá estampado é citado logo nas primeiras páginas):



O Vítor se impressionou com o sucesso [do comercial de xarope]; telefonou pra Dalva. Ela gritou: – Vi você na tevê! Vi você na tevê! Adorei. A minha dona já comprou. [...] Aí o Vítor não se aguentou mais: se agarrou no telefone e desabafou: - Dalva, eu quero te namorar! – Tá. [...] – Então eu vou aí te visitar! [...] O Vítor pulou no sofá. E aí começou a desabafar tudo o que há tanto tempo ele estava querendo dizer. A Dalva mandou ele ficar quieto [...] não estava podendo ouvir o que a tevê dizia. O Vítor foi ficando aflito: depois de tanta luta pra chegar no sofá estampado ele não ia poder desabafar? tão aflito que acabou levantando o almofadão e desatando a cavar. (BOJUNGA, 2012, p. 179-181)

O segundo buraco, ainda envolvendo a namorada, aparece quando Vítor quer pedi-la em casamento e percebe que ela evita dar uma resposta definitiva. Ele entra no sofá pelo buraco que já havia feito e, lá dentro, encontra todas as cartas de amor que havia escrito para Dalva, a maioria ainda fechada. Em face da dolorosa desilusão amorosa, ele cava um buraco ainda mais profundo:

Parecia que assim, de mágoa dentro, a unha ficava mais dura, muito melhor pra cavar, e ele foi cavando e cavando e cavou. E depois que acabou o cimento e veio a terra ele continuou do mesmo jeito, se enfiando cada vez mais fundo no túnel que ele ia fazendo, [...] Cavou até gastar toda a força e muita mágoa, nem sabia quanto tempo. Cavou tão fundo, que foi dar no tempo que ele era tatu-criança. (BOJUNGA, 2012, p. 32)

Aqui fica clara a relação proporcional entre a mágoa e o buraco: Quanto maior o sofrimento de Vítor, mais fundo fica o buraco. Este buraco/túnel pode ser lido como metáfora do momento de passagem, uma vez que o buraco liga o ambiente exterior ao mundo interior de Vítor. Simbolicamente, o túnel está associado aos ritos de iniciação, pois é o percurso que faz de um estado a outro, de uma condição a outra, de uma idade a outra. Esse momento de passagem, como destacam Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 915), pode ser compreendido como “símbolo de angústia, de espera inquieta, de medo das dificuldades, de impaciência em satisfazer um desejo”.

Esse mundo interior que Vítor visita ao cavar buracos se assemelha ao inconsciente, definido como “um lugar desconhecido pela consciência: uma “outra cena”. [...] uma instância ou sistema (Ics) constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente (Pcs-Cs). (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 375). Os momentos passados dentro do buraco são, então, momentos de introspecção e autorreflexão, de visita ao conteúdo inconsciente. As fugas de Vítor para seus túneis/buracos são momentos de elaboração do conteúdo recalçado no inconsciente (por gerar desconforto) e, conseqüente, momentos de amadurecimento psíquico, já que:

A noção de inconsciente arca com a proposta de compreender as causas e os fatores que determinam a experiência subjetiva e a estruturação do su-



jeito. A partir desta compreensão nos reconhecemos implicados nas nossas ações, mesmo naquelas que produzem sobressaltos de estranheza, de desconforto e constrangimentos. (SILVA e GARCIA, 2011, p. 190)

O terceiro momento marcante para o personagem e o primeiro ocorrido na ordem cronológica, acontece com o Vítor, tatu-criança, quando começa a ir à escola. Sendo geralmente a segunda instituição social em que o ser humano se insere (a primeira é a própria família), é normal que o ingresso no ambiente escolar seja para a criança um grande desafio: um ambiente totalmente novo, pessoas fora do núcleo familiar, novas regras, novas expectativas etc. Esse momento se torna especialmente desafiador para crianças com temperamento introspectivo, pois têm dificuldade em socializar e aparecer.

Vítor, tatu-criança tímida, logo que passa a frequentar a escola, se esforça para ocultar-se e a tal ponto que “[...] de tanto ninguém ver o Vítor, parecia que todo mundo tinha se esquecido do Vítor” (BOJUNGA, 2012, p. 36). Mas a professora lembra-se dele e pede para que apareça na frente da turma e recite uma poesia, Vítor tem uma crise de tosse e engasgo e é nesse momento que a vontade de cavar surge pela primeira vez.

É nessa primeira descida ao buraco que um lugar é descrito como uma rua que “Não tinha edifício alto; não tinha barulho nas casas. Mas a hera subia em tudo que é muro; o limo de muita chuva tinha ficado nos telhados; e às vezes, juntinho da porta, alguém tinha plantado um jasmim” (BOJUNGA, 2012, p. 51, grifo nosso). Essa rua assemelha-se a um cemitério para onde Vítor volta sempre que vivencia um grande sofrimento.

Essa descrição revela-se para o leitor como um mundo interior que, em razão da simbologia da hera que “subia em tudo”, pode ser compreendido como a região do inconsciente, uma vez que a hera é considerada símbolo “da força vegetativa e da persistência do desejo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 486). O desejo de Vítor não aparece nomeado, pois permanece inconsciente. A hera também simboliza o “ciclo eterno das mortes e dos nascimentos, o mito do eterno retorno”. Assim, se considerarmos os momentos de transição atravessados por Vítor, cada vez que o tatu sai do túnel, ocorre um renascimento.

O espaço para onde o Tatu empreende suas fugas reaparece no romance como um ciclo que se repete, como ocorre quando Vítor descobre a morte de sua avó, a figura familiar com quem mais se identificava. A avó, em contraponto a tudo que o pai representa, era uma tatu arqueóloga e ativista que falece na Amazônia lutando pelos direitos dos animais. Com uma angústia ainda maior, Vítor revisita a rua e, dessa vez, avista uma mulher sem rosto carregando um lenço amarelo nas mãos gélidas. A figura da mulher sem rosto de mãos frias parece ser a personificação da morte. Nesta segunda visita à rua, sente-se impelido a ficar nela, segura o lenço da Mulher sem rosto e deseja ir embora com ela.

E aí o Vítor juntou um resto de coragem, se agarrou no lenço (ai! que frio que ele era) e emparelhou com a Mulher. [...] e os dois foram descendo a rua juntos, de pata e mão dadas no lenço. [...] Ela então tirou a mão do bol-



so e empurrou o Vítor de um jeito que ele teve que largar o lenço, e largou também a vontade de seguir com a Mulher. (BOJUNGA, 2012, p. 87)

Já a terceira aparição da rua se encaminha para uma resolução dos conflitos internos de Vítor. Depois de passar por uma profunda tristeza quando é dispensado pela gata Dalva, ele resolve voltar para sua casa. Mas no caminho sonha (outro jeito de entrar em contato com o inconsciente) que tudo era cinzento, até sua tosse: “Tá vendo? - a mãe chorou - Bem que eu não queria que ele fosse viajar: agora ele se engasga tão cinza! deve ser a poluição da cidade que deixou ele assim” (BOJUNGA, 2012, p. 193-194). E esse sonho, que coloca em perspectiva os traumas do passado e as possibilidades do futuro, faz com que Vítor lembre da rua e da Mulher sem rosto e deseje reencontrá-la e seguir com ela:

E na rua continuava tudo quieto, parado. O mesmo cheiro de jasmim. O mesmo silêncio. A mesma impressão de que, lá no fim, de repente, alguém ia aparecer. Só que agora o Vítor sabia que *alguém* era a Mulher que não tinha rosto, e desta vez ela ia levar ele junto, ah! isso ia. (BOJUNGA, 2012, p. 196)

A ânsia de Vítor pode ser compreendida como manifestação da pulsão de morte¹, uma vez que ele estava disposto a ser levado pela Mulher que não tinha rosto. Nesse sentido, essa mesma pulsão de morte pode atuar como um mecanismo de defesa para que o Tatu possa continuar sua vida, é uma forma de lidar com a tensão.

A Mulher que não tinha rosto é a metáfora da morte e, portanto, pode também aludir às três formas do luto (pela morte de si mesmo) que o adolescente precisa enfrentar em seu processo de crescimento/amadurecimento, conforme Maurício Knobel:

a) o luto pelo corpo infantil perdido, [...]; b) o luto pelo papel e a identidade infantis, que o obriga a uma renúncia da dependência e a uma aceitação de responsabilidades que muitas vezes desconhece; c) o luto pelos pais da infância, os quais persistentemente tenta reter na sua personalidade, procurando o refúgio e a proteção que eles significam, situação que se complica pela própria atitude dos pais, que também têm que aceitar o seu envelhecimento e o fato de que seus filhos já não são crianças, mas adultos, ou estão em vias de sê-lo. (KNOBEL, 1981, p. 10)

A vivência no buraco parece ser alegoria desses momentos de elaboração do luto do tatu adolescente diante dos muitos túmulos de si. Nesse contexto, o Inventor, um homem que Vítor encontra no buraco pode metaforizar tal processo de elaboração do luto, já que inventou uma “banheira transformadora de mágoa” (BOJUNGA, 2012, p. 159), que transforma mágoas em vontades altruístas, como a vontade de acabar com a fome ou a

¹ Segundo Azevedo e Mello Neto (2015, p. 70), “A pulsão de morte era entendida por Freud (1920/1996b) como uma tendência que levaria à eliminação da estimulação do organismo. Assim, o trabalho dessa pulsão teria como objetivo a descarga, a falta do novo, a falta de vida, ou seja, a morte.”



vontade de acabar com o racismo. E o Inventor carregava uma maleta - a maleta da falecida avó de Vítor. A maleta parece metaforizar uma espécie de caixa de ferramentas, que no caso de Vítor, parecem ser “ferramentas” ou instrumentos psíquicos que o auxiliam na reelaboração das mágoas e na elaboração do luto pela morte da avó (chamado incontestemente e irreversível à realidade adulta) e na elaboração dos muitos lutos de si pelos quais passa o adolescente.

Segundo Aberastury:

Tanto as modificações corporais incontroláveis como os imperativos do mundo externo, que exigem do adolescente novas pautas de convivência, são vividos no começo como uma invasão. [...] Também o conduz a um refúgio em seu mundo interno para poder relacionar-se com seu passado e, a partir daí, enfrentar o futuro. Estas mudanças, nas quais perde a sua identidade de criança, implicam a busca de uma nova identidade, que vai se construindo num plano consciente e inconsciente. O adolescente não quer ser como determinados adultos, mas em troca, escolhe outros como ideais; vai se modificando lentamente e nenhuma precipitação interna ou externa favorece este trabalho. (ABERASTURY, 1981, p. 13-14)

As crises de engasgos, seguidas da necessidade física de cavar sentida nas unhas, podem ser compreendidas como alegorias das reações do jovem tatu em crescimento aos “imperativos do mundo externo” e a percepções das “modificações corporais incontroláveis” aos quais está sujeito nesse processo. O mundo fora do buraco e pelo mundo dentro do buraco remetem aos dois planos (consciente e inconsciente) das transformações do tatu adolescente. Mais do que isso, as ferramentas para a travessia vão se construindo dentro de si, no buraco, no refúgio que constrói (ou cava). Desse modo, nas palavras de Nelly Novaes Coelho:

Dentro da trama novelesca ou fabular, a “maleta” da avó assume a função de símbolo de uma vida criadora, engajada na Aventura de Viver descobrindo ... (Note-se que a maleta ou mala ou bolsa assumem, nos livros de Lygia Bojunga, a função de símbolo de vida criativa). (COELHO, 1986, p. 78)

O Inventor explica a Vítor que os escritos da avó o ajudaram a terminar sua grande invenção. Depois disso, a Mulher e o lenço amarelo aparecem:

[...] os dois – ele e o Vítor – esqueceram o resto todo (esqueceram até da Mulher), só querendo brincar com o lenço. [...] O lenço puxou o inventor. [...] O Vítor viu medo na cara dele: correu pra ajudar. Mas a mulher já ia dobrando a esquina - Ela, o lenço, o Inventor. O Vítor chegou logo atrás. Parou num susto: depois da esquina não tinha mais nada pra olhar. . (BOJUNGA, 2012, p. 201-202)





O desaparecimento tanto do Inventor quanto da Mulher sem rosto, não por acaso, ocorre quando Vitor já está de posse da maleta da avó ou, melhor dizendo, das ferramentas psíquicas que o ajudam a transformar mágoas (quicá seus lutos) em outras ideias: “Examinou as ideias que a Vó curti; as coisas que ela tinha descoberto como arqueóloga e ele nem sabia! Aos poucos, devagarinho, foi dando vontade de começar onde a Vó tinha parado” (BOJUNGA, 2012, p. 203-204). Evidencia-se a escolha do adolescente entre dois tipos de adultos: aquele que o adolescente não quer ser - o pai empresário, capitalista, e o adulto escolhido como ideal - a avó.

Quando ele por fim descobre quem quer ser e o que quer fazer - sua vida se enche de sentido, ele passa a achar a rua do buraco horrível e é tomado de pavor só de imaginar reencontrar a Mulher e o lenço. O sujeito apropria-se das tensões e transformações, ao tornar-se consciente da inevitabilidade delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa leitura, pudemos demonstrar o processo emancipatório que reverbera no leitor a partir do personagem Vitor que passa por um processo de construção de sua subjetividade no embate com os elementos que o rodeiam. Processo este corroborado por Moura que afirma: “a literatura produzida por Lygia Bojunga Nunes, exerce uma função emancipatória, porque não aliena, mas ajuda crianças, adolescentes e adultos a organizar o seu plano interior e a refletir sobre a realidade imediata que as circunda (MOURA, 2020, p. 102).

Dito de outra forma, a alegoria do percurso de Vitor no romance **O sofá estampado**, parece evidenciar a formação (sempre em processo) da “subjetividade” tanto em seus movimentos exteriores, nas relações intersubjetivas, quanto no mergulho em si mesmo, na busca de um refúgio para a angústia. Com isso, demonstramos como o romance metaforiza esse processo de autopercepção do personagem Vitor que, ao fim e ao cabo, transforma-se em lugar de questionamento do leitor em crescimento, uma vez que ele próprio pode se identificar com as angústias sentidas pela personagem. Alegoricamente, o desejo de não sentir as “dores do crescimento” aparece materializado no corpo do personagem no estreitamento da garganta, no engasgo da fala e na coceira das unhas.

Contudo, ao compreender que mágoas podem ser transformadas, Vitor solta a voz, quase não tem mais crises de engasgos e transforma sua capacidade/coceira/vontade irrefreável de cavar em desejo de ajudar, engajar-se a uma luta, ou seja, a energia voltada outrora para destruição transmuta-se em vontade de vida.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Trad. de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre, Artofl Mógicas, 1981.p.13-23.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. 5ª ed. São Paulo, Scipione, 2009.

AZEVEDO, Monia Karine; MELLO NETO, Gustavo Adolfo Ramos. O desenvolvimento do conceito de pulsão de morte na obra de Freud. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 67-75, abr. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692015000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 nov. 2023.

BOJUNGA, Lygia. **O Sofá Estampado**. 32 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Nelly Novais. O sofá estampado - uma fábula moderna. In: **Ensaios de Semi-ótica**, Belo Horizonte, dez. de 1986. p. 71-79. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/8051>. Acesso em: 02.jul.2023

KNOBEL, Mauricio. Introdução. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Trad. de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre, Artofi Módicas, 1981. p.9-12.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, p. 169-195. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>. Acesso em: 05.nov.2023.

MOURA, Juliane Oscar de Souza. Relações sociais e o sistema capitalista na narrativa O Sofá Estampado, de Lygia Bojunga Nunes. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 90-103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reac/article/view/2784>. Acesso em: 03 jul. 2023.

ROUDINESCO, E. PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

SILVA, Jerto Cardoso da; GARCIA, Edna Linhares. Produção de subjetividade e construção do sujeito. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 35, p. 189-198, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782011000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jul. 2023



SABORES DA INFÂNCIA: CULINÁRIA E REPRESENTAÇÃO NOS TEXTOS DE CORA CORALINA

Antonio Cezar Nascimento de Brito
UniProjeção

Maria Sunes Pereira de Jesus
UniProjeção

Gilberlândia Maria de Oliveira
UniProjeção

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo parte do pressuposto de que a literatura é uma forma de arte que representa a vida, incorporando em sua estrutura as complexidades e contradições do ser humano e da sociedade, conforme definido por Antonio Candido em “Literatura e Sociedade”. Para Octavio Paz, a poesia possui um caráter especial de representação, afirmando que “nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem” (Paz, 1973, p. 14).

Assim, considerando que o poema é o ponto de encontro entre o homem e a poesia, os textos poéticos que envolvem a experiência da infância podem ser vistos como um espaço onde a poesia e a representação poética se encontram, incorporando as contradições e complexidades vivenciadas pela criança.

Nesse contexto, a produção poética de Cora Coralina se destaca por sua capacidade única de retratar a vida cotidiana e os sentimentos humanos com uma simplicidade encantadora e uma profundidade emocional notável. Seus poemas capturam a essência da infância, da vida interiorana e das experiências comuns, transformando-as em manifestações poéticas ricas em significado e sensibilidade. A obra de Cora Coralina, portanto, exemplifica como a poesia pode ser incorporar, em sua estrutura, as nuances da vida, representando a complexidade da existência humana e oferecendo um espaço onde as contradições podem ser problematizadas através da arte poética.

ENTRE O AMARGOR E A DOÇURA: O FAZER POÉTICO EM CORA CORALINA

Cora Coralina, pseudônimo de Ana Lins de Guimarães Peixoto Bretas, nasceu na Cidade de Goiás em 1889 e publicou seu primeiro livro, *O Poema dos Becos de Goiás e*



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



Estórias Mais, em 1965, aos 75 anos. Apesar de ter começado a escrever aos 14 anos, sua obra só ganhou reconhecimento décadas mais tarde. Em 1934, após a morte do marido, Coralina se tornou doceira para sustentar seus quatro filhos, e essa experiência de vida influenciou profundamente sua produção literária.

A relação entre sua poesia e a profissão de doceira é evidente em seus versos, em que o ofício de confeccionar doces se mescla com a criação poética. Coralina afirma que é mais doceira e cozinheira do que escritora, considerando a culinária “a mais nobre de todas as Artes: objetiva, concreta, jamais abstrata, a que está ligada à vida e à saúde humana” (Coralina, 1983, p. 21). Essa perspectiva revela que sua produção literária, assim como a culinária, está voltada para a concretude e a realidade da vida humana.

Em seus poemas, Cora Coralina frequentemente utiliza a metáfora do doce para expressar as nuances da existência humana. A confecção de doces representa um ato de criação que reflete tanto os momentos de amargor quanto de doçura de sua vida. Ao explorar sua infância marcada por desamor e dificuldades, ela também destaca os momentos em que começou a desenvolver suas habilidades culinárias, auxiliando na preparação de doces e comidas para festas familiares.

A POESIA COMO ARTICULAÇÃO DE CONTRÁRIOS

Segundo Glória Kirinus, a poesia possui a capacidade de articular contrários, re-ligando concepções de mundo por meio da fantasia e do imaginário. Kirinus afirma que a poesia, mesmo partindo da realidade cotidiana, permite que o ser humano compreenda melhor a si e ao mundo, transcendendo as limitações temporais e espaciais. “A poesia irrompe do cotidiano, e mesmo que precise de uma ordenação estética, ela não se sujeita aos rigores do tempo e do espaço. A poesia canta uma canção eterna nutrida em cantos e preces antigas que até sabiam alegrar ou curar” (Kirinus, 2011, p. 26).

Para Antonio Candido, a literatura possui um potencial humanizador devido à sua construção estética, atuando na formação do ser humano de três maneiras: como construção de objetos autônomos, como forma de expressão e como forma de conhecimento. “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (Candido, 2004, p. 176).

Conforme destacado por Candido (2004), costuma-se atribuir à literatura o terceiro aspecto na formação das pessoas, ou seja, acredita-se que ela atua na constituição do sujeito porque transmite uma forma de conhecimento. No entanto, ressalta o crítico que ela atua no inconsciente do leitor justamente porque, tratando-se de um objeto esteticamente construído, em que o escritor escolhe inicialmente a matéria com que vai trabalhar e organiza-a como os tijolos em uma construção, também o leitor, ao ler o texto literário, tem a possibilidade de refletir sobre si mesmo, para, em seguida, elaborar a sua compreensão do mundo.

CULINÁRIA E REPRESENTAÇÃO NOS TEXTOS DE CORA CORALINA

Considerando que a poesia pode ser o ponto de encontro de contrários, como afirma Kirinus, e que o texto literário incorpora em sua estrutura as contradições sociais, históricas e a subjetividade de seu produtor, sob esse viés analisaremos O conto “as cocadas” e os poemas “Antiguidades” e “O Prato Azul Pombinho”, escritos pela escritora goiana.

O poema “Antiguidades” foi publicado em 1965 na obra *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*, o primeiro livro publicado por Ana Lins do Guimarães Peixoto Bretas, sob o pseudônimo de Cora Coralina.

ANTIGUIDADES

Quando eu era menina
bem pequena,
em nossa casa,
certos dias da semana
se fazia um bolo,
assado na panela
com um testo de borralho em cima.

Era um bolo econômico,
como tudo, antigamente.
Pesado, grosso, pastoso.
(Por sinal que muito ruim.)

Eu era menina em crescimento.
Gulosa,
abria os olhos para aquele bolo
que me parecia tão bom
e tão gostoso.

A gente mandona lá de casa
cortava aquele bolo
com importância.
Com atenção.
Seriamente.
Eu presente.
Com vontade de comer o bolo todo.

Era só olhos e boca e desejo
daquele bolo inteiro.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

Minha irmã mais velha
governava. Regrava.
Me dava uma fatia,
tão fina, tão delgada...
E fatias iguais às outras manas.
E que ninguém pedisse mais!
E o bolo inteiro,
quase intangível,
se guardava bem guardado,
com cuidado,
num armário, alto, fechado,
impossível.

Era aquilo uma coisa de respeito.
Não pra ser comido
assim, sem mais nem menos.
Destinava-se às visitas da noite,
certas ou imprevistas.
Detestadas da meninada.

Criança, no meu tempo de criança,
não valia mesmo nada.
A gente grande da casa
usava e abusava
de pretensos direitos
de educação.

Por dá-cá-aquela-palha,
ralhos e beliscão.
Palmatória e chineladas
não faltavam.
Quando não,
sentada no canto de castigo
fazendo trancinhas,
amarrando abrolhos.
“Tomando propósito”
Expressão muito corrente e pedagógica.

Aquela gente antiga,
passadiça, era assim:
severa, ralhadeira.

Não poupava as crianças.
Mas, as visitas...
– Valha-me Deus!...



As visitas...
 Como eram queridas,
 recebidas, estimadas,
 conceituadas, agradadas!

Era gente superenjoada.
 Solene, empertigada.
 De velhas conversas
 que davam sono.
 Antiguidades...

Até os nomes, que não se percam:
 D. Aninha com Seu Quinquim.
 D. Milécia, sempre às voltas
 com receitas de bolo, assuntos
 de licores e pudins.
 D. Benedita com sua filha Lili.
 D. Benedita – alta, magrinha.
 Lili – baixota, gordinha.
 Puxava de uma perna e fazia crochê.
 E, diziam dela línguas viperinas:
 “- Lili é a bengala de D. Benedita”.
 Mestre Quina, D. Luisalves,
 Saninha de Bili, Sá Mônica.
 Gente do Cônego Padre Pio.

D. Joaquina Amâncio...
 Dessa então me lembro bem.
 Era amiga do peito de minha bisavó.
 Aparecia em nossa casa
 quando o relógio dos frades
 tinha já marcado 9 horas
 e a corneta do quartel, tocado silêncio.
 E só se ia quando o galo cantava.

O pessoal da casa,
 como era de bom-tom,
 se revezava fazendo sala.
 Rendidos de sono, davam o fora.
 No fim, só ficava mesmo, firme,
 minha bisavó.

D. Joaquina era uma velha
 grossa, rombuda, aparatosa.
 Esquisita.



Demorona.
 Cega de um olho.
 Gostava de flores e de vestido novo.
 Tinha seu dinheiro de contado.
 Grossas contas de ouro
 no pescoço.

Anéis pelos dedos.
 Bichas nas orelhas.
 Pitava na palha.
 Cheirava rapé.
 E era de Paracatu.
 O sobrinho que a acompanhava,
 enquanto a tia conversava
 contando “causos” infundáveis,
 dormia estirado
 no banco da varanda.
 Eu fazia força de ficar acordada
 esperando a descida certa
 do bolo
 encerrado no armário alto.
 E quando este aparecia,
 vencida pelo sono já dormia.

E sonhava com o imenso armário
 cheio de grandes bolos
 ao meu alcance.

De manhã cedo
 quando acordava,
 estremunhada,
 com a boca amarga,
 – ai de mim –
 via com tristeza,
 sobre a mesa:
 xícaras sujas de café,
 pontas queimadas de cigarro.
 O prato vazio, onde esteve o bolo,
 e um cheiro enjoado de rapé. (Coralina, 2017, pp. 97-101)

Narrando o poema em primeira pessoa, o eu lírico convida o leitor a vivenciar suas lembranças de um tempo passado em que a infância era de privações, tanto de alimentos quanto de afeto. Já nas primeiras estrofes, a descrição da feitura de um bolo que, embora não tivesse nenhum atrativo, pois “Era um bolo econômico,/ como tudo, antigamente./





Pesado, grosso, pastoso.” era muito esperado pela menina, ela que, com o apetite de quem anseia pelo mais gostoso dos pratos, representava, por meio do trabalho estético da poeta goiana, o desejo da criança de crescer e conhecer o mundo, mas impedida pelas redomas impostas pelos adultos. A autonomia é dada à criança de forma regrada, como as fatias finas do bolo cortadas pela irmã mais velha:

E o bolo inteiro, quase intangível,
se guardava bem guardado,
com cuidado, num armário, alto, fechado, impossível.
Era aquilo, uma coisa de respeito. (idem, p. 98)

A criança era vista pela sociedade como um ser ainda em formação e, portanto, incapaz de apreender a totalidade, a qual seria tangível somente para o adulto. O bolo, destinado às visitas da noite, é o objeto que contrapõe a imagem criada para a criança de um indivíduo sem valor e que era usado e abusado pelos adultos da época, às visitas adultas, que eram “queridas, recebidas, estimadas, conceituadas, agradadas”.

As estrofes finais do poema encerram também o desejo da menina que, adormecida após muito esforço para se manter acordada, poderia ter o bolo, não apenas um, mas um armário cheio deles, somente por meio do sonho.

Este poema apresenta um retrato do cotidiano de sua infância, evidenciando as contradições e as dificuldades enfrentadas. A metáfora do bolo, que apesar de ser confeccionado com o intuito de agradar as visitas, permanece inacessível à criança, reflete a sensação de privação e desejo não atendido. A representação das visitas e da severidade dos adultos da época contrapõe a leveza e o desejo infantil, revelando um universo onde a criança é desvalorizada e submetida a regras rígidas.

O poema “O Prato Azul Pombinho” também explora a infância de Coralina, mas desta vez por meio de um objeto específico, carregado de significado emocional. Publicado inicialmente na obra *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*, o texto narra a história de um prato azul-pombinho que pertenceu à bisavó da narradora. Esse prato era o último remanescente de um conjunto de 92 peças e estava carregado de memórias e tradições familiares. A bisavó, frequentemente, contava histórias detalhadas e emocionadas sobre o prato, incluindo uma lenda oriental sobre uma princesa e um plebeu que fugiram de um mandarim. O prato azul-pombinho, com suas delicadas miniaturas azuis, representava uma rica tapeçaria de símbolos e lembranças da infância da narradora.

Era um prato original,
muito grande, fora de tamanho,
um tanto oval.
Prato de centro, de antigas mesas senhoriais
de família numerosa.
De faustos casamentos e dias de batizado.

Pesado.Com duas asas por onde segurar.
Prato de bom-bocado e de mãos-bentas.
De fios de ovos.
De receita dobrada
de grandes pudins,
recendendo a cravo,
nadando em calda. (Coralina, 2017, p. 35)

A história narrada pelas pinturas que contavam a lenda da princesa chinesa, que se apaixonou pelo rapaz plebeu e fugiu com ele de barco para salvá-lo da vingança do pai, entremeava-se à história do próprio prato na família da menina, desde a sua produção na China até chegar à família da bisavó da narradora do poema.

Percebemos que o prato tinha uma finalidade culinária, sendo utilizado para servir guloseimas nas festas da família. Quando era emprestado para algum parente ou conhecido, geralmente voltava cheio de doces ou outros quitutes para, em seguida, retornar ao relicário, sob a recomendação da avó para tomarem todos os cuidados com a louça.

Em determinado dia, o prato apareceu quebrado. Ao ver a avó passar mal devido ao ocorrido, e lembrando da história da princesinha chinesa, a menina começa a chorar emocionada, fato que levou à acusação de que fora ela a causadora do prato quebrado. Ao invés de levar uma surra, como era de costume, como castigo a menina foi obrigada a usar um colar feito com um caco do prato quebrado, em forma de meia lua.

Na última estrofe complete-se a aproximação entre o eu-lírico e o leitor, ao mesmo tempo em que se revela que, tal como o prato azul pombinho, que ficava sempre guardado no relicário, essa história, assim como todas as outras que seriam contadas, ficaram guardadas na memória da futura escritora, esperando o momento adequado para serem apresentadas aos leitores:

Chorei sozinha minhas mágoas de criança.
Depois, me acostumei com aquilo.
no fim, até brincava com o caco pendurado
E foi assim que guardei
no armário da memória, bem guardado,
e posso contar aos meus leitores,
direitinho,
a estória, tão singela,
do prato azul- pombinho. (idem, p. 41)

Assim, a história, carregada de sentimentos nostálgicos e lembranças da infância, destaca não apenas a importância do prato azul-pombinho como um símbolo de herança e memória familiar, como também a influência das memórias culinárias na produção estética da poeta goiana.





No conto “As Cocadas”, publicado pela Editora Global inicialmente na obra *O tesouro da casa velha* e posteriormente como livro infantil em 2007, com ilustrações de Alê Abreu, a relação entre a culinária e a criação poética é ainda mais evidente. No conto, Coralina descreve o processo de confecção de cocadas, entrelaçando memórias de sua infância e o aprendizado do ofício de doceira. A preparação das cocadas é um ato de cuidado e criatividade, onde a autora encontra um espaço de expressão e ressignificação de suas experiências.

Narrado em primeira pessoa, o texto conta as experiências de uma menina de dez anos, prestativa e trabalhadeira, enquanto ajudava a preparar cocadas com sua prima. Ela participa de todo o processo de produção do doce, desde a preparação dos ingredientes até o corte em losangos. As cocadas, feitas de coco gordo e canela, são guardadas pela prima mais velha em uma terrina alta, inacessível para a menina, que desejava comer mais do que as duas cocadas que lhe foram dadas. Assim como no poema “Antiguidades”, a inacessibilidade ao seu objeto de desejo expressa a impossibilidade de realização do sujeito infantil em uma sociedade que via a criança como um indivíduo incapaz, tendo que se submeter a uma ideologia vigente.

Os dias passam, e a menina sonha e pensa constantemente nas cocadas: “Dias seguidos namorei aquela terrina, inacessível. De noite, sonhava com as cocadas. De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente.” Continuamente envolvida nas tarefas da cozinha, ela espera por uma oportunidade para provar mais do doce. Um dia, sua prima, precisando de uma vasilha, pega a terrina esquecida e encontra as cocadas cobertas de bolor.

Desapontada, a prima despeja as cocadas no chão para o cachorro, Trovador, que lambe os doces sem interesse:

Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... e veio o Trovador, um perdigueiro de meu tio, lerdo, preguiçoso, nutrido, abanando a cauda. Farejou os doces sem interesse e passou a lamber, assim de lado, com o maior pouco caso.

Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas. Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta – má e dolorida – de não ter enfrentado decidida, resoluto, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro. (Coralina, 2007, p. 20)

A lembrança dessa ocasião causa uma revolta interna na narradora-personagem, de tal forma que seu arrependimento por não ter sido mais resoluto naquele momento é suplantado pela escrita do conto. Assim, se não há uma resolução da injustiça, da falta de afeto para a personagem e para o modo como a criança era vista pela sociedade, por meio da construção estética da narrativa há uma possibilidade de se revelar esses problemas, e isso pode ser o início de um longo processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, especialmente a poesia de Cora Coralina, revela-se como uma poderosa ferramenta de humanização e autoconhecimento. Ao representar a complexidade da vida e as contradições da experiência humana, a produção poética de Coralina nos convida a refletir sobre nossa própria existência e a encontrar beleza na simplicidade cotidiana. A leitura de seus poemas proporciona um movimento dialético em que o leitor se apropria do texto, atribuindo-lhe novos significados e, assim, aprofundando sua compreensão do mundo e de si mesmo.

Em suma, a obra de Cora Coralina exemplifica como a poesia pode emergir da experiência cotidiana e transformar o ordinário em extraordinário, resgatando a doçura da vida mesmo em meio ao amargor das dificuldades. A análise dos textos de Cora Coralina revela a importância da poesia como um espaço de articulação de contrários, onde as experiências de vida, com suas contradições e complexidades, encontram expressão e ressignificação. A representação poética da infância, marcada tanto pelo amargor quanto pela doçura, evidencia a capacidade da literatura de refletir e humanizar a condição humana.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. Literatura e Sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CORALINA, Cora. Melhores Poemas. Seleção de Darcy França Denófrío. 4 ed. São Paulo: Global, 2017.

_____. **As cocadas**. São Paulo: Global, 2007.

KIRINUS, Glória. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Criança e poesia na pedagogia Freinet**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

PAZ, Octavio. “O Arco e a Lira.” Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1973.

PETIT, Michèle. “Os Jovens e a Leitura.” São Paulo: 34, 2013.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: Subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2017.



COMPARTILHANDO EMOÇÕES E EXPERIÊNCIAS POR MEIO DAS NARRATIVAS ENCANTADORAS EM CIÊNCIAS NATURAIS

Hebe Duarte de Andrade Maluf Resende¹
MPPEB/CPII

Aira Suzana Ribeiro Martins²
MPPEB/CPII

INTRODUÇÃO

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros

A prática de contar histórias é uma tradição profundamente enraizada no cotidiano de todas as culturas e sua aplicação não requer especialização técnica. Ela abrange um amplo espectro de expressões, desde diálogos informais em que alguém narra um evento até apresentações teatrais de natureza profissional.

A contação de histórias está intrinsecamente ligada à atuação da imaginação, permitindo ao narrador transformar o mundo imaginário em uma experiência tangível por meio de sua performance. Isso resulta em uma experiência mais lúdica e dinâmica para o público envolvido.

Nesse contexto, o presente trabalho visa a expor como a prática de contar histórias pode ser utilizada para reconstruir conteúdos de Ciências Naturais em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública federal do Rio de Janeiro. O objetivo é estimular a partilha de sentimentos, emoções e vivências entre os estudantes.

A conexão entre a contação de histórias e a divulgação científica é empregada para integrar conteúdo científico.

Introduzir a ciência na vida das crianças não tem como meta agregar conhecimentos e habilidades científicas, a ponto de esperar que as crianças

1 Hebe Resende- Professora do Ensino Fundamental e aluna do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

2 Aira Martins- Professora do Ensino Fundamental e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica DO Colégio Pedro II.



saibam explicar ou entender perfeitamente teorias, por exemplo, mas sim permitir, entre outras coisas, que compreendam o mundo que as rodeia, fomentar a investigação e o desenvolvimento de competências científicas que gerem atitudes e interesses perante a ciência e seu aprendizado (Scalfi; Micaldas, 2014, p. 109).

A divulgação científica, de acordo com os autores, desempenha um papel crucial ao estabelecer conexões entre tópicos e orientar diversas formas de comunicação, facilitando o acesso a conteúdos científicos. Conforme delineado por Lima e Giordan (2021, p. 389), a divulgação científica é produzida pela interação da esfera da cultura científica com outras esferas de atividades humanas. Portanto, essa atividade, cujo propósito é tornar o conhecimento científico acessível a um grande público, é um produto gerado na interseção de várias esferas de criação ideológicas, envolvendo competições por motivos, objetivos, regras, agentes, ferramentas culturais e outros elementos.

As emoções, incluídas no conjunto citado, desempenham um papel significativo na aprendizagem humana e podem afetar a aquisição de conhecimento. De acordo com Canteras (2010), as emoções são experiências subjetivas acompanhadas de respostas fisiológicas (controladas pelo sistema nervoso central) e respostas comportamentais observáveis, como aumento do estado de alerta, inquietação, dilatação da pupila, sudorese, lágrimas, alteração da expressão facial, entre outras.

Assim, o processo de aprendizagem no contexto das Ciências Naturais envolve reações de diversas instâncias, haja vista ir além do que o currículo sistematizado apresenta. Os estudantes articulam emoções e experiências com o que vivenciam ao longo das aulas, tendo seus saberes e dizeres valorizados.

Com isso, nas próximas linhas será apresentada uma atividade de divulgação científica, a qual professora e alunos experienciaram como a divulgação científica e a contação de história contribuem para além da formação de conceitos científicos.

"HISTÓRIA NO LABORATÓRIO? ESTOU NA AULA ERRADA!"

No espaço escolar onde a prática foi realizada, o laboratório de Ciências, sempre foi concebido como um local de experimentação, incentivando os estudantes a questionarem, analisarem e refletirem sobre os conceitos relacionados ao campo das Ciências. Além disso, durante as atividades, a ludicidade desempenha um papel fundamental, com a presença de jogos interativos, desafios, com vistas à promoção da cooperação entre os estudantes. Essas estratégias são utilizadas para estimular o prazer das crianças em participar de uma aprendizagem leve e dinâmica.

A proposta relatada foi apresentada a nove turmas de 4º ano, tendo em média por turma vinte e cinco alunos. A introdução do tema Água no currículo do 4º ano foi uma oportunidade significativa para expandir o entendimento dos alunos sobre esse elemento



vital. Buscou-se escapar das práticas usuais e adotar abordagens mais envolventes, como a contação de histórias, para enriquecer o debate sobre a água. Essa estratégia, pouco explorada no contexto do Laboratório de Ciências, revelou-se uma maneira eficaz de levar o conhecimento aos estudantes, provocando interesse pela temática de forma prazerosa.

A atividade teve início com um convite às turmas para compartilharem seus conhecimentos sobre a água em nosso planeta: onde e como a encontram, bem como suas utilidades. Posteriormente, a professora refletiu com as crianças sobre o hábito de colecionar, indagando se alguma delas tinha o costume de colecionar algum objeto e apresentou algumas partes do acervo do Laboratório.

Após a discussão, a docente propôs às crianças a experiência de ouvir uma história que abordava o ato de colecionar, mas não de forma convencional. Foi perceptível o espanto entre as turmas, expresso por suas expressões faciais e comentários que geraram agitação: “História no laboratório? Estou na aula errada!”; “Tia, isso aqui é aula de Ciências ou de Literatura?”.

Diante do inusitado da proposta apresentada, a professora deu início à narrativa do livro “O Colecionador de Águas” (2012), de Elaine Pasquali Cavion. De maneira poética, a autora apresenta o personagem Francisco, um menino que possui uma vasta coleção de águas. Com um olhar de menino-poeta, Francisco percebe que essas águas guardam a simplicidade de tudo que o faz feliz, hidratam sonhos, aspiram ser rios e convidam à navegação.


A história gerou um silêncio marcante e uma calma surpreendente. Todos estavam atentos às experiências de Francisco e à sua encantadora coleção. Ao término, todas as turmas aplaudiram. Parecia que esse gesto demonstrava a alegria pela história apresentada, assim como a complexidade de emoções que cada um guardava consigo.

A professora incentivou os estudantes a compartilharem suas reflexões, destacando os aspectos que mais os marcaram na história. Todos demonstraram interesse em compartilhar suas lembranças afetivas, vivências e sentimentos em relação à água. O laboratório de Ciências se tornou um espaço para diálogos, trocas de experiências, valorização de conhecimentos e expressão de sentimentos.

Em seguida, a professora distribuiu imagens retratando a água em diferentes cenários e situações, convidando as turmas a escolherem uma delas e registrarem as emoções vivenciadas por meio desse recurso hídrico.



Figura 1 – Proposta de atividade escrita



Colégio Pedro II - Campus São Cristóvão I

Nome: _____


Data: ____/____/2023 Turma: _____

4º ano

CIÊNCIAS

Página:

Laboratório de Ciências



Tomando como fonte de inspiração o livro *O colecionador de águas*, de Elaine Pasquali Cavion, convido-o(a) a ilustrar um ambiente natural que lhe traga alguma memória afetiva.

Ao criar essa imagem, relate os sentimentos e emoções que vivenciou nesse espaço ou que sente ao visualizá-lo. Isso nos ajudará a compreender a importância de valorizarmos os recursos naturais e a nossa relação com o mundo que nos cerca.




Figura 2 – Imagens sobre a temática



Figura 3 – Potes para incentivar a coleção



Durante o encontro, foram compartilhados diversos relatos, tanto orais quanto escritos, que se destacaram pela intensidade de emoções. Ficou evidente que cada criança se sentiu confortável ao expressar seus sentimentos, seja oralmente ou por meio da escrita. Seguem alguns desses relatos:

“Eu não gosto de água. Tenho medo. Uma vez, o meu tio me jogou na piscina e eu quase morri. Ele sempre ri de mim quando eu não entro na piscina.” J.P., 9 anos.

“Meu sonho é conhecer uma cachoeira. Acho tão bonita... Deve ser muito gostoso tomar banho de cachoeira, tenho certeza de que terei as melhores memórias para guardar.” R., 9 anos.

“Esse negócio de falar das emoções é fácil e difícil. É fácil porque gosto de falar de coisas do coração, mas é difícil porque acho que ninguém se importa com o que sinto. Eu queria ter experiências diferentes com a água, como tomar banho de chuva, mas minha mãe não deixa. M.E., 10 anos.

“Eu adoro o barulho do mar. Ele me acalma. Minha psicóloga fala para eu ver vídeos de praia no Youtube. Isso me ajuda a me organizar internamente.” S., 10 anos.

“Meu TDAH não deixa eu viver emoções legais. Eu fico sempre agitado e ninguém tem paciência para me ouvir. Queria ficar curado. Quando tomo um banho consigo ficar calmo. A.D., 10 anos.

Assim, um avanço significativo ocorreu nesse ambiente de aprendizado. Tanto professora quanto estudantes se comprometeram, de forma indireta, a compartilhar experiências e conhecimentos de maneira afetuosa e respeitosa. Esse compromisso visava a encontrar caminhos para uma aprendizagem que fosse não apenas significativa, mas também repleta de memórias afetivas duradouras. Essas experiências contribuirão para cultivar o fascínio diário pelo universo escolar.

LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS: LUGAR DE SE CONTAREM HISTÓRIAS

Vivenciar a contação de histórias no Laboratório de Ciências não se restringe apenas ao universo do faz de conta; ela vai além, convidando os estudantes a explorar um campo de experiências envolventes e reflexivas. Essa proposta conduz o aluno a uma vivência profunda não apenas para conhecer e criar, mas também para explorar e reconhecer emoções - as experienciadas e aquelas ainda não vividas. De acordo com Viana e Moraes (2016), a contação de histórias nasce da necessidade humana de expressar pensamentos e compartilhar saberes, seja narrando acontecimentos do cotidiano ou revelando pensamentos da imaginação.

A prática de contar histórias engloba diversos elementos, desde a interpretação à expressão corporal, passando pela utilização de recursos que enriquecem essa experiência. Todo esse conjunto constitui a *performance*, na qual até mesmo o ambiente escolhido exerce influência. A forma como a história é narrada, aliada aos recursos empregados, torna-se uma poderosa ferramenta para cativar e dar significado ao público. Essa prática encantadora não apenas amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem no currículo de Ciências, mas também enriquece o repertório dos conhecimentos, como também das sensações experimentadas pelos estudantes.

Segundo Candido (2011), a literatura é o sonho acordado das civilizações, sendo impossível viver sem ela. Vê-se que a fabulação está presente desde os primeiros momentos da criança, com as cantigas cantadas pela mãe, com as histórias inventadas a partir dos episódios cotidianos, contadas pelo adulto ou criadas pela própria criança. Desse modo, as séries iniciais são fundamentais para proporcionar à criança o acesso à literatura, à fabulação e ao sonho.

O Laboratório de Ciências, sendo também um espaço de contação de histórias assume um papel crucial na formação dos estudantes, conforme enfatizado por Azevedo (2008), ao promover a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, permitindo o acesso a múltiplas perspectivas cognitivas, linguísticas e culturais. Como afirma Vygotsky (2003, p. 32), “para a criança, as histórias representam sua filosofia, ciência e arte”, evidenciando sua relevância na construção do repertório cultural e intelectual dos jovens aprendizes.

A aplicação das histórias como ferramenta de análise do conhecimento se fundamenta na capacidade da imaginação e na interpretação individual da narrativa, conforme destacado por Vygotsky (2003). As histórias contadas no contexto científico estimulam a imaginação e a criatividade, não se limitando à transmissão de uma moral específica, mas promovendo o desenvolvimento de conceitos científicos. Dessa forma, a contação de histórias não apenas cativa e entretém, mas também serve como uma ponte para o entendimento e a exploração de conhecimentos científicos, criando um terreno fértil para a integração entre aprendizagem, imaginação e descoberta.

A indagação do estudante sobre estar na “aula errada”, ao perceber que a professora narraria uma história, apresenta a abordagem interdisciplinar proposta por Fazenda



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



(2001) que destaca a importância de práticas que integrem diferentes áreas do conhecimento, promovendo a construção de saberes de maneira conectada e significativa. A contação de histórias, quando inserida no contexto do Laboratório de Ciências, proporciona uma oportunidade ímpar de conectar áreas do conhecimento, ampliando a compreensão dos alunos sobre a ciência em um ambiente mais amplo e envolvente.

A contribuição de Fazenda (2001) destaca-se na valorização da interdisciplinaridade como ferramenta para promover uma educação mais rica e contextualizada. Ao mesclar narrativas, conhecimentos científicos e práticas experimentais no Laboratório de Ciências, essa abordagem busca transcender as barreiras disciplinares, estimulando a reflexão, o questionamento e a criatividade dos alunos.

Fredericks (2008) destaca que o emprego da literatura se fundamenta em diversos princípios, uma vez que oferece uma ampla diversidade de informações em um formato atrativo para os alunos. Isso possibilita uma abordagem mais abrangente do currículo científico, já que não está limitada às restrições presentes nos livros didáticos, proporcionando a conexão entre as crianças e o seu ambiente de múltiplas maneiras.

Além disso, a literatura, seja ela ficcional ou não, auxilia as crianças a compreenderem as ciências como uma busca universal por informações e conhecimento, promovendo o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a si mesmas e aos outros, tanto em âmbitos próximos quanto em comunidades ao redor do mundo. Essa prática oferece experiências em todas as áreas das ciências, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas em uma variedade de contextos, permitindo que as próprias crianças façam suas descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encanto. Encantamento, Encantar-se! Quantos cantos cabem dentro do que é e se faz encantado? Canto que na multiplicidade da palavra remete a versos embalados por melodias ou as extremidades nos espaços que permitem ser explorados de distintas maneiras.

O encantamento sugere algo especial, talvez até mágico ou extraordinário, que transcende a consciência habitual. Esse estado vai além do normal, podendo ser visto como um retorno a si mesmo, um estado no qual o indivíduo se deixa envolver por algo cativante, permitindo uma fusão entre encantar e ser encantado, uma experiência marcada por uma mistura intensa e uma sensação de liberação emocional.

O encantamento implica uma experiência estética centrada no próprio “eu”, promovendo uma interpretação. Nessa ótica, ao encantar com uma história, o narrador se coloca na posição de estar encantado e de viver essa catarse, primeiramente, em busca de sua própria apreciação.

No Laboratório de Ciências, o encantamento foi visível tanto para a professora quanto para os estudantes. A experiência propiciou uma relação com o processo de aprendizagem profundamente significativa. Tiveram a oportunidade de compartilhar suas



vivências, conhecimentos e emoções, revelando a interdisciplinaridade em pleno funcionamento. A contação de histórias permitiu não apenas a fusão entre os aspectos científicos e literários, mas também promoveu a interação entre a teoria e a prática de forma vibrante e envolvente.

Apresentar a poética do livro “O Colecionador de Águas”, de Elaine Pasquali Cavion (DATA) pode ser considerado o ponto de partida para ampliar essa vivência para além do currículo de ciências. O trabalho com a literatura mostra, ainda, a importância e as potencialidades do texto literário. Por meio da literatura e do encantamento da contação de histórias, foi possível romper com as abordagens tradicionais do conteúdo científico para crianças. Torna-se, então, um momento propício para ceder espaço às crianças, permitindo que compartilhem seus conhecimentos, sentimentos e inquietações. Isso viabiliza uma aprendizagem mais dialógica e responsiva, quebrando as barreiras das formas convencionais de ensino e potencializando a experiência de aprendizado.

Ao traçar um diálogo respeitoso como os versos de Manoel de Barros (DATA) em que a importância de algo é medida pelo encantamento que ela proporciona, no contexto do Laboratório de Ciências, a experiência com a literatura e a contação de histórias não pode ser dimensionada apenas pelas métricas convencionais de ensino ou pela abordagem tradicional dos conteúdos científicos. O valor e a importância dessa experiência se manifestam por meio do encantamento que ela desperta nos participantes, permitindo uma abordagem mais poética, emocional e significativa no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades/ Ouro sobre Azul, 2011.
- CANTERAS, N. S. Mentes emocionais, mentes racionais. In: LENT, R. (Ed.). **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Editora Atheneu, 2010. cap. 20, p. 713–746. 5.
- CASCUDO, L. C. 1898-1986. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. - São Paulo: Global, 2006.
- CAVION, Eliane Pasquali. **O colecionador de águas**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FONSECA, V. da,. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. Psicopedagogia 2014; 31(96):236-53 7.

FREDERICKS, A. **More Science Adventures with Childrens Literature. Reading comprehension and inquiry-based science.** USA: Teacher Ideas Press, 2008.

GRIFFERO, Tonino. Catarse. In: CARTIA, Gianni; D'ANGELO, Paolo (org.). **Dicionário de estética.** Lisboa: Edições 70, 2009.

LIMA, G. S.; GIORDAN, M. Da reformulação discursiva a uma práxis da cultura científica: reflexões sobre a divulgação científica. **História, Ciências, Saúde**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 375-392, 2021.

SANTOS, Maria T. **As emoções nas interações e aprendizagem significativa.** Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, 2007.

SCALFI, G. A. M.; MICALDAS, A. A arte de contar histórias como estratégia de divulgação da ciência para o público infantil. **Educação, Ciência e Cultura**, UnilaSalle, Canoas, 2014, v. 19, n. 1, p. 108-121, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1595>>. Acesso em: 01 novembro 2023.

VELASCO, C. **Histórias de boca: o conto tradicional na educação infantil.** 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

VIANA, C. C.; MORAES, M. A. A contação de histórias no Ensino de Ciências para o primeiro ano do ensino fundamental. In: **Anais eletrônicos do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2016. Anais. Disponível em: <http://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1471697068_ARQUIVO_AContacaodeHistoriasnoEnsinodeCienciasparaoprimeiroanodoEnsinoFundamental.pdf>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.



CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL *LÁ FORA* DO AUTOR E ILUSTRADOR ANDRÉ NEVES

Delma Rosa dos Santos Bezerra
(Universidade de São Paulo)

Aline Hernandes de Carvalho
(Universidade de São Paulo)

Suelen Mariana Vieira
(Univesp)



INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se na área de Literatura Infantil¹ e tem como objetivo compreender as concepções de infância presentes no livro de Literatura Infantil “Lá fora”, do autor e ilustrador André Neves. Investiga-se quais experiências de infância o leitor pode vivenciar por meio da Literatura Infantil, analisando-se como os elementos do texto escrito e imagético contribuem para a construção do sentido de infância. Acredita-se que a Literatura Infantil é um recurso importante para potencializar e fomentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos professores que a consomem (REYES, 2010, BITTENS, 2018).

A investigação apoia-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 2010), que compreende a criança como sujeito histórico que se desenvolve nas relações que estabelece com a cultura e com a história; na concepção de Literatura Infantil (LI) de Palo (2019), que concebe a LI como uma linguagem por meio da qual é possível vivenciar e ressignificar as infâncias; na concepção de LI de Coelho (2000, p.27), que entende a Literatura Infantil como “fenômeno de criatividade que representa o mundo, a vida e o homem através da palavra”; e nos estudos que defendem a literatura para a primeiríssima infância (REYES, 2010, BAJOUR, 2012 e BITTENS, 2018).

Um conceito importante para o estudo é o de infância. Entende-se a infância como uma etapa diferenciada do desenvolvimento humano em que a criança tem direitos e deve ser protegida. Essa conceituação de infância foi gestada ao longo das últimas décadas, no Brasil, a partir da promulgação e da implementação de políticas e legislação que visaram garantir os direitos das crianças. Foram fundamentais nessa construção do sentido de infância: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);

¹ Esta pesquisa é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Virtual do Estado de São Paulo no ano de 2022.

a Lei nº 10.806/90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394-96 (LDBEN); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

O trabalho dialoga e se fundamenta, principalmente, com o conceito de infância elaborado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) porque ele sintetiza e expressa as características mais relevantes do que se acredita ser a infância. A saber:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, (BRASIL, 2010, p. 12)

A afirmação da criança como sujeito de direitos impulsionou, nas últimas décadas, um processo de transformação e expansão da Literatura Infantil no nosso país. Contribuíram também para essa ampliação e valorização da Literatura Infantil a criação de políticas públicas que garantem o acesso ao livro e à leitura das crianças, tais como: o PNLL de 2006 (Programa Nacional do Livro e Leitura); PNLE de 2018 (Política Nacional de Leitura e Escrita 13.696/18), a Lei de Universalização das Bibliotecas (12.244/10), o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola de 2014) e o PNLD de 2018 (Programa Nacional do Livro Didático 9.099/17).

O material que compõe o corpus desta pesquisa foi construído a partir da análise documental de uma obra de literatura infantil do autor e ilustrador André Neves: Lá Fora (2022). Várias leituras foram feitas do livro a fim de identificar quais concepções de infância estão presentes na narrativa. Os dados revelaram que diferentes ideias de infância emergem do texto.

SÍNTESE DA HISTÓRIA PARA SITUAR O LEITOR

No início do livro, há a apresentação do “reino sem cor”, habitado por camaleões que tampouco possuíam cor. Neste reino, que pode ser compreendido como uma sociedade estratificada, viviam o imperador, todos aqueles que, de algum modo, tinham alguma relação com o imperador (familiares, amigos, conselheiros, soldados e súditos do imperador) e também aqueles simplesmente denominados “os outros”.

Havia, nas margens do reino, aqueles que, sob as ordens do imperador, trabalhavam com o propósito de camuflarem o mundo exterior, isto é, com o objetivo de impedirem que os habitantes do reino tivessem qualquer tipo de contato com as coisas de fora. Entretanto, um desses trabalhadores, num momento de distração, percebeu que havia algo estranho “lá fora”. A partir daí, este camaleão do reino passou a ter contato com um cama-





leão do mundo exterior, o qual passou a mostrar-lhe vários aspectos do mundo “de fora”. Neste momento da narrativa, o camaleão do reino, antes sem cor, passa a adquirir as cores do mundo externo com o qual interage, até que por fim torna-se colorido.

Ao regressar ao reino, o camaleão (agora) colorido, por meio do contato com alguns outros, fez com que eles também adquirissem cores. Entretanto, como se tratava de algo fora do comum no “reino sem cor”, os camaleões coloridos foram expulsos do reino após ordens do imperador, pois o propósito deste era que não houvesse diferenciações entre os habitantes do reino, mas sim que todos permanecessem iguais.

Deste modo, uma pequena minoria de camaleões coloridos abandona o reino, do qual não mais terão notícias, e passa a viver no mundo “de fora”. Neste novo mundo, não mais sentem-se uns iguais aos outros, mas tornam-se seres plurais, “felizes por serem, cada um, únicos e capazes de sentir.”

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO UM SUJEITO DE PROTEÇÃO, DE DIREITOS, DE SUBJETIVIDADE E EM DESENVOLVIMENTO

A primeira ideia de infância que se identifica na obra é aquela que compreende a criança como sujeito que necessita de proteção. Pode-se dizer que esse sentido de infância surge já na capa do livro, onde o texto imagético, composto por uma flor, nas cores pretas e brancas, com as pétalas voltadas para baixo, parece assumir a função de um artefato que tem como objetivo proteger o pequeno camaleão que insiste em ultrapassar os limites dos muros do reino. Essa representação cria um efeito de sentido de que os sujeitos pequenos precisam ser protegidos.

Junto com o pressuposto de que a infância demanda cuidado, parece surgir uma ideia, que é problematizada logo mais à frente pelo autor, que ainda habita o imaginário, inclusive, de muitos profissionais da educação, de que a criança não tem condições de fazer escolhas, de que a criança deve ser tratada como um sujeito não desenvolvido, portanto, totalmente dependente das vontades do adulto.

Percebe-se que essa concepção de infância começa a ser questionada na cena em que um camaleãozinho sai do reino e encontra outro camaleão que era completamente diferente. A forma de ser e pensar deste distanciava-se e muito do padrão que o pequeno camaleão conhecia. O camaleão preto e branco e o camaleão colorido têm um diálogo e, nessa conversa, o animal sem cores, que vive sob a proteção do imperador, questiona o porquê do colega colorido ser diferente. Essa diferença se manifesta nas cores. Este responde que ninguém pode ser igual quando possui desejos.

Acredita-se que a palavra desejo foi empregada para sinalizar justamente essa ideia de que os sujeitos para serem sujeitos, precisam não só de proteção, eles necessitam e devem ser considerados na sua subjetividade. Como a história se passa num contexto de autoritarismos, com pouco ou nenhum espaço para manifestações individuais, pode-se dizer que a interação com um camaleão de fora do reino foi determinante para o cama-

leão súbito começar a perceber que ele e os demais amigos do reino do imperador viviam numa condição completamente sem direito.

Quando na história o pequeno camaleão preto e branco é apresentado aos diferentes desejos, estes estão representados por flores e cores. Identifica-se que o primeiro direito enfatizado foi o direito de ter desejos e, conseqüentemente, de fazer escolhas pautadas nas suas vontades, tanto que a escolha de Neves é apresentar o mundo que existe “lá fora”, para o personagem do camaleão preto branco, por meio do que se pode constatar como sendo os desejos humanos.

Nesta análise, entende-se que esses desejos seriam correspondentes aos direitos que são defendidos, em diversos instrumentos legais no nosso país (BRASIL, 1988 & ECA, 1990), como sendo básicos para garantir não só a proteção das crianças, como também o desenvolvimento integral e a identidade de sujeito possuidor de uma história e uma cultura.

Na sequência da história, observa-se o camaleão, que vivia fora do reino, apresentando o mundo de fora dos muros do império para o camaleãozinho preto e branco. As imagens das cenas que representam essa apresentação são bem simbólicas, elas revelam que o pequeno camaleão é conduzido por diferentes canteiros de flores e essas flores têm cores e formatos diferentes. Pode-se entender que em cada canteiro de flor, o camaleão descobria um mundo novo. E à medida que entrava em contato com esse universo inovador, parecia estar tomando consciência da sua identidade ou percebendo as possibilidades que tinha para construir sua subjetividade, tanto que se tornava, cada vez mais, colorido e único.

Nesse processo de assunção de uma identidade, parece se afirmar, cada vez mais, uma concepção de infância como sujeito de direito. Depois do primeiro encontro com o camaleão colorido, o pequeno camaleão preto e branco é convidado para conhecer o mundo fora do reino. As cenas em que são representadas as experiências deste com o mundo novo parecem revelar a vivência de direitos que estavam negados no reino do imperador.

Conforme a narrativa vai se desenvolvendo, alguns direitos são identificados: o direito de questionar; o direito de se relacionar com quem quiser; o direito de pensar e refletir a partir de diferentes perspectivas; o direito ao ócio e a contemplação; o direito de imaginar; o direito de interagir com a natureza e o direito de brincar.

O direito de questionar a realidade e a condição daqueles camaleões que vivem no reino do imperador, mas que não fazem parte do círculo de amizade e nem da família imperial, parece se relacionar com a cena em que o camaleão, que outrora era preto e branco, aparece já com bastante cor, dando a entender que já contou aos demais parceiros do reino do imperador o que vivenciou “lá fora”. Esses amigos parecem ter gostado e se identificado com os desejos, que estamos entendendo como direitos, e quando alguém os adverte da mudança pelo qual estão passando, o pequeno camaleão responde com uma indagação que questiona qual o problema de ser diferente, deixando evidente que ele está significando a diferença como algo positivo.

Outro direito que parece se revelar, é o direito a escolher com quem se relacionar. Na cena em que a interação do camaleão com a rosa pode simbolizar a ideia do direito a



se relacionar com quem quiser, já que a flor rosa, na nossa cultura, está ligada com o sentimento do amor. Acredita-se que esse sentimento amoroso não é representado só como o amor romântico, mas como o amor das amizades e também como o amor próprio.

Na sequência, o pequeno camaleão é representado com muitas flores na cabeça com formato de estrelas, parece haver uma sugestão de que os sujeitos devem ter direito à liberdade de pensamento e de imaginação. A forma das flores pode ser entendida como uma referência aos neurônios e, conseqüentemente, as sinapses que os humanos fazem quando pensam, já que aqueles possuem uma forma de x que se assemelham ao formato das estrelas.

Provavelmente, essa representação faz menção à censura que os camaleões são submetidos no reino do imperador, mas também podemos relacionar essa imagem ao direito das crianças de imaginarem, pensarem e refletirem sobre o mundo em que estão imersas. Não é incomum encontrar profissionais que trabalham com crianças que ainda acham que estas precisam ser direcionadas o tempo todo porque não têm capacidade ainda de refletirem e compreenderem o mundo em que estão inseridos. Defende-se que, apesar da criança ser um ser em desenvolvimento e precisar de proteção, ela não é e não deve ser entendida como incapaz.

Identifica-se também a referência ao direito das crianças de contemplarem o mundo e tudo que pertence a ele, quando a camaleão é representado tomando sol em cima da flor de girassol e contemplando a luz do sol sem pressa.

Enfatiza, principalmente, o direito das crianças de interagirem com os elementos da natureza. Observa-se que o camaleão está completamente envolvido pelo girassol, num estado de contemplação e de encantamento pela energia do sol, sem se preocupar em estar em atividade dirigida. O fato de o camaleão ser representado com a cor amarela do vegetal evidencia o quanto essa simbiose é importante para constituição da sua identidade. Considerando que a flor de Girassol se caracteriza por se voltar para a luz do sol, independentemente de onde e como é plantada, aqui também parece sinalizar, mais uma vez, a subjetividade como marca da infância.

Observa-se no texto imagético uma referência ao direito das crianças de brincarem. Evidencia-se, especialmente, a brincadeira livre dos jogos de faz de conta. Nessas situações, as crianças costumam se imaginar em atividades para além das suas experiências e capacidades concretas. Quando o camaleão surge voando numa flor azul e saltando com muita destreza na imagem que predomina a cor laranja, fica claro a relevância que a garantia dessa vivência da brincadeira tem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças e da sua identidade.

A partir do que foi exposto acima, pode-se dizer que a obra *Lá fora* também apresenta uma concepção da infância que compreende a criança como um sujeito em desenvolvimento, isto é, um sujeito que tem o direito de desenvolver plenamente suas características subjetivas, cognitivas, sociais, éticas, estéticas, entre outras, por meio tanto das práticas sociais quanto do acesso aos bens culturais.





Pode-se dizer que o “reino sem cor”, no qual todos vivem sob as ordens despóticas do imperador, constitui-se como um lugar que não respeita a individualidade dos sujeitos e, por conseguinte, limita o desenvolvimento das potencialidades de cada um. Trata-se de um reino onde “todos se sentiam iguais”, e justamente por serem todos tratados da mesma forma; algo que, no livro, também pode ser percebido pelos desenhos iniciais, nos quais todos os camaleões do reino, salvo o imperador e seus familiares, possuem exatamente os mesmos traços e a mesma ausência de cores.

Mesmo que seja possível compreender o “reino sem cor” de variadas maneiras, para a presente pesquisa o que vale destacar é o seguinte: o “reino sem cor” pode ser compreendido como a representação de determinadas instituições sociais que não valorizam a diversidade humana, isto é, não aceitam a multiplicidade de comportamentos, gestos, gostos, opiniões, aptidões etc. Noutras palavras, como a representação de instituições que limitam o desenvolvimento da subjetividade humana, ao invés de estimulá-la.

Sobre este ponto, cabe uma breve observação. Se pensarmos que uma das principais funções das escolas é, justamente, tanto promover e estimular o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças quanto fornecer elementos que contribuam para a formação de uma subjetividade crítica e autônoma, então, pode-se dizer que as escolas e os professores devem agir de modo contrário ao do imperador do “reino sem cor”. Noutros termos, devem promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades individuais dos estudantes, ao invés de tratá-los como se fossem todos dotados das mesmas características e habilidades.

Em segundo lugar, percebe-se, ao longo da leitura, que o livro também nos apresenta o processo de desenvolvimento do camaleão que conheceu o mundo “de fora”. Neste momento da narrativa, há várias páginas que mostram as mudanças que ocorrem com este camaleão, isto é, como se dá o seu processo de desenvolvimento por meio da interação, primeiramente, com o camaleão colorido e, depois, com a diversidade das paisagens.

Pode-se depreender o seguinte: para que o desenvolvimento das crianças ocorra de maneira efetiva, é necessário que elas tenham contato com a diversidade e a pluralidade do mundo (a diversidade de práticas, de interações, de conhecimentos, de bens culturais etc.).

E por fim, vê-se nas páginas finais do livro algo que poderia ser interpretado como o resultado desse processo de desenvolvimento no qual a individualidade de cada sujeito é respeitada. Contrariamente, ao que era representado nas páginas iniciais, a saber, todos os camaleões representados com os mesmos traços e a mesma ausência de cores, observa-se nas páginas finais do livro que os camaleões, agora, são representados distintamente, ou seja, com diferenciações nos tons de verde, nos formatos do corpo e também nas posições corporais. Além disso, e trata-se de um detalhe bastante significativo, também se percebe que os camaleões estão todos sorridentes. Pode-se dizer que este momento do livro representa não mais a negação das diferenças, mas sim a convivência pacífica e respeitosa com as diferenças.



E é justamente esta convivência respeitosa com a diversidade, seja no ambiente escolar seja em qualquer outro ambiente, que permitirá o pleno desenvolvimento das potencialidades infantis, isto é, permitirá que as crianças tornem-se seres “plurais (...) únicos e capazes de sentir”.

Parece ficar evidente, ao longo da obra, que a construção da criança como sujeito de direito acontece muito pelas interações que se estabelece com outros parceiros, em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos e experiências (OLIVEIRA, 2002). Como as que se pode observar no livro, quando o camaleão foi conhecendo universos que desconhecia e transformando-se completamente. E quando sua transformação influenciou na reconfiguração da identidade daqueles que se interessam por suas experiências “fora do reino”.

Percebe-se que o livro “Lá fora” reafirma, em diversos momentos, do meio da história para o final, uma concepção de infância que enxerga a criança como um sujeito com direito a conviver com as diferenças, de interagir com os outros, por meio de brincadeiras, explorando as possibilidades de seu corpo no espaço, com movimentos amplos ou contidos, de acordo com seu próprio ritmo de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender quais as concepções de infância presentes no livro de Literatura Infantil “Lá fora”, do autor e ilustrador André Neves. Investigou-se quais experiências de infância o leitor pode vivenciar por meio da Literatura Infantil, analisando-se como os elementos do texto escrito, do texto imagético e do projeto gráfico da obra escolhida contribuem para a construção do sentido de infância.

Identificou que existem várias concepções de infância com as quais o leitor pode interagir e vivenciar na leitura do livro. A primeira que emerge na obra, e que Neves parece problematizar, é a concepção de infância que protege a criança, mas, ao mesmo tempo, limita as possibilidades de desenvolvimento e de construção da identidade subjetiva. De forma poética e literária, o autor, por meio da potente combinação entre escrita e imagem, evidencia que a proteção não pode ser sinônimo de negação do direito do indivíduo de se relacionar com a diversidade de sujeitos e com os diferentes elementos da natureza e da cultura.

No lugar dessa concepção de infância protetora e limitadora, a narrativa parece defender uma concepção de infância que ressignifica valores gerais de uma sociedade que tem tendência a ser autoritária e não inclusiva e que ignora e não valoriza a pluralidade de sujeitos. A obra propõe e propicia ao leitor, por meio da linguagem, experimentar uma sociedade que concebe a criança como sujeito de direito e em desenvolvimento, dotado de uma identidade própria, que aprende nas interações com a cultura plural e diversa.

De forma sintética, pode-se dizer que se mapeou as seguintes concepções de infância na obra de Literatura Infantil analisada: concepção de infância que compreende a criança como sujeito de proteção, de direito, de desenvolvimento e de subjetividade, que tem uma identidade

própria desde a tenra idade. Essas concepções estão muito afinadas com a ideia de infância defendida e propagada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

REFERÊNCIAS

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BITTENS, Cássia Maria Rita Vianna. **O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas da literatura para bebês.** Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. 102p.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau.** São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998, Vol. 1, 2 e 3.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MELLO, A. M. A.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petropolis: Vozes, 1992.

PALO, Maria José. **Literatura de infância: a fábula infantil.** Revista FronteiraZ, nº 23, dezembro de 2019. (p. 189-204).

REYES, Yolanda. **A Casa Imaginária.** São Paulo: Global Editora, 2010.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2003.



CLUBE DE LEITORES(AS) JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À LITERATURA

Joana d’Arc Batista Herkenhoff

(Secretaria Municipal de Educação-Serra, ES)

Alixandra Dantas de Souza Fahning

(Secretaria Municipal de Educação - Serra, ES)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.

Carolina Maria de Jesus

O objetivo deste trabalho é apresentar e refletir sobre a experiência com Clubes de Leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidos no contexto do Projeto LiteraSerra, projeto institucional da Secretaria Municipal de Educação de Serra, ES, com ações de formação continuada e assessoramento pedagógico. Partimos da seguinte questão: que saberes e conhecimentos têm sido mobilizados nesses clubes de leitura da Eja? Quais as literaturas escolhidas para o trabalho nos Clubes de Leitura? A Literatura Infantil pode ser trabalhada na EJA?

Tomamos para análise os materiais produzidos com as escolas: apresentações em Power point, fotos, vídeos e outros registros das ações nas Escolas e no encontro entre 12 escolas para compartilhamento das leituras realizadas, em uma live, por meio do canal oficial da Secretaria Municipal de Educação, no Youtube (EducaSerra).

Adotamos a perspectiva da literatura como direito humano Candido (2011), considerando os direitos do leitor, Pennac (2008), as contribuições de Freire (1987; 2000) e Cosson (2014) para a proposta dos clubes de leitura e Arroyo (2013;2017) para caracterização dos sujeitos da Eja e dessa modalidade educacional.

As contribuições teóricas de Arroyo (2017) são de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, pois esse autor nos alerta para o fato de que a EJA é território em que se afirma a resistência desses sujeitos que, mesmo diante de uma série de dificuldades,



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

sentam-se à noite nos bancos escolares em busca de experiências que os afetem e que possam transformar suas vidas, muitas vezes marcadas por desafios e privações de direitos. A experiência no sentido que lhe atribui Larrosa como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (2002, p. 26).

Assim, para se pensar as políticas para esse público é preciso estar atentos aos saberes que esses sujeitos constroem ao longo de suas trajetórias, pois: “Se em alguma ‘modalidade’ e tempo humano de formação é mais premente conhecer essa história de construção das identidades coletivas, isso se dá na EJA, onde chegam vítimas resistentes, sujeitos de outras identidades coletivas, positivas, afirmativas (Arroyo, 2017, p. 38-39).

QUE LITERATURA? PARA QUEM?

As práticas, objetos de reflexão neste artigo, desenvolveram-se nas 12 escolas municipais de ensino fundamental que ofertam a Educação de Jovens e Adultos - EJA, na cidade de Serra, Espírito Santo, alcançando 1300 estudantes e 120 professores(as).

O município de Serra integra a Região Metropolitana de Vitória, sendo o município mais populoso do estado do estado, com aproximadamente, 520 mil habitantes. Além de ser o município mais populoso da Região Metropolitana, Serra possui, dentre os 78 municípios do Espírito Santo, a maior rede pública de ensino, composta por 144 escolas.

A EJA é reconhecida como modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, a partir das conquistas legais da Constituição Federal de 1988, e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assumindo as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem. Esses sujeitos retornam às escolas na condição de jovens, adultos e idosos, com o desejo de consolidar ou iniciar o processo de alfabetização, experimentar saberes e experiências formativas atreladas ao seu cotidiano e concluir a educação básica, levando à necessidade de se pensar e construir estratégias próprias para o trabalho com esses sujeitos.

O Projeto LiteraSerra consiste em um projeto literário da Secretaria Municipal de Educação, instituído pela Portaria P. nº 181/2022, com ações de formação, assessoramento e apoio ao desenvolvimento de Projetos com a Literatura junto às 144 Unidades de Ensino. O LiteraSerra surgiu como política de promoção da leitura, da escrita, para a articulação das aprendizagens e a manutenção do vínculo dos/as estudantes e famílias com a escola, no contexto pandêmico. No entanto, o desenvolvimento das ações nas escolas produziu diversos saberes que contribuíram para a consolidação e permanência do projeto enquanto política municipal.

A aproximação do Projeto LiteraSerra com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai ao encontro das orientações do parecer do Conselho Nacional de Educação Nº05, em relação às práticas pedagógicas com esses sujeitos.

atividades que favoreçam o contato com os livros, com outros portadores de escrita e materiais diversificados, considerando os interesses e espec-



tativas dos jovens e adultos, possibilitando vivência de práticas sociais de leitura concernentes às suas faixas etárias, de modo a contribuir com sua formação cidadã”. (BRASIL, 1997)

Considerando as “leituras de mundo” (Freire, 1883) dos(as) estudantes da Eja e valorizando suas referências históricas e culturais, no Projeto LiteraSerra, a literatura é entendida na perspectiva de Candido (2010) como um direito humano a ser assegurado, sendo caminho para a promoção das Relações Étnico-Raciais, especialmente, considerando que no Município da Serra, conforme dados apresentados em 2019 pela Coordenação de Planejamento e Controle de Matrículas (CPCM), 69,5% dos (das) estudantes matriculados (das), se autodeclararam pretos(as) e pardos(as), uma média acima da nacional.

Com objetivo de formar o(a) leitor(a) crítico(a) e autônomo(a), a aposta é trazer a literatura como:

“um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos que se junta o autor, temor inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo” (CANDIDO, 2010, p. 84)

Sendo assim, o Clube de Leitura EJA constitui-se enquanto ação de promoção do acesso ao livro e à leitura, para a formação de leitoras e leitores e a produção de novas narrativas que dialoguem com a história de vida dos(as) estudantes da EJA. Dessa forma, adolescentes, jovens, adultos e idosos puderam usufruir do acervo literário das escolas e, a partir da dinamização de leitura elencada pelos(as) professores(as) juntamente com os(as) estudantes, puderam fazer aproximações com suas próprias histórias de vida. Essa perspectiva de trabalho, ampara-se nos Círculos Culturais de Paulo Freire (1976), trazendo como premissas a liberdade, a criticidade e o diálogo para a formação da autonomia.

Para Freire (1976), o Círculo de Cultura substitui a ideia da turma de alunos(as) ou a da sala de aula, ou seja, substitui uma experiência escolarizada, por uma experiência próxima da vida dos sujeitos adultos, promovendo a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo contextualizado, considerando as questões centrais dos seus cotidianos, ligados à sua vida nos âmbitos pessoal e social.

Como mediador(a) privilegiado(a) para adesão dos(as) estudantes ao Clube de Leitura, os(as) professores(as) precisam estar envolvidos(as), motivados(as) e, principalmente, preparados(as) para partilhar com os estudantes a aventura da leitura literária. Como propõe Pennac (2008): “E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?” (p. 73).





Para esse envolvimento e preparo, foram promovidos encontros com pedagogas(os) e professores(as) da EJA sobre o trabalho com a literatura numa perspectiva interdisciplinar, sobre possíveis metodologias para o trabalho com os Clubes de Leitura, de modo que fosse assegurado aos(às) estudantes os seus direitos de leitores(as) (Pennac, 2008), para terem uma experiência significativa e prazerosa de leitura, respeitando seus ritmos, gostos e escolhas.

Daniel Pennac (2008) elenca os dez direitos inalienáveis do leitor, dentre eles incluindo o próprio direito de não ler, já que para ele, o verbo ler não aceita imperativo. Para se formar o leitor para a vida, é preciso despertar o desejo do leitor e respeitar sua autonomia.

Outro referencial teórico importante para a construção da proposta dos Clubes de Leitura e suas metodologias são as obras de Rildo Cosson (2014, 2021), que compreendem a leitura como uma prática social, que insere o sujeito em uma comunidade de leitores, pois “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores.” (Cosson, 2014, p. 138). Para Cosson, o círculo de leitura:

[...] é uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente. Essa discussão pode assumir uma forma mais estruturada em que cada leitor tem uma função predefinida; semiestruturada, quando há orientações a serem seguidas pelos leitores, ou simplesmente livres, com os leitores participando conforme suas disposições e necessidades. (2021, p. 9)

A partir dessa perspectiva, a formação foi organizada pela equipe do Projeto LiteraSerra, localizada na Gerência de Formação e pela Coordenação da Eja, objetivando dialogar sobre a importância da Literatura nos processos formativos dos estudantes e do encontro de narrativas que ela proporciona na Educação de Jovens e Adultos, por meio das trocas nos Clubes de Leitura.

No decorrer do projeto, cada escola teve a autonomia para escolher os livros para as leituras e foi construída junto com as escolas uma agenda para compartilhamento dessas leituras com as demais escolas da EJA. Além da(s) literatura(s) escolhida(as) com os estudantes e possível data de compartilhamento, as escolas foram encorajadas a escolherem um nome para o Clube de Leitura, quais dias da semana e horário seriam reservados para o clube, qual metodologia de mediação de leitura seria mais adequada e de que forma o compartilhamento aconteceria.

No mês de novembro, em articulação com a Coordenação étnico-racial, os Clubes de Leituras celebraram o Mês da Consciência Negra, o “novembro LiterAFRO”, compartilhando literatura de autores e autoras negras.

Durante todo o processo houve assessoramento pedagógico presencial e remoto, com acompanhamento presencial do desenvolvimento dos Clubes de Leitura e orientação para as lives. Também foi proporcionado assessoramento remoto, via Google Meet, para alinhamento das propostas de compartilhamento, organização da live e orientação sobre

o uso das tecnologias. Todas as escolas foram orientadas individualmente e em grupo, de acordo com o calendário das lives.

Para compartilhamento das experiências de leitura vivenciadas no contexto escolar, foram realizados os encontros mensais, transmitidos ao vivo, com a participação das 12 Unidades de Ensino escolas. Foram 08(oito) encontros transmitidos ao vivo pelo Youtube. As lives ocorreram no horário de 19h, todas as 12 escolas da EJA prestigiaram as produções dos Clubes de Leitura responsáveis pelo compartilhamento e interagiram com mensagens no chat e enviando fotos dos estudantes acompanhando o evento para os assessores de referência de cada escola para que ao final fosse exibido um vídeo com esses registros.

No primeiro encontro houve a apresentação das escolas, os livros que foram escolhidos dentre os títulos do acervo adquirido pela Secretaria Municipal para a Eja e outros do acervo geral da Unidade de Ensino, e os nomes dos Clubes de Leitura que já estavam definidos. Foi feito um momento celebrativo do Dia do Livro e a leitura coletiva do poema “Eu sou um livro, leia-me”, de Vagelis Iliopoulos.

Abaixo, seguem os materiais para divulgação dos encontros onde podem ser observados os títulos de literatura lidos, bem como os nomes dos Clubes de Leitura:

Figuras 1,2,3,4,5,6,7 – Divulgação das Lives dos Clubes de Leitura





Fonte: As próprias autoras, 2023.

Tendo em vista que no acervo literário das Unidades de Ensino, constituído em sua maioria por títulos oriundos de programas governamentais, das escolas predominam títulos para crianças e adolescentes, no ano de 2021, a equipe dos Programas do Livro da Secretaria Municipal de Educação adquiriu um acervo voltado para a EJA e a lista com esses títulos, identificando os que contemplavam quantidades maiores para possibilitar o desenvolvimento dos Clubes de leitura. Essa lista foi compartilhada com as escolas da EJA, para a seleção dos títulos. Entretanto, as escolas não se ativeram à lista, trazendo outros livros para serem lidos, ampliando o leque de leituras oferecidas aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os(as) estudantes da rede pública a escola se apresenta como a alternativa mais certa para assegurar o direito à literatura. E de que literatura estamos falando no contexto do projeto em análise? A que livros, autores(as) tiveram acesso os(as) estudantes?

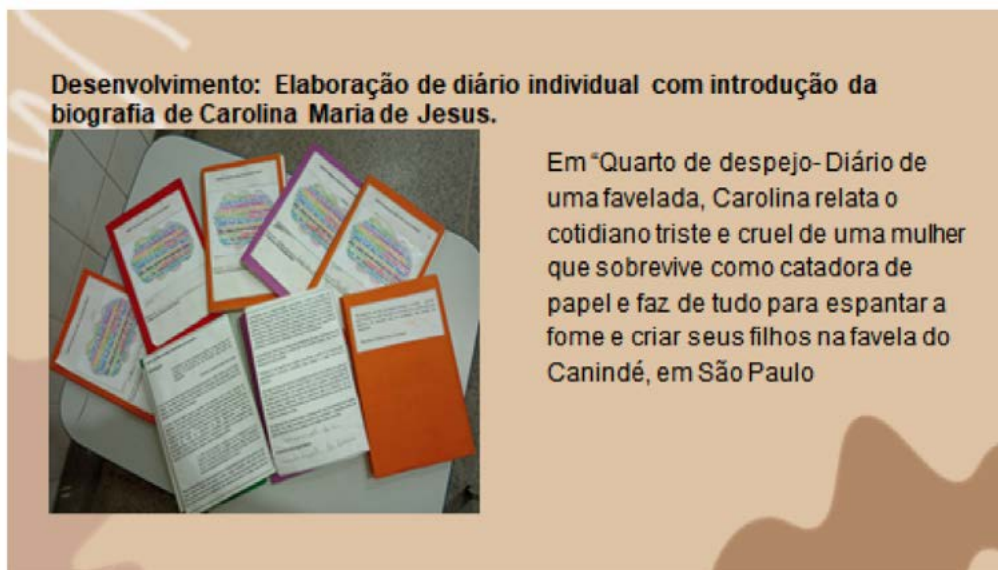
Os(as) estudantes tiveram assegurado o direito à diversidade de literaturas que circulam nesse campo e os saberes e conhecimentos que comportam. Foram lidos textos em prosa e verso, com predominância para a prosa, em contos, romances, fábulas, peça teatral e também livro de imagem.

Por meio da leitura do clássico *Iracema*, de José de Alencar, por exemplo, puderam acessar “um saber histórico, geográfico, social, (colonial), técnico, botânico, antropológico. (BARTHES, 1979. p. 18), mas também acessaram saberes e conhecimentos contra-coloniais, ligados às histórias de vida desses sujeitos e à leitura como forma de participação e cidadania, como na leitura do livro *Quarto de despejo: diário de uma favela*, de Carolina Maria de Jesus, o livro mais desejado e lido nos Clubes de Leitura, juntamente com Conceição Evaristo, Cora Coralina, em cujas obras se cruzam questões de gênero, raça, etarismo.

Uma das atividades que chamou a atenção foi o trabalho de escrita de diários a partir da obra de Carolina Maria de Jesus, registrado no slide abaixo, utilizado por uma das escolas no seu relato:



Figura: Slide 1



Fonte: As próprias autoras, 2023.

Os(as) estudantes não apenas leram, mas tiveram também a possibilidade de se dizerem por meio da escrita literária, em diários, biografias e poemas, inspirados em Carolina Maria de Jesus.

Além de autores(as) de renome nacional e internacional, foram lidos autores(as) do município e do estado, a saber, a obra poética **Insurreição do Queimado em poesia de cordel** do poeta Teodorico Boa Morte (in Memoriam), que também deu nome a um dos Clubes de leitura, mostrando a valorização das vozes literárias do território.

Dentre as escolhas de leitura destacamos as escolhas de obras da literatura infantil, como **História de estrela** da escritora Silvana Pinheiro, **Chapéu** de Joana Herkenhoff, ambas escritoras do estado do Espírito Santo. Os(as) professores(as) manifestaram em suas falas insegurança quanto a ser adequado se realizar trabalho com a literatura infantil junto ao público da Eja, justificando suas escolhas pelo nível de alfabetização dos estudantes do primeiro segmento que não conseguem ainda ler de modo autônomo e fluente então seriam necessários textos mais curtos e menos complexos.

Os trabalhos realizados com as obras infantis, entretanto, não foram trabalhos infantilizados, trazendo aos estudantes a possibilidade de ler por prazer e de se constituírem sujeitos por meio da leitura. No caso da leitura do livro **Chapéu**, em que o avô conta a seu neto histórias inspiradas na tradição oral do município, os(as) estudantes trouxeram os(as) netos(as) para lerem com eles(as) a história, trazendo para a realidade a situação interlocutiva ficcionalizada no livro, promovendo o resgate das infâncias e juventudes no(a) adulto(a) e no(a) idoso(a) e a troca intergeracional, valorizando as leituras de mundo e a sabedorias dos(as) mais velhos (as).



Figura: Slide 1



Fonte: As próprias autoras, 2023.

Além de lerem e se deleitar com as obras, os(as) estudantes também tiveram acesso a conhecimentos previstos no currículo escolar, aprenderam com as obras e a partir delas, como se pode observar abaixo na transcrição do slide de uma das escolas, que traz um trabalho na perspectiva interdisciplinar realizado pelo professor de geografia, após ler o livro com os estudantes no Clube de Leitura, segundo seu relato:

“Parte teórica e geográfica do projeto de leitura com os alunos. Ponto de partida, relevo do estado do Espírito Santo. Base do projeto: livro **Chapéu** da autora **Joana Herkenhoff**. Alvos a serem alcançados: a construção de maquetes do Monte Mestre Álvaro (granito e gnaiss), Monte Moxuara, (mitos e aparições), praia de Ubu (pedra laterita), Morro dos Guedes em Itarana (minerais de águas marinhas encontrados em 1937). Relevo de tabuleiros (arenitos)”.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos já traz inscrita em seu nome os sujeitos a que se destina: são sujeitos jovens, adultos e idosos a quem foram negados na idade regular o direito à educação formal e, assim também à literatura. O trabalho com os Clubes de Leitura na Eja aqui apresentados possibilitaram oferecer a esse público, muitos em condição de pobreza, um currículo enriquecido de experiências, de narrativas, de repertórios e de novas produções de saberes, Arroyo (2016), numa perspectiva da educação pública de qualidade e de uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017





BARTHES, Roland. **Aula**. 1979. Cultrix: São Paulo, 2013.

BRASIL. PARECER CEB No 05, de 07/05/1997. Regulamenta a Lei no 9394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. Ed. São Paulo: Ática, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 out. 2023.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. São Paulo: L&PM Pocket, 2008.

PETIT, Michèle. **A leitura e os jovens: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

Serra, ES. Portaria nº de 07 de julho de 2022. Disponível em <https://ioes.dio.es.gov.br/diariodaserra>. Acesso em 12. jan. 2024.

HOJE É DIA DE BOOKFACE FRIDAY! LÍNGUA INGLESA E LITERATURA EM DIÁLOGO

Joana d’Arc Batista Herkenhoff

(Secretaria Municipal de Educação - Serra, ES)

Ana Carla Soares de Oliveira

(Secretaria Municipal de Educação - Serra, ES)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Eu sou um livro, leia-me”

Vagelis Iliopoulos

No dia 2 de abril, data do aniversário de Hans Christian Andersen e quando se comemora o Dia Internacional do Livro Infantil, a *International Board on Books for Young People* (IBBY), desde 1967, produz e divulga um cartaz com texto e ilustração para celebrar a literatura. Este ano, o tema foi desenvolvido pela IBBY da Grécia, e o texto de autoria de Vagelis Iliopoulos, ilustrado pela artista Photini Stephanidi, é “Eu sou um livro, leia-me”.

É exatamente essa a proposta do movimento bookface, objeto de estudo deste artigo: seja um livro, se integre a ele por meio de uma composição fotográfica, em que seu corpo se complete com a imagem do livro e use as redes sociais para divulgar os livros e a leitura. Essa prática cultural vem ganhando notoriedade nas redes sociais com a divulgação de fotos criativas, feitas e divulgadas por livrarias, bibliotecas e pessoas do mundo inteiro, e foi expandida pela biblioteca pública de Nova Iorque, com a publicação dos bookfaces às sextas-feiras, com o uso da hashtag *#bookfacefriday*, numa espécie de corrente-literária, na rede social Instagram.

Nosso objetivo neste trabalho é apresentar e refletir sobre um relato de prática docente envolvendo literatura e língua inglesa, por meio do bookface, desenvolvida no 3º ano do Ensino Fundamental, no contexto do Projeto LiteraSerra, projeto literário da Secretaria Municipal de Educação de Serra, ES, que objetiva contribuir para o trabalho com a literatura nas rotinas das Unidades de Ensino, por meio de ações de formação e assessoramento pedagógico.

O município de Serra integra a Região Metropolitana, sendo o município mais populoso do estado do Espírito Santo, com aproximadamente 520 mil habitantes. Além de ser o município mais populoso da Região Metropolitana, Serra possui, dentre os 78 municípios do Espírito Santo, a maior rede pública de ensino, composta por 144 escolas. O Projeto LiteraSerra, projeto literário da Secretaria Municipal de Educação de Serra, instituído



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

pela Portaria P. nº 181/2022, foi construído como uma política no contexto pandêmico, objetivando a promoção da leitura, da escrita, para a articulação das aprendizagens e a manutenção do vínculo dos/as estudantes e famílias com a escola.

Trata-se de uma política de formação de leitores, primando pelo “contato qualificado com o livro, como objeto simbólico de nossa sociedade que suporta o texto literário em seus mais diversos gêneros, estilos e aspectos gráfico-editoriais” (Serra, 2022). Assim, o texto da portaria considera as condições materiais da leitura, dando a ver uma concepção de leitura como uma prática “[...] encarnada em gestos, espaços e hábitos”. (CHARTIER, 1991, p. 178).

Dentre as ações do Projeto LiteraSerra, destacamos a participação nos encontros mensais dos professores das Áreas de Conhecimento, objetivando contribuir para que os professores possam, conforme prevê a portaria do projeto, no artigo quinto, “promover a literatura como eixo articulador do trabalho pedagógico, numa perspectiva interdisciplinar”. O trabalho com o bookface foi apresentado nesses encontros formativos como alternativa para valorização do livro e da leitura e o trabalho aqui apresentado é um desdobramento desse processo formativo e do assessoramento pedagógico realizado junto aos professores das unidades de Ensino.

O PROJETO LITERASERRA E O BOOKFACE COMO AÇÃO DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA LITERÁRIA

Este subcapítulo busca discorrer sobre a metodologia realizada na sala de aula, com 2(duas) turmas de 3º anos, do ensino fundamental I, da Emef Rubem Alves, localizada no Município da Serra/ES com objetivos de ampliar, diversificar e aprofundar o conhecimento na disciplina de Língua Inglesa; promover debates (com uso do vocabulário em inglês) acerca dos livros lidos em sala de aula; desenvolver a oralidade e dar visibilidade ao acervo da biblioteca escolar. Cabe ressaltar que o intuito da experiência não é só seguir o modelo do movimento *Bookface Friday*, mas sim, incentivar a leitura dentro do espaço escolar, agregando Língua Inglesa e Literatura, aproximando os sujeitos e as obras literárias do acervo escolar.

O movimento *bookface* ganhou adeptos pelo mundo inteiro e se intensificou durante a pandemia na rede social Instagram e “envolve alinhar estrategicamente seu rosto ou outra parte do corpo ao lado de uma capa de livro que apresenta uma parte do corpo correspondente para que pareça uma fusão de vida e arte”, aponta o site *The New York Times*. A iniciativa para a realização deste trabalho com o bookface surgiu a partir do interesse da professora de língua inglesa pela proposta de articular o ensino de Língua Inglesa e a formação leitora dos estudantes, envolvendo-os nessa cultura.

O ensino de Língua Inglesa para crianças do Ensino Fundamental I (1º ao 5º) da rede pública municipal de Serra faz parte do Projeto de implantação do Ensino de Língua Inglesa, iniciado em 2014, alinhado à Orientação Curricular do município, na qual “o ensino de LE é concebido como um meio de inserção dos sujeitos no mundo, constituindo-os, e sendo por eles constituída uma língua-cultural/intercultural” (Serra, 2008, p. 209).





Com relação às condições para formação de leitores na escola em questão, é importante salientar que a escola não dispõe de uma biblioteca, mas que possui um bom e diversificado acervo literário decorrente dos programas do livro em âmbito federal e municipal. Esse acervo escolar não possui livros literários em Língua Inglesa, assim priorizamos o estudo de sentenças, palavras e termos em inglês relacionados aos livros: movimento *bookface Friday*, escolha dos *books* para leitura e para composição fotográfica, perguntas em inglês sobre o livro (autor (a), capa, ilustrador (a), páginas, marcadores de páginas, bibliotecas, livheiros, livro favorito), leitura, experiência leitora, uso de *adjectives*, formulação de frases entre outros.

A BNCC legitima o ensino de inglês como uma forma de dar oportunidade aos estudantes de acessarem o mundo globalizado e exercer a cidadania com a ampliação de possibilidades de interação nos mais diversos contextos. “Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BNCC, p. 241). Ainda de acordo com a BNCC, esses usos estão relacionados a práticas de linguagem nos eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

No caso do trabalho proposto, a ênfase está no trabalho com vocabulário, de modo lúdico e contextualizado, contemplando os eixos propostos para o ensino de inglês, mas em especial a dimensão intercultural, considerando que se trata de uma prática cultural de outro país, no caso, os EUA, difundida para o mundo por meio das redes sociais.

Frente a essas considerações, o trabalho teve a duração de um mês (quatro aulas de 50 minutos) e a primeira etapa consistiu na apresentação do movimento, seu conceito, como e onde surgiu, logo após, como exemplificação foram apresentadas várias fotos retiradas da internet de pessoas com o rosto no livro, compondo um visual equilibrado. Em seguida, a professora juntamente com os alunos escolheu os livros para o trabalho na sala de aula.

Na segunda etapa, a professora apresentou para a turma uma caixa fechada e perguntou o que havia dentro usando a seguinte pergunta: *What 's inside the box? or What is it?* Diante disso, eles foram tentando adivinhar. Cabe ressaltar que por fora da caixa foram colocados adjetivos em inglês como: *important, magic, wonderful, different, useful, significant, interesting, nice, good, powerful, curious* entre outros, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 1: Caixa com livros.



Fonte: As próprias autoras, 2023.

Descobertos os *books*, foi trabalhado o vocabulário das seguintes palavras: *book, word, librarian, library, read, reader, reading, author, hardback /paperback, bookcase, bookmark, bookseller bookstore, page*. Na aula seguinte, a professora iniciou a mediação na aula com perguntas sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos livros:

- a) *What can we find in a book?* (O que podemos encontrar em um livro?)
- b) *What's your favorite book?* (Qual o livro favorito?)
- c) *Do you have books at home?* (Vocês possuem livros em casa?)
- d) *What does the book awaken?* (O que o livro desperta?).

Todas as pontuações feitas por eles foram colocadas na lousa pela professora, ampliando as discussões acerca da importância dos livros. Logo em seguida, sob o comando *Let's read!*, os alunos/as foram escolhendo os seus livros e fazendo a leitura silenciosa, como podemos verificar nas imagens seguintes:

Figuras 2 e 3: Alunos lendo.



Fonte: A próprias autoras, 2023.

Cabe aqui pontuar que os alunos foram instigados pela professora/mediadora sobre a importância do ato de ler, uma etapa importante, já que, conforme a autora Michèle Petit (2013, p.112), “A leitura de um livro é algo que se oferece, uma hospitalidade que se oferece. Os livros abrem para outro lugar, inauguram outra maneira de habitar o tempo, um tempo próprio. Um tempo em que a fantasia pode brotar livremente, que nos permite imaginar, pensar.”

Após experienciar a leitura dos livros, o terceiro estágio da aula foi estudar os adjetivos em inglês, como uma melhor definição para os objetos que tanto atraem a curiosidade dos pequenos leitores. Com isso, fez-se a seguinte pergunta: Como vocês definem os livros? Na medida que foram falando, a professora anotou na lousa os adjetivos em inglês



como: *important, magic, wonderful, different, useful, significant, interesting, nice, good, powerful, curious, impressive* entre outros. Nessa etapa, trabalhou-se o *listening* e *speaking*.

Finalizamos a aula com a dinâmica de um jogo de dados, elaborado pela professora com alguns adjetivos estudados anteriormente. Na medida que iam jogando o dado, um adjetivo em Inglês era apontado e eles tinham que formar frases na lousa com o respectivo adjetivo, qualificando assim, os livros, como podemos observar nas imagens seguintes:

Figura 5: Dinâmica em grupo.



Fonte: As próprias autoras, 2023.

Figuras 6 e 7: Alunas formando frases em Inglês.



Fonte: As próprias autoras, 2023.



Após essa etapa, no quarto estágio, chegou o momento da ação fotográfica. A Secretaria de Educação enviou à escola, com data e horário marcado, o fotógrafo da prefeitura, Edson Reis. Seleccionamos os livros e alguns estudantes para compor a ação. As fotos foram feitas no espaço da sala de aula e posteriormente divulgadas no site da Prefeitura Municipal da Serra e nas redes sociais da escola, da prefeitura e da professora responsável pela turma, dando maior visibilidade ao projeto e à campanha *Bookface Friday*. A título de exemplificação compartilhamos o trabalho feito nas imagens abaixo em que livro e leitores se fundem em belas imagens:

Figura 8: Aluna segurando o livro



Fonte: Edson Reis, 2023.

Fig. 9 – Aluna segurando o livro



Fonte: Edson Reis, 2023.



Fig. 10 – Aluno segurando o livro



Fonte: Edson Reis, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos brevemente o Projeto LiteraSerra, a contribuição das ações formativas para a promoção da leitura nas escolas da rede municipal de ensino de Serra e trouxemos relato de experiência desenvolvida na sala de aula com o bookface e as relações entre Literatura e Língua Inglesa, em uma Instituição Pública Municipal do Ensino Básico, no Estado do Espírito Santo, nas turmas de 3º anos, do fundamental I, sob mediação da docente Ana Carla Soares de Oliveira, na disciplina de Língua Inglesa.

No trabalho proposto, a ênfase está no trabalho com vocabulário, de modo lúdico e contextualizado, contemplando os eixos propostos para o ensino de inglês, mas em especial a dimensão intercultural, considerando a literatura como prática cultural encarnada em gestos e práticas (Chartier) e o bookface como uma prática do campo artístico-literário.

Assim, a prática contribuiu para a inserção desses sujeitos nessa prática cultural literária por meio do idioma, ao trazer o movimento do bookface para a sala de aula, de forma ressignificada, voltado para a formação leitora, mostrando que o ensino dessa língua pode ser desenvolvido de modo mais significativo e contextualizado nesse segmento, em articulação com a literatura.

Quanto à experiência de leitura literária dos estudantes, ela se deu de modo envolvente e significativo, permitindo além do conhecimento relacionado com a Língua Inglesa, a construção de saberes e conhecimentos relacionados às suas identidades étnico-raciais, por exemplo, considerando os livros escolhidos, e à sua constituição como leitores, por meio da exploração do livro em sua materialidade.



“o texto não existe unicamente na sua realidade semântica, alheia à realidade material: formato, imagens, capa, margens constituem elementos que importam no processo de construção do sentido “ esta encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos” (Barbosa, 2015, p. 18).

Explorar as capas do livro amplia a experiência de leitura, propiciando a educação do olhar, trabalhando a estratégia de antecipação, pois a capa indica, sugere significados sobre a temática do livro criando expectativas para o leitor que podem confirmar ou não e isso contribui para formar leitores autônomos e para inserir as estudantes na cultura literária.

Por fim, o trabalho deu visibilidade ao acervo literário da Unidade de Ensino, contribuiu para alcançar os objetivos do Projeto LiteraSerra de levar o professor a “conhecer, zelar, divulgar e disponibilizar os acervos existentes na Unidade de Ensino, de modo a favorecer e potencializar o acesso aos livros para as (os) crianças/estudantes”, como mostram as fotos em que livro e leitor se encontram e nos convidam: “Eu sou um livro, leia-me”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Aline Leal Fernandes. Materialidades do texto: um percurso histórico. *Texto Digital*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 11, n. 1, p. 263-286, jan./jun. 2015. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2015v-11n1p263/29779>>. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CHARTIER, Roger. Aula inaugural no Collège de France. In: ROCHA, João César de Castro (Org.). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011. p. 249-285.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, n. 11, 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jul. 2023.

Garotada da EMEF Rubem Alves participa da campanha “bookface friday”. Ação internacional convida as pessoas a fazerem selfie com um livro no lugar do rosto para divulgar amor pela leitura. 15 agosto 2023. Disponível em <<https://www.serra.es.gov.br/noticias/garotada-da-emef-rubem-alves-participa-da-campanha-bookface-friday>> Acesso em 10 de novembro 2023.

Pereira, Maria do Rosário Alves. Paratextos e edição: capas de Santa Rosa, leitor perspicaz do texto literário. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 145-168, 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/25028/24953>>. Acesso em 01 out. 2023.



PETIT, Michèle. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

SANTOS, Laura. Ensino de vocabulário em língua inglesa por meio de atividades lúdicas. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2080-8.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023.



JOÃO E MARIA E A CASA DE DOCES: AS PRÁTICAS DE NUMERACIA À LUZ DA LEITURA LITERÁRIA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Cêscá

(Pedro II e SEMECULT-SJM/RJ)

Vanessa Ramos

(PPFH/UERJ)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É na infância que a imaginação é revelada de maneira genuína, e a leitura tem papel essencial nesse processo. Do ponto de vista formal, cabe à escola, lugar de formação do público leitor e estímulo ao consumo de livros conforme afirma Zilberman (1991), tornar a prática da leitura uma tarefa acessível a todos as áreas do conhecimento, inclusive na Matemática. Desde a educação infantil, o raciocínio lógico precisa ser desenvolvido, pois, caso contrário, a criança poderá apresentar dificuldades nessa habilidade ao longo da sua vida estudantil. Diante disso, ao partir do pressuposto que a leitura literária é uma função da escola (Solé, 1998) e que ela contribui para o desenvolvimento infantil, o professor pode utilizá-la como instrumento para o estímulo do raciocínio lógico.

Entretanto, geralmente, a leitura literária, no ambiente escolar, é promovida por meio dos livros paradidáticos e costuma ser uma atividade realizada somente nas aulas de Língua Portuguesa, contudo é possível ser explorada também nas aulas de Matemática, visto que para compreender e interpretar um enunciado, o aluno necessita das habilidades leitoras. Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo mostrar que é possível apresentar conteúdos matemáticos, para uma turma de 2º ano das séries iniciais, por meio do livro literário João e Maria (2022) dos irmãos Grimm (1812).

A escola deve criar estímulos à leitura para formar o aluno em cidadão crítico e reflexivo, preparando-o para o mundo do trabalho. Nesse sentido, Angela Kleiman afirma que “A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura” (KELIMAN, 2016. p. 7), por isso, há uma necessidade de um projeto pedagógico de leitura no ambiente escolar, a fim de envolver todas as disciplinas nesse processo de formação leitora. Dessa forma, como as escolas podem fomentar esse projeto?

A fim de que os objetivos fossem alcançados, o artigo fundamentou-se no conhecimento científico, a partir de uma pesquisa de natureza básica, referindo-se a informações cujo conhecimento baseou-se em fatos já estudados e comprovados cientificamente, gerando conhecimentos novos e pertinentes para o avanço da ciência, somados a uma



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



experiência prática realizada em uma turma de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada, localizada em um bairro periférico da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental, por meio de materiais publicados em livros e plataformas digitais, a metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa de caráter subjetivo, visto que o pesquisador é quem interpreta os dados, realizando juízo de valor. Como maneira de aumentar a percepção sobre os fatos estudados, a classificação deste artigo é de caráter explicativo, com base em uma pesquisa bibliográfica, tendo por objetivo fomentar a prática da leitura literária nas aulas de matemática, estruturando-se em três seções, assim intituladas: a seção 1, a leitura literária e a Matemática a qual será dedicada à contribuição da leitura literária para o processo de ensino e da aprendizagem no decorrer das aulas de Matemática e, para isso, utilizou-se como referência as autoras Regina Zilberman (1991), Isabel Solé (1998), Kátia Stocco Smole (2004) e o autor José Nilson Machado (1988); a seção 2, a numeracia que tratará, de acordo com a Política Nacional de Alfabetização (2019) mais conhecido como PNA, da numeracia no livro-corpus, mostrando a contribuição da prática da leitura nas aulas de Matemática e a seção 3, o processo em sala de aula que, pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2011), apresentará atividades, por meio da leitura literária, que contribuirão para o desenvolvimento das habilidades e do raciocínio matemático.

A LEITURA LITERÁRIA E A MATEMÁTICA

Atualmente, a Matemática, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018), não se resume a um aglomerado de números, operações e formas geométricas; é, também, uma linguagem, uma forma de ver o mundo, uma estrutura de pensamento, um exercício criativo em um campo de múltiplas habilidades, tornando-se essencial não só por sua aplicabilidade, mas também pela potencialidade na formação de um cidadão autônomo, ativo e crítico. Seja por sua característica de linguagem, seja pela natureza da ciência, a linguagem tem como recurso básico da comunicação a escrita. Por isso, ela apropria-se da oralidade e das significações das palavras da língua materna, no nosso caso, a língua portuguesa, como suporte para a comunicação, uma vez que sua organização sintática e seu poder dedutivo servem como elo para o raciocínio matemático, possibilitando a interpretação do que se ouve e se lê.

José Nilson Machado (1998) afirma que:

A hipótese básica era a de que a Língua Materna deveria participar efetivamente dos processos de ensino de Matemática, não apenas tornando possível a leitura dos enunciados, mas sobretudo como fonte alimentadora na construção de conceitos, na apreensão das estruturas lógicas da argumentação, na elaboração da própria linguagem matemática. (MACHADO, 1998, p.9)



Uma análise dos estudos de Smole e Diniz (2004) revelou que é frequente os professores crerem que as dificuldades apresentadas pelos alunos em ler e interpretar um problema ou exercício de matemática estão relacionadas à pouca habilidade que eles têm para a leitura. Essa afirmação reforça a concepção de que, se o aluno aliasse o gosto à prática de leitura nas aulas de língua materna, conseqüentemente, seria um leitor proficiente nas aulas de Matemática. Contudo, Antunes defende que “Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos” (ANTUNES, 2009, p.187), assim como Guedes afirma que “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante” (GUEDES, 2000, p. 13).

Na tentativa de reverter tal situação, os professores, durante as aulas de matemática, buscam metodologias diferenciadas, recuperação concomitante, tecnologia educativa, avaliação como processo, dentre outras formas de ensino, para que os alunos possam atingir um grau satisfatório de aprendizagem, porém, na maioria das vezes, o que ocorre é a recuperação de notas e não o resgate dessa deficiência na compreensão dos enunciados.

De acordo com as colocações de Iara Conceição B. Neves (2000):

É importante que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler e do escrever na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade. Ler e escrever não são questões exclusivas da aula de português, mas compromisso de todas as áreas. (NEVES, 2000, p.9)

Tendo em vista esse cenário, é importante ressaltar que a prática da leitura nas aulas de matemática torna-se um mecanismo necessário para que aluno tenha mais subsídios para compreender que é possível aprender matemática por meio da leitura literária, visto que a compreensão de textos se constitui mecanismo essencial no processo de aprendizagem, sendo este um dos maiores desafios enfrentados na escola que é a capacidade de o aluno ler, escrever, interpretar e, a partir disso, calcular.

A RELAÇÃO DAS OBRAS DOS IRMÃOS GRIMM COM O ENSINO

Desde a tradição oral, o conto é uma narrativa despretensiosa. A origem da palavra conto deriva de *Computus* que significa “conta”. Segundo Charaudeau (2014), conto não é somente descrever uma sequência de fatos ou acontecimentos, como dizem os dicionários. Contar é descrever uma sequência de ações é uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo contradições.

Os contos infantis têm um papel muito importante na vida dos estudantes, pois, desde a infância, essas narrativas são vivenciadas pelas crianças, auxiliando no desenvolvimento psicológico, emocional e cultural delas. É uma prática, geralmente, iniciada no seio familiar através da mediação dos responsáveis em que há muito afeto envolvido,

proporcionando aos pequenos, de forma lúdica, valores e costumes que contribuirão para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Quando se pensa em contos, fábulas e outras narrativas de natureza oral, lembra-se dos famosos irmãos Grimm, autores com uma vasta contribuição para o ensino desses gêneros textuais, visto que de maneira estimulante e atraente, além de transmitir histórias que atravessam o imaginário adulto e infantil, eles propagaram a cultura e língua alemã. Mas quem são os irmãos Grimm?

Os irmãos, Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) e Wilherlm Carl Grimm (1716-1859), mais conhecidos como irmãos Grimm, nasceram na Alemanha e foram criados na aldeia de Steinau, onde receberam uma formação religiosa. Moradores da cidade de Kassel, foram matriculados no Friedrichsgymnasium, onde permaneceram até o Ensino Médio.

Ao ingressarem na Universidade de Marburg, os irmãos, estudiosos de manuscritos históricos, ganharam o apoio do professor Friedrich Carl von Savigny (1779-1861), deixando à disposição deles a sua biblioteca particular, em que puderem acessar as mais diversas obras, contribuindo para a profissão de bibliotecário, função que exerceram após a formação.

Em 1807, após o avanço do exército francês na cidade em que moravam, o espírito nacionalista do romantismo alemão tomou conta dos irmãos, buscando nas raízes populares inspirações para seus contos. Em 1812, eles, a partir da tradição oral alemã, exibiram 86 contos, entre eles a famosa narrativa de João e Maria que recebera o título de “Hansel und Gretel”. O conto alemão narra a história de dois irmãos abandonados, por seu pai, em uma floresta.

O conto João e Maria é uma narrativa cheia de aventuras que relata a vida de duas crianças muito pobres que são abandonadas por seus pais na floresta. Ciente dos planos de seus responsáveis, os irmãos jogam migalhas de pão pelo caminho com a intenção de voltarem para casa. Entretanto, ao regressarem, percebem que os fragmentos foram comidos e compreendem que estão perdidos. Ao caminhar pela floresta, eles encontram uma casa feita de doces, onde vivia uma senhora generosa que os recebe muito bem. No entanto, aquela anciã tão acolhedora, dará lugar a uma bruxa malvada que tinha a intenção de comê-los, pois, segundo ela, as crianças desfrutavam de uma carne muito suculenta.

Essa narrativa, com personagens bem definidos e envolvendo elementos misteriosos, torna-se um excelente instrumento para o ensino e a aprendizagem das crianças, uma vez que possibilita a criação de um novo modelo e realidade do imaginário infantil. Vale ressaltar que os professores, mediante a este conto, pode explorar não só os conteúdos programáticos previstos para o bimestre, bem como trabalhar o lado atitudinal das crianças, fazendo um exercício de reflexão, dado que, ao longo da apresentação, surgirão condutas emocionais e comportamentais que foram aguçadas ao longo da contação.

É comum que as crianças, principalmente entre os 7 e 8 anos de idade, tenham curiosidade em ouvir histórias, visto que, nesta faixa etária, elas já tenham alguma habilidade para ler o código escrito, associando à realidade à fantasia, identificando-se, usualmente, com algumas personagens. Nesse sentido, pode-se afirmar que os contos dos irmãos Grimm contribuem consideravelmente para o desenvolvimento de competências e habilidades como, por exem-



plo, a linguagem, a imaginação, o pensamento crítico; reflexivo e o raciocínio matemático, colaborando diretamente para a formação do cidadão crítico, científico e criativo, conforme apresentado na competência geral de número 2 da Base Nacional Comum Curricular (2018).

A NUMERACIA

Assim, como acontece com as letras, os números, as figuras geométricas e os outros elementos matemáticos não poderiam ser apresentados fora de um contexto, porque, desta maneira, não terão significado para o aluno. Esse mesmo aluno, quando criança, tem experiências matemáticas no contexto social que está inserido as quais colaborarão de maneira primordial para o seu processo de alfabetização matemática, e um dos fatores indispensáveis para isso, ou seja, esse processo de aquisição da leitura, da escrita e do fazer matemático, conhecido como letramento.

A concepção de letramento emerge na perspectiva que trata a leitura e a escrita como ações que compreenderão o contexto em que a comunicação se estabelece, redirecionando o conceito de alfabetizar que, historicamente, é considerado como ato de ler, de escrever e de contar. Diante disso, o letramento insere-se do ponto de vista de que a língua, como conjunto de códigos e de símbolos, é um dos elementos formadores da linguagem.

Ressalta-se que em todas as etapas do ensino, a Língua Portuguesa e a Matemática são componentes curriculares obrigatórios, o que demonstra sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Na Matemática, assim como na Língua Portuguesa, o aluno precisa ser alfabetizado, utilizando como mecanismo o letramento para adquirir habilidades leitoras. Entretanto, ao abordar a história da formação do leitor no Brasil, observa-se a importância de uma política pública voltada para o processo de alfabetização e letramento durante o período escolar, advertindo que são processos importantes para desenvolver as competências e as habilidades de ambas as disciplinas.

Nesse sentido, Soares (2021) nos assegura que tanto a alfabetização quanto letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, uma vez que a aprendizagem e o ensino de um e de outro são de natureza essencialmente diferentes; contudo, as bases pedagógicas e as ciências que baseiam tais procedimentos, evidenciam que tais processos são simultâneos, porém interdependentes. Percebe-se assim que a alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Em 2019, o Ministério da Educação, por meio do decreto nº 9765, de 11 de abril, elabora em parceria com algumas secretarias, um documento que tem por finalidade elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo país. Este documento, baseado na ciência cognitiva da leitura, possibilitará que os professores utilizem estratégias que promoverão práticas de alfabetização mais eficientes, oportunizando o desenvolvimento de habilidades de leitura, de escrita e de calcular (PNA, 2019).





Segundo a Política Nacional de Alfabetização (PNA), todo o processo de escolarização consiste em ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas, ressaltando a importância, desde a educação infantil, de atividades que promovam o raciocínio lógico matemático.

De acordo com esse mesmo documento, a expressão “alfabetização matemática”, empregada por muito tempo no Brasil, não cumpre a função de designar o ensino de matemática básica, quem realiza esse papel é a literacia numérica que se originou do inglês e popularizando-se em português como numeracia, cujo objetivo é resolver problemas da vida cotidiana, utilizando suas habilidades matemáticas.

Vale ressaltar que, em 12 de julho de 2023, mediante a Lei nº 14.407/2022, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) sofre uma alteração em seu artigo 4º, com a inclusão do inciso XI que insere o compromisso da educação básica, isto é, em todos os níveis, as etapas e as modalidades, com a alfabetização plena, com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Logo, por intermédio desta alteração na LDB, a formação do leitor torna-se responsabilidade de todos os professores atuante na educação básica. Sendo assim, a prática da leitura literária durante as aulas de matemática, além de ser uma forte aliada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e raciocínio matemático, o professor contribuirá com o estímulo à leitura e, consequentemente, para a formação do leitor.

A NUMERACIA EM SALA DE AULA

É sabido que a junção entre os componentes curriculares por meio de projeto de leitura será um avanço muito importante para reverberar no cotidiano escolar o fomento à leitura, tendo como recompensa a inserção dos alunos no mundo leitor. Mas a pergunta é: como inserir a prática da leitura nas aulas de Matemática?

A escola, ao estimular a prática da leitura, está contribuindo para o progresso sociocultural dos seus alunos, visto que gera crescimento no campo da concentração, da imaginação e no aumento de repertório, transformando, positivamente, suas habilidades e competências no processo de aprendizagem. Diante dessas orientações e reflexões, este artigo proporá, a partir da leitura do livro João e Maria, uma releitura da coleção Moby Dicken, dos irmãos Grimm (2022), título adotado para a turma de 2º ano do Fundamental, uma aula interdisciplinar em que a professora regente apresentará, através da leitura literária, conteúdos matemáticos que serão abordados ao longo do primeiro bimestre.

Tendo em vista o aprimoramento do processo de leitura, o projeto teve por objetivo promover uma leitura gradativa e efetiva do livro paradidático do bimestre, envolvendo outras áreas do conhecimento, com o intuito de preparar os estudantes para uma formação integral, reconhecendo a leitura e o texto como instrumentos de manifestação e de negociação de sentidos.

Sabatinados durante o período escolar e conhecida como uma disciplina muito complexa e de difícil compreensão, a Matemática é essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da criatividade. O ensino desse componente curricular é marcado pelo



insistente uso da repetição, da memorização de fórmulas e da resolução de cálculos, havendo, por parte dos professores, muitos questionamentos sobre a falta de aptidão dos alunos na compreensão e na interpretação dos enunciados.

Para que o aluno esteja apto a compreender e a interpretar os enunciados para, a partir daí, resolver as questões, é importante a prática da leitura durante as aulas. Para tanto, deve-se reconhecer a Matemática também como ciência humana, isto é, compreender que os conhecimentos adquiridos durante as aulas são aplicáveis ao cotidiano. Contudo, para que isso ocorra, é necessário o desenvolvimento do pensamento crítico. Pensamento esse que é apresentado na Política Nacional de Alfabetização como numeracia, pois está relacionado às habilidades de matemática que permitam a resolução de problemas na vida cotidiana, de acordo com o documento, esta não se limita “à habilidade de usar números para contar, mas se refere antes a habilidades de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana”. (PNA, 2019, p. 24)

Isso posto, a obra João e Maria dos irmãos Grimm (2022) é uma literatura que serve como elo para a prática da numeracia e foi utilizada durante as aulas, despertando nos alunos a visão de que Matemática está presente no dia a dia e vai além dos temerosos cálculos. Sendo assim, pode-se afirmar que essa narrativa apaixonante dos irmãos Grimm (2022), contribui para o processo de formação do leitor literário e para a apresentação dos conteúdos ligados à Matemática como, por exemplo, as formas geométricas, a sequência numérica, os números ordinais e a escrita dos números, auxiliando diretamente no desenvolvimento do raciocínio lógico. Uma literatura que pode ser utilizada como ferramenta para o ensino tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, afinal as duas disciplinas, de acordo com a PNA (2019), ensinam a raciocinar, a pensar e a calcular.

O PROCESSO EM SALA DE AULA

Ao propor atividades práticas em sala de aula através da leitura literária para o desenvolvimento das habilidades matemáticas, foi o desafio inicial da equipe docente do 2º ano do Ensino Fundamental, pois uma proposta interdisciplinar está relacionada a uma outra forma de pensar a realidade do cotidiano escolar, o que resulta em trocas e integração entre as diferentes áreas do conhecimentos de forma dialógica, tendo por objetivo não só da resolução de problemas, e sim, a produção de novos conhecimentos de forma global e abrangente, como nos afirma Heloísa Lück (2013).

Há de se considerar que conceituar um projeto de leitura é uma tarefa muito complexa, dado que esta palavra, ao ser interpretada por muitos autores, corre o risco de perder a sua essência, o diálogo. Se a tal fato acrescentarmos um processo de avaliação qualitativa, desenvolvida em grupo, por meio de rubricas de aprendizagem, temos contribuições significativas a evidenciar no processo de formação leitora dos alunos desta etapa de escolarização.



Contudo, este artigo não irá discutir os múltiplos conceitos de avaliação, projeto de leitura, dentre tantas outras terminologias que aqui caberiam no que tange ao processo de formação leitora, a intenção é mostrar que é possível uma interação entre as disciplinas por meio de um projeto, que contemple a leitura literária como ponto de partida para apresentação dos conteúdos matemáticos.

Assim, as afirmações de Isabel Solé (1998) se tornam pertinentes ao contexto aqui abordado, por considerar a “problemática” do ensino da leitura na escola não limitada ao método, e sim, na conceitualização do que é, a forma e o formato em que são avaliadas pela equipe docente e sua função no Projeto Político Pedagógico da Escola, pois aqui habita os “(...) meios que se arbitram para favorecer que se adotam para ensiná-la e, naturalmente, das propostas metodológicas” (SOLÉ, 1998, p.33).

Diante disso, a fim de contemplar a leitura literária durante a aula de Matemática, a estratégia de leitura adotada nesse contexto foi: a professora apresentou o livro paradidático João e Maria (2022) através de estratégias de leitura partilhada, abordando questões ligadas ao gênero textual e cultural, dando sequência ao processo, a docente utilizou alguns aspectos da narrativa como, por exemplo, as migalhas de pão que foram jogadas por João ao longo do caminho para apresentar a sequência numérica e a casa de doces da bruxa para demonstrar as formas e os sólidos geométricos. Desse modo, a fim de ressaltar o protagonismo dos alunos, respeitando as habilidades e limitações (não limitantes) de cada estudante, a professora criou junto à turma uma casa de doces, proporcionando, de maneira lúdica, a compreensão dos conteúdos matemáticos trabalhados ao longo da narrativa.

Nesse sentido, pode se observar que o projeto de leitura a partir do livro paradidático contribuiu para:

- I. Desenvolvimento da oralidade;
- II. Trabalho em equipe – professores-alunos/ aluno-aluno;
- III. Avaliações contextualizadas;
- IV. Ampliação da visão de mundo e desenvolvimento do trabalho autoral;
- V. A prática da leitura literária nas aulas de matemática;
- VI. Apresentação de conteúdos matemáticos através do livro paradidático;
- VII. Desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela BNCC.

Além disso, visando à formação integral do aluno e a fim de proporcionar uma leitura significativa, vislumbramos a efetivação da competência de número 2 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma: “Pensamento Científico, crítico e criativo: exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar soluções (inclusive tecnológica) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”, através da valorização do



livro paradidático, os conteúdos matemáticos referentes às formas geométricas e à sequência numérica.

A tais fatos, acrescentamos a visão de uma avaliação formativa, focada no processo, e não em um produto cuja “nota é 10”, porém vazia de sentido e significado para o aluno. Por que optar por uma rubrica de avaliação em um projeto de leitura? Apresentar uma proposta de projeto de leitura que busque o rompimento com a visão fragmentada das disciplinas, garantindo uma maior interação entre professores e alunos, sendo uma preparação dos discentes para o mundo não poderia se limitar a um instrumento avaliativo que desprezasse as diversas etapas vivenciadas pelo grupo ao longo da produção.

A proposta de rubrica enquanto instrumento de avaliação possibilitou uma objetividade a uma observação, que em sua essência é subjetiva, assim, tais ferramentas foram trabalhadas em grupo, possibilitando ao aluno e ao professor uma quantificação de observação qualitativa das experiências vividas, conforme as afirmações de Luiz Biagiotti (2005). A intencionalidade pedagógica ao utilizá-la como parte do planejamento didático, foram voltadas para um olhar do comportamento leitor durante o processo, possibilitando ao professor um olhar amplo da evolução de seus alunos nos aspectos específicos que compõem os objetivos de aprendizagem do plano de ensino.

Qual será a última migalha que demarcou essa trilha de aprendizagem? Este artigo adotou teorias que defendem a práxis da leitura como responsabilidade de todo o corpo docente, viabilizando aos estudantes uma leitura significativa, tarefas contextualizadas e aulas mais dinâmicas. As atividades aqui apresentadas têm por objetivo reduzir a carência na habilidade leitora e na interpretação dos enunciados, valorizando o espaço escolar e o protagonismo do alunado na construção de um novo amanhã a partir de novas trilhas com outras tantas migalhas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BIAGIOTTI, L. *Conhecendo e aplicando rubricas em avaliação*. Rio de Janeiro: Diretoria de Ensino da Marinha, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf> Acesso em nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC: **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 outubro. 2022.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: MEC, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 out. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. PNA **Política Nacional de Alfabetização** / Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Acesso em: 25 out. 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coordenação da equipe de tradução de Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GUEDES, Paulo Coimbra. In: NEVES, Iara. Conceição. Bitencourt. et al. (Coord). **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

JOÃO E MARIA: Clássicos ilustrados / tradução de Regina Drummond. - São Paulo: Moby Dickens, 2022.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes Editoras, 2016.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, Nilson. José. **Matemática e Língua Materna**: Análise de uma impregnação mútua. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento** – Um tema em três Gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** Tradução de Claudia Schilling. revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco et al. **Era uma vez na matemática**: uma conexão com a literatura infantil. 4. ed. São Paulo: IME, USP, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** / Regina Zilberman-2ª ed. – São Paulo: Contexto, 1991.

LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: ARTICULAÇÕES SOBRE ORIGEM DO UNIVERSO E DA VIDA

José Firmino de Oliveira Neto
Universidade Federal de Goiás

Marilda Shuvartz
Universidade Federal de Goiás

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto objetiva estabelecer a relação entre Literatura Infantil e Ensino de Ciências da Natureza, por intermédio da análise do livro *Como eu cheguei aqui?* de Philip Bunting destinada às crianças com o intuito de ler-problematizar conceitos do campo das Ciências da Natureza: origem do universo e origem da vida. Enquanto pesquisadores do campo da Didática das Ciências nos propusemos a essa discussão/reflexão no campo da Literatura. Acreditamos nos localizar em uma zona de intersecção, vagamos pelos limiares de um e/ou outro, utilizando autores e instrumentais analíticos desses campos de investigação.

Nesses meandros, acreditamos ser importante mencionar que apreendemos a literatura, sobremaneira a literatura infantil, “como arte e como tal seu papel fundamental não é instruir (ainda que o faça), não é transmitir conhecimentos (ainda que o faça), não é moldar o comportamento e incluir valores, mas ampliar os horizontes de significações, ampliar as experiências estéticas e éticas”¹ (PETROVICH; BAPTISTA, 2023). Portanto, negamos uma visão utilitarista da literatura no contexto de outros campos do conhecimento. Afinal, é urgente que nos espaços escolares possamos usufruir da literatura enquanto movimento de fruição e apreciação ética, política e estética: “[...] literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem” (LAJOLO, 2012, p. 09).

Dessa maneira, é preciso assegurar às crianças livros de qualidade literária, considerando pontos importantes como: 1) Qualidade textual; 2) Qualidade gráfica e 3) Qualidade temática. “Importante destacar que, para se atingir a almejada qualidade, essas três dimensões precisam estar integradas em uma concepção ou proposta estética. Em uma análise de obras literárias, é a relação entre esses três aspectos que define a qualidade [...]” (BAPTISTA; PETROVICH; AMARAL, 2021, p. 03).

¹ Trecho suprimido do slide de apresentação do trabalho “A censura na literatura infantil e seus impactos na prática docente: o que dizem professoras da Educação Infantil”, de autoria de Camila Petrovitch e Mônica Correia Baptista, durante as comunicações do G7 na 41ª Anped.





A qualidade textual compreende a estrutura da narrativa verbal ou imagética; e ainda aspectos como o vocabulário, a construção dos personagens, o estilo e outros. No que tange a qualidade gráfica, a mesma se revela através de um projeto editorial completo e complexo, que está imbricado a construção das ilustrações e do objeto livro, demonstrando coerência entre elementos como capa, contracapa, ilustrações e demais recursos gráficos (PAIVA, 2016; BAPTISTA; PETROVICTH; AMARAL, 2021). Por fim, a qualidade temática caracteriza-se pela “diversidade e no tratamento dado ao tema, ao atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível de conhecimento prévio que possuem” (PAIVA, 2016, p. 34).

Pautado nesses elementos que configuram a concepção de qualidade literária advogamos pelo compromisso com a verdade na literatura infantil. Claro que acreditamos no caráter fantasioso das histórias e também nos encantamos com personagens que voam, bruxas que lançam feitiços, animais falantes, princesas que morrem envenenadas com maçãs e tantas outras questões que poderíamos enunciar, no entanto quando falamos de assuntos de um campo do conhecimento é necessário (crucial) abordá-lo a partir de sua verdade.

Afinal, o que é a Ciências da Natureza? E ainda, qual a verdade desse campo científico?

A Ciência da Natureza compreende um campo do conhecimento que comunga conceitos/teorias da Física, Química e Biologia. Para Trivelato & Silva (2011, p. 01), entende-se que a Ciência: “procura explicações sistemáticas para os fatos provenientes de observações e de experimentos; necessita que a interpretação dos fatos seja confirmada, aceita por outros cientistas; é um processo social”. Nesses meandros, sua verdade está imbricada ao entendimento da Ciência como uma produção social, quer seja, que sofre influência dos condicionantes econômicos, históricos, geográficos e sociais de determinadas épocas, estando sempre em constante transformação². E ainda, fruto da construção de sujeitos que na sua inteireza erram e acertam, fazem e (re)fazem a Ciência por meio de observação, experimentação e divulgação científica, sempre em coletivo, posto que um campo apenas se configure como tal pela presença de sujeitos que investigam um objeto em comum (comunidade), a presença de revistas científicas sobre as temáticas, a realização de eventos científicos e outros.

Em síntese, a verdade da Ciência da Natureza está imbricada aos resultados das investigações científicas. Porém, no processo de (re)construção de uma história e/ou livro os movimentos de transposição didática entram em questão, sobremaneira na produção destinada às crianças, o que não está imbricado a redução ou infantilização dos conceitos, mas a um rearranjo linguístico que oportunize que a produção científica seja apreendida pelas crianças. Como afirma Díaz (2016, p. 15), “seleccionar un contexto no equivale a simplificar el ambiente o construir un mundo infantilizado”.

Em diferentes histórias e/ou livros os conceitos das Ciências da Natureza ganham um enredo e/ou tornam-se problematização dos mesmos, por muitas vezes confundindo

² “[...] diversos movimentos paralelos de renovação do ensino foram convergindo para uma análise de um ensino com uma concepção de Ciência como “produto” para uma concepção de Ciência como “processo” (TRIVELATO; SILVA, 2011, p. 03).



o leitor se a obra trata-se de um paradidático ou mesmo de uma obra literária. Nas palavras de Paulino (2007, p. 46), o paradidático “[...] anula a experiência estética, trocando-a por outro tipo de interlocução escrita, que pode ser muito interessante para alguns professores e pedagogos, mas que afasta os jovens da proposta ficcional propriamente dita”, deixando pouca, ou nenhuma, margem para o imaginário/fantasia.

Assim, sejam paradidáticos ou obras literárias esses livros acabam por aproximar as crianças do mundo das Ciências da Natureza, ou mesmo, promovem um entendimento sobre os fenômenos que as circundam: “A vida é uma produção humana. A ciência da vida e da natureza é um modo de explicar o mundo que queremos compartilhar com as crianças e a que elas têm direito” (LIMA; SANTOS, 2018, p. 14). As obras de literatura infantil, sobremaneira as que dialogam com o campo das Ciências da Natureza, acabam por se constituir *espaçotempo* de aproximação com os conceitos, reverberando o compromisso de autores(as) por apresentá-los de forma lúdica, coerente e pautado na verdade da ciência, de forma a não constituir obstáculos epistemológicos para a compreensão dos mesmos no presente e no futuro escolar, em uma relação entre o verbal e o não verbal das obras.

METODOLOGIA

O livro *Como eu cheguei aqui?* cujo autor e ilustrador é Philip Bunting, possui tradução de Gilda Aquino e foi editado pela Brinque-Book, no ano de 2020. Sua aquisição e seleção ocorreu inicialmente pelo desejo dos autores em (re)encontrar obras literárias destinadas para crianças que abordassem temáticas do campo das Ciências da Natureza. Em movimento de busca, localiza-se a obra em questão que logo fascina pela temática abordada, qual seja a origem do universo e da vida, afinal enquanto temáticas/teorias imbricadas ao campo da Evolução são apreendidas como eixo central do campo da Biologia (do grego Bios = vida e Logos = estudo). No que tange a essa afirmativa, corroboramos a frase proferida pelo biólogo evolutivo russo Theodosius Dobzhansky: “Nada na Biologia faz sentido exceto à luz da Evolução”.

Quanto ao autor da obra, Philip Bunting nasceu na Inglaterra, mas com pouco mais de 20 dias mudou-se com sua família para a Austrália. A primeira publicação do autor ocorreu em 2017, sendo que com elas conquistou vários prêmios na Inglaterra e na Austrália e julga que “quanto mais divertidas forem as leituras da primeira infância, maiores serão as chances de a criança desenvolver suas habilidades leitoras para, no futuro, encarar a leitura e o aprendizado como atividades prazerosas e significativas”³ (BUNTING, 2020). No Brasil estão traduzidas as obras “Árvores geniais”; “Quem sou eu?”; “Preciso de espaço”; “As maravilhas da água” e “Como eu cheguei aqui?”; podemos ainda citar a obra “Mais um livro sobre ursos”, escrito por Laura Bunting com ilustrações do seu esposo Philip Bunting, todas editadas pela Brinque-Book.

3 Trecho suprimido da contracapa do livro analisado.

Quanto à análise literária, primeiramente realizou-se uma leitura inicial exploratória da obra, com vista a conhecê-la em sua globalidade. Posteriormente, procedeu-se a duas novas leituras, para análise do conteúdo (BARDIN, 1977) onde buscamos (re)ver e problematizar o texto e a imagem da obra na relação com a qualidade dessas através dos estudos de Paiva (2016), Colomer (2017) e Baptista; Petrovich; Amaral (2021), fazendo emergir duas chaves de leitura: 1) conceitos científicos: há uma verdadeira ciência? e 2) relação texto-imagem: as origens do homem.

OS CONCEITOS CIENTIFICOS: HÁ UMA VERDADEIRA CIÊNCIA?

Na infância muitos são os questionamentos das crianças acerca dos fenômenos naturais. Conforme Carvalho *et al.* (1998), logo cedo as crianças já tecem um emaranhado de conjecturas sobre os fenômenos, muitos deles ligados a origem do universo e da vida. Enquanto profissionais do campo da Educação acreditamos no papel das instituições escolares em manter viva a chama indagadora das crianças de forma que essa habilidade esteja presente na vida adulta.

Nesse limiar, os processos educativos, sobretudo o Ensino de Ciências da Natureza para as crianças pequenas, pode e deve atuar “para conservar o interesse e a admiração das crianças pelo mundo ao seu redor” (LIMA; SANTOS, 2018, p. 15), quer seja, todas as suas indagações. Assim, os(as) professores(as) precisam “nutrir o desejo dela [a criança] de explorar o mundo, de jogar, colecionar, observar, relatar, estimulando o pensar e a construir uma atitude positiva em relação à ciência como uma das formas de explicar” (*idem*).

A obra *Como eu cheguei aqui?* explicita logo em seu título um questionamento das crianças, qual seja: De onde viemos?, pergunta essa que guarda grandes e muitos elementos desvendados pela Ciência da Natureza por séculos e reserva tantas outras a ainda serem esclarecidas. Afinal, a Ciência ainda não possui todas as respostas para essa explicação, o que reitera seu caráter sempre em construção, não sendo uma verdade absoluta e imutável, mas um conjunto de teorizações fruto de condicionantes sociais de um determinado tempo histórico.

Na construção da obra o autor logo se debruça ao resgate de conceitos do campo da evolução humana para oportunizar pistas acerca da origem da vida e da evolução das espécies. No entanto, o interesse da mesma não é o conteúdo escolar “evolução humana”, com todo seu aparato científico, como nós professores(as) poderíamos esperar. No campo das Ciências da Natureza a temática é tida por autores(as) e professores(as) como uma das mais difíceis a serem abordadas, o que segundo Goedert, Delizoicov, Rosa (2003) está ligado a complexidade e a abrangência da evolução, sem mencionar questões religiosas, o que por sua vez, também seriam complicadores na (re)elaboração de livros infantis.

As pesquisas sobre a origem da vida e a evolução das espécies têm sido frequentes quando se trata de livros didáticos (LD), com amplitude aos pertencentes ao Plano Nacional do Livro didático (PNLD), para a Educação Básica. Autores apontam que há elementos que se constituem obstáculos epistemológicos para a construção deste conhe-





cimento, por não considerar a evolução como tema central da Biologia. Outro ponto trata da linguagem utilizada pelos autores que nem sempre caracterizam a evolução tal qual ocorre, induzindo os estudantes a concepções finalistas e progressistas do processo evolutivo (DALAPICOLLA; SILVA; GARCIA, 2015).

A presença da temática da evolução é registrada na maioria das propostas curriculares para o Ensino Médio e, em menor quantidade nas series do Ensino Fundamental em que se denota uma abordagem tardia dos conceitos de evolução biológica, podendo gerar compreensões e interpretações errôneas sobre a teoria. No entanto, este início tardio pode ser suprimido com aproximações do tema nas primeiras séries do ensino fundamental, como eixo norteador do ensino de ciência e, por que não na educação infantil, com leituras prazerosas, dramatizadas que conduzem a criança a responder seus questionamentos acerca da origem do universo e da vida.

Neste sentido, temos a literatura infantil que contribui às primeiras indagações da infância atreladas ao questionamento prático e factual desta fase do desenvolvimento, que aproxima temas que estão contidos no currículo escolar do Ensino Fundamental. Em ambas espera-se a contribuição do entendimento factual á luz da ciência para melhor compreensão do mundo contemporâneo.

No campo das Ciências da Natureza as teorias constituem-se modelos de explicação do real, suscitando importantes evidencias da constituição da vida no planeta. Nesse ensejo, o livro analisado emprega termos equivocados quando aborda a teoria do Big Bang, o início da vida (dos coacervados aos *Homo sapiens*) e ainda, a evolução das espécies quando resgata passagens da mesma, a citar: a transição dos ambientes aquáticos para o terrestre e a evolução da espécie humana, mais especificamente nas páginas 18 a 23. Em muito, a compreensão de evolução suscitada é apreendida como algo casual e rápido, por vezes negando-a como um processo de mudança e adaptação dos seres vivos às condições do meio ambiente ao longo do tempo, provocando obstáculos epistemológicos para apreensão das teorias que constituem o campo da Evolução.

RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM: AS ORIGENS DO HOMEM

A ilustração é caracterizada como sendo uma imagem, desenho ou gravura que geralmente acompanha um texto de livro com o objetivo de complementar o texto, auxiliar a compreensão e estimular a imaginação. Quase sempre traz consigo a capacidade de atrair a atenção do leitor para facilitar o entendimento e a interpretação do texto (SANTOS, 2021). Para Castro (2005), a ilustração tem como função central adornar ou elucidar o texto, de modo que a relação entre o texto e a imagem está na interpretação que o ilustrador cria para a história. Além disto, este elemento pode desempenhar outras funções de acordo com o objetivo central do ilustrador e/ou escritor.

Em se tratando de uma obra para crianças temos características peculiares a esta fase do desenvolvimento onde as imagens têm a função de estimular a imaginação da

criança. É este imaginário infantil que se quer tocar. Acerca da questão Lima & Santos (2018, p. 15), pontuam que “a aproximação das crianças com os conceitos é constituída de conhecimento verbal e não verbal, incluindo informações sensoriais”.

No que tange ainda as imagens, ou mesmo todo o projeto gráfico das obras, acreditamos que atuam como *tempo-espaço* de formação estética de professores(as), bibliotecários, mediadores de leituras, crianças e famílias. Desta forma, é necessário destinar tempo na análise das obras à qualidade gráfica. A capa (Figura 1) constitui-se na “embalagem” do livro e tem o intuito de apresentar o objeto do conteúdo da obra de forma atraente e colorida. Na obra analisada a capa apresenta os entendimentos do autor sobre o tema a origem da vida e a evolução das espécies, empregando os mesmos desenhos que ilustram o interior do livro, sem investir em novos elementos figurativos o que daria duas oportunidades interativas com o tema. Cabe lembrar que a capa é: “fresta que convida o leitor a espiar, entrar e se permitir viver a fruição/paixão” (RAMOS; NUNES, 2013, p.255).

Figura 1: Capa do livro *Como eu cheguei aqui?* de Philip Bunting.

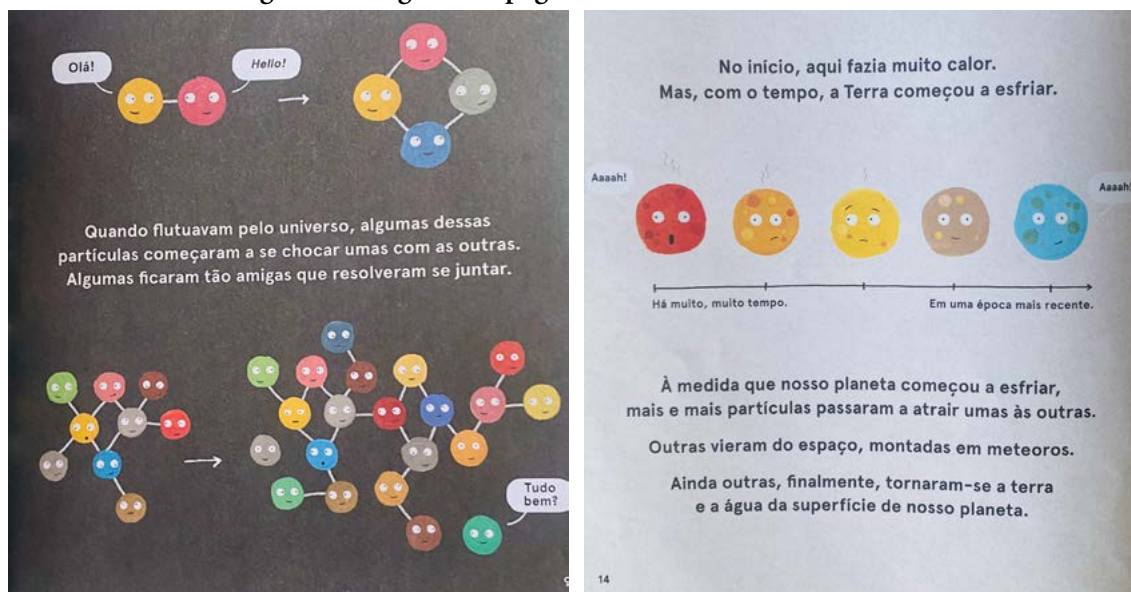


Fonte: BUNTING, 2020.

Quanto às imagens (Figura 2), em diversos momentos as figuras inanimadas ganham traços humanos como podemos observar nos exemplos abaixo:



Figura 2: Imagens das páginas 09 e 14 do livro analisado.



Fonte: BUNTING, 2020.

A tentativa de humanizar o desenho da origem da terra levou o autor a colocar expressões humanas para estimular a imaginação através da expressão da sensação de frio e calor na criança leitora, já que a compreensão é do imaginário, pois nem mesmo os adultos possuem a experiência sensorial-visual deste fato. No entanto, no campo do Ensino de Ciências sabemos que movimentos como esse podem se constituir obstáculo epistemológico para apreensão dos conceitos, levando, a exemplo, que a criança denote características do humano para seres inanimados e não humanos, chegando até mesmo a imaginar que a célula e o planeta realizam atividades superiores como o pensamento.

No mesmo movimento, destacamos o desenho de um possível unicelular na página 16 (Figura 3) da obra, representando os coacervados, que está representada com pequenos olhos e uma expressão "tchã-rã!". Esta expressão pode ser confundida com a leitura escrita de um anfíbio denominado de "rã". Aludimos que o autor perde a oportunidade, figurando o não humano com características do mesmo, de elucidar elementos que caracterizam os coacervados, quer sejam proteínas aglomeradas e envoltas por moléculas de água que surgiram nos mares primitivos (grandes sopas nutritivas)⁴. Imagem e texto se dissociam, no texto encontramos a frase: "A primeira forma de vida era muito simples. Não podia nem enxergar, nem escutar, nem usar chapéu de festa" (p. 17), mas ao mesmo tempo a estrutura ilustrada apresenta olhos humanos.

⁴ Essas estruturas deram, posteriormente, origem as primeiras formas de vida na terra.



Figura 3: Imagem da página 16 do livro analisado.



Fonte: BUNTING, 2020.



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

O texto afirma que “a vida é uma só” (p. 17), alegando que “as árvores, as larvas, as baleias, os lobos... somos todos parentes desse ser” (p. 17), negando o caráter genético que difere unidades de classificação dos seres vivos como reinos e espécies. A relação continua sendo apresentada com a frase: “De geração em geração, os descendentes dele (seus ancestrais) foram se adaptando lentamente [...]” (p. 18).

Em seguida, como em um passe de mágica (de uma frase para outra), aborda a transição do ambiente aquático para o ambiente terrestre: “Então, um belo dia, um peixinho qualquer – mas muito esperto – resolveu ver o que existia além do mar” (p. 20). Sabemos que o texto destina-se às crianças, porém com a frase que parece simplificar o entendimento dessas acaba por não apresentar fatores que oportunizam a evolução, a citar: mutação, recombinação genética, deriva genética, migração e seleção natural.

Pontuamos ainda, que os anfíbios que se situam entre os peixes e os répteis, através de mudanças estruturais e fisiológicas acabaram por realizar a transição do ambiente aquático para o terrestre, o que a imagem das páginas 20 e 21 acabam também por aparentar. Assim, não foi um peixinho qualquer e mais esperto que simplesmente resolveu viver fora do mar, até mesmo, porque sabemos que esses não possuem estruturas anatômicas e fisiológicas para se adaptarem ao ambiente terrestre.

O desenho da página 24 da obra também chama a atenção (Figura 5), posto que no campo do Ensino de Ciências estamos há anos tentando desmistificar a mesma, que até hoje ainda é comum em livros didáticos da área. A imagem induz a um erro conceitual, pois o *Homo sapiens* se confunde com os primatas dando a conotação de que o homem moderno originou-se dos macacos, embora o texto reforce a ideia de um ancestral comum

entre os grupos: “E, de um ancestral que é parente dos macacos, lentamente evoluímos até a espécie que somos hoje. A espécie humana” (p. 24). Por sua vez, a expressão “lentamente evoluímos” corrobora com a ideia de que a evolução é um processo lento e gradual, que ocorre aqui e agora, embora só consigamos apreendê-lo a milhões de anos.

Figura 5: Imagem da página 24 do livro analisado.



Fonte: BUNTING, 2020.

Concordamos com Ramos e Nunes (2013, p 254) que

a ilustração seja proveniente da ótica do ilustrador, assim como a palavra é organizada pelo escritor, cada uma das linguagens tem uma função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo com o leitor. Por isso, palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido.

Assim, a interação do leitor com texto e imagem precisa ser verdadeiramente adequada para compreensão dos conceitos científicos apresentados na obra, de forma a fazer sentido para o mesmo.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, apontamos que a literatura infantil pode se constituir caminho para (re)pensar a prática pedagógica de professores(as) nas aulas de Ciências da Natureza, porém na certeza de um movimento crítico que atue na seleção das obras e durante os processos de mediação literária. No entanto, é preciso clareza de que muitas vezes não foram constituídas para fins pedagógicos, e ainda, que não servem apenas à apreensão de conceitos, mas formam o sujeito mediante princípios éticos, estéticos e políticos.

Quanto à qualidade da obra, inferimos que texto e imagens vagam entre o negacionismo científico e a verdade da ciência. Em tempos de obscuridade social (política, econômica, científica, entre outros), é preciso que autores e mediadores de leitura, sejam professores(as) ou não, apresentem compromisso com o conhecimento científico, apresentando-os de forma lúdica, mas sobremaneira coerente e verdadeira.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C.; PETROVITCH, C.; AMARAL, M. P. L. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Leer, Escribir y Descubrir**, v. 1, n. 8, p. 10-23, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUNTING, P. **Como eu cheguei aqui?** Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2020.

CARVALHO, A. M. P.; VANNUCCHI, A. I.; BARROS, M. A.; GONÇALVES, M. E. R.; REY, R. C. **Ciências no Ensino Fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

CASTRO, E. **Literatura infantil e ilustração**: imagens que falam. Dissertação (Mestrado em educação), Braga, 2005.

DALAPICOLLA, J.; SILVA, V. A.; GARCIA, J. F. M. Evolução Biológica como eixo integrador da biologia em livros didáticos do ensino médio. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v.17, n.1, jan/abr, p.150-172, 2015.

DÍAZ, C. M. **Estructuras didácticas para Ciencias Naturales**: estrategias integradoras para explorar, experimentar e investigar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016.

GOEDERT, L.; DELIZOICOV, N. C.; ROSA, V. L. A formação de professores de Biologia e a prática docente – o ensino de evolução. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, **Anais eletrônicos do IV ENPEC**, Bauru (SP), 2003.

LAJOLO, M. A literatura no reino da linguagem. In: REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: literature, escrita e educação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

LIMA, M. E. C.; SANTOS, M. B. L. **Ciências da Natureza na Educação Infantil**. 2 ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço: UFMG, 2018.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília, 2016, p. 13-49.

PAULINO, G. Diversidade de narrativas. In: Paiva, A. (Orgs.). **No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAMOS, F. B.; NUNES, M.F; Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013.

SANTOS, L. C. S. **A ilustração na literatura infantil: uma análise do livro “Meu Amigo Dinossauro”, de Ruth Rocha**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2021.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

VIEIRA, K. **A evolução nos livros didáticos de biologia frente ao PNLD 2018: aproximações e distanciamentos**. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. (Dissertação de mestrado). 2019.



LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE MATEMÁTICA: INTERSECÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Carolina da Silva Caldeira
Centro Pedagógico da UFMG

Ruana Priscila da Silva Brito
Centro Pedagógico da UFMG

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O diálogo entre ensino de matemática e literatura pode não parecer óbvio para muitas pessoas. Afinal, o que uma área que articula “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático” (CANDIDO, 1995, p. 176), como é a literatura, pode ter em comum com a matemática, tida por muitos/as como “um corpo de conhecimento objetivo, absoluto, certo, imutável, baseado na lógica dedutiva” (CORRÊA, 2005, p. 93)? A matemática se tornou, a partir do século XIX, “a linguagem fundamental da ciência ao mesmo tempo que o pensamento lógico-dedutivo se estabeleceria como forma legítima de significar o mundo” (FERNANDES, 2018, p.145). Tais significados passaram a permear a matemática escolar, reafirmando uma ideia de matemática abstrata, difícil e inacessível.

Entretanto, esse modo de significar a matemática vem sendo modificado nos últimos anos. Ela passa a ser entendida como uma linguagem tanto no sentido de “ser possuidora de uma linguagem própria que, em alguns casos e em certos momentos históricos, se confundiu com a própria Matemática” (CORRÊA, 2005, p. 95), como no sentido de que possibilita “processos de significação, construção, validação e ressignificação do conhecimento” (CARVALHO, 2005, p. 104). Partimos aqui do princípio de que matemática, assim como literatura, são linguagens que possibilitam entender, significar e construir o mundo de determinadas maneiras. Assim, ao articularmos essas duas linguagens na escola, podemos ampliar as possibilidades dos/as estudantes compreenderem o conhecimento escolar e o mundo em que vivem.

Considerando tais aspectos, este artigo tem como objetivo analisar os usos de dois livros de literatura infantil nas aulas de matemática e as relações estabelecidas por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com esses textos literários. Trata-se das obras “Poemas-problemas” (BUENO, 2012) e “Os Problemas da Família Gorgonzola” (FURNARI, 2004). O trabalho foi desenvolvido no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), Escola de Educação Básica e Profissional que oferta o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em tempo integral, no âmbito do Projeto de Ensino “Problemateca”.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



O Projeto Problemateca parte da estratégia de resolução de problemas para trabalhar diferentes habilidades matemáticas com as crianças do 1º ao 3º ano. A resolução de problemas (POLYA, 1978; ALLEVATO, 2005; DANTE, 2007) é uma tendência que vem sendo fortalecida nas últimas décadas e corresponde a atividades que se diferenciam de exercícios tipicamente escolares. Enquanto os exercícios pressupõem a aplicação de um conhecimento já construído a uma situação, a concepção de problema adotada considera que “uma questão é um problema se o aluno ainda não conhece os meios necessários à resolução, mas está interessado em resolvê-la” (ALLEVATTO, 2005, p. 41).

Os problemas apresentados na Problemateca a partir dos dois livros procuraram destacar o aspecto literário das obras, como aqueles relativos à ludicidade e fruição, bem como possibilitar a construção de estratégias para resolver as questões matemáticas ali apresentadas. Com base no trabalho realizado, argumentamos que as duas obras apresentam possibilidades significativas para o desenvolvimento de habilidades de letramento literário e numeramento, na medida em que possibilitam tanto o desenvolvimento de habilidades matemáticas, como a imersão das crianças nos jogos da linguagem literária.

Tomamos aqui a compreensão do conceito de numeramento como uma dimensão do letramento (FONSECA, 2009; 2014), compreendendo que as situações sociais de uso da leitura e da escrita tem demandando, cada vez mais, conhecimentos e saberes matemáticos que envolvem a quantificação, a medição, a orientação e a classificação, que, por sua vez, compõem modos de usar a língua escrita e são por elas constituídas.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho utilizou a análise documental, que consiste na “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). De acordo com Ludke e André (1986, p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”. Consideramos que as produções realizadas pelas crianças, como atividades, textos, desenhos, registros escritos são documentos que permitem entendermos como pode se dar a articulação entre literatura e matemática.

ANÁLISE

Ao longo do ano de 2023, dois livros literários foram utilizados no trabalho realizado na Problemateca: Poemas Problemas (BUENO, 2012) e Os Problemas da família Gorgonzola (FURNARI, 2004).

O primeiro livro, como o próprio título já indica, compreende uma série de poemas que têm perguntas que envolvem saberes relativos à matemática no final. Foi premiado, em 2013, com o Prêmio Jabuti na Categoria Livro Didático e Paradidático. Apesar de seu uso escolar, a autora relata que “Poemas Problemas joga com a poesia e a matemática. Mas eu não fiz isso pensando previamente na entrada do livro nas escolas. [...] Minha mãe foi professora de matemática e a atividade que ela fazia, de trazer esse conteúdo para o cotidiano, me levou a escrever os poemas que brincam com algumas noções básicas de



matemática”¹. A preocupação em não reproduzir o caráter muitas vezes moralizante e didático dos livros que têm as crianças como público principal aparece na fala da autora e ilustradora de Poemas Problemas.

De modo semelhante, no trabalho desenvolvido na Problemateca e aqui analisado, procuramos evitar o que Soares (1999, p. 25) nomeia como “inadequada escolarização da literatura”. Essa escolarização inadequada é apontada quando se utilizam textos literários “para ensinar gramática ou inculcar valores morais” (LAJOLO, 2009, p. 103), ou ainda, quando se utiliza o texto como pretexto para se ensinar alguma coisa. Para evitar isso, ao trabalhar os poemas problemas, procuramos não apenas ensinar habilidades matemáticas, mas destacar os aspectos tipicamente literários, como a “singularidade da linguagem literária, [que] diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra” (COSSON, 2014, sp).

Três problemas foram trabalhados com as turmas de 3º ano: *Bicharada Machucada*; *Na volta da escola* e *Que horas são?* Nossa análise se deterá no último poema problema, apresentado a seguir:

Figura 1: Poema “Que horas são?” (BUENO, 2012)



Fonte: BUENO, Renata. Poemas-problemas, 2012.

O poema introduz a imaginação, a possibilidade de criação e a ludicidade ao trocar os numerais presentes no relógio por outros elementos. Estabelecendo um diálogo com as imagens, o poema abre espaço para os jogos de linguagem, algo característico dos poemas infantis que “lançam mão das onomatopeias, aliterações, compassos curtos, repetições de vocábulos e rimas” (SORRENTI, 2007, p. 12). Além disso, o poema finaliza com uma per-

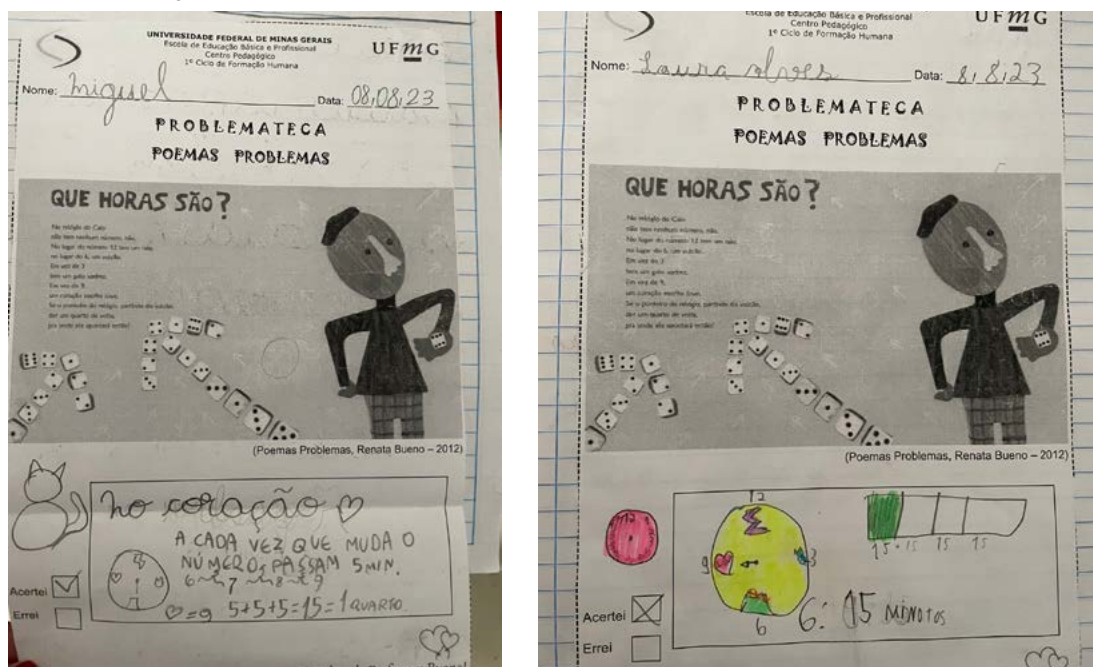
¹ Fonte: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/magazine/entre-o-texto-e-a-imagem-1.765030>
Acesso em 16/11/2023.



gunta, despertando o interesse e a vontade das crianças em interagirem com a construção poética realizada, produzindo suas respostas. Soares (1999, p. 27) ao falar sobre o uso inadequado de poemas no contexto escolar, afirma que muitas vezes a poesia “é pretexto para exercícios de gramática e ortografia, perde-se inteiramente a interação lúdica, rítmica com os poemas que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia”. No trabalho realizado, embora também houvesse o objetivo de responder à pergunta proposta, o que mobilizaria certos saberes matemáticos, a preocupação com uma mediação que levasse em conta os aspectos característicos do poema também esteve presente.

Assim, inicialmente, a professora realizou a leitura coletiva com os/as estudantes. Alguns pediram para realizar a leitura e a professora foi permitindo que vários leitores/as a fizessem. Em seguida, foi iniciada uma conversa de apreciação do poema: de que se tratava; das imagens presentes; o que teria chamado mais a atenção; as cores utilizadas; os objetos retratados (dado e relógio) e as diferentes setas presentes na imagem. Findados os comentários, a professora, então, chamou a atenção para o problema matemático: “Se o ponteiro do relógio, partindo do vulcão, der um quarto de volta, pra onde ele apontará então?”. As reações das crianças foram diversas. Inicialmente, algumas se indagavam: “Como é que eu vou saber? Não tem números!”; “Eu nem sei olhar as horas”. Outras, diziam que era fácil e já sabiam a resposta. Como as crianças estavam sentadas em grupo, depois de acolher os comentários, a professora pediu que tentassem encontrar a resposta e as registrassem na folha que foi entregue com a reprodução do poema.

Figura 2: Resoluções do Poema-Problema pelos Estudantes A e B



Fonte: Arquivo do Projeto Problematteca. Produzido pelas autoras.



As duas imagens mostram o modo como problema foi apresentado para as crianças e as estratégias de resolução de dois estudantes do 3º ano. Na primeira, o estudante A utilizou diversas estratégias para resolver o problema e comunicar sua resposta: desenho, para representar o relógio de ponteiros com base nas informações do poema; frase escrita para explicar que, a cada 5 minutos, o “número” do ponteiro está em outro lugar; esquemas, para compreender onde o ponteiro do relógio estaria após passar 15 minutos; e operações matemáticas para explicar o que é um quarto de hora, expressão presente no problema. É possível perceber como diferentes linguagens são acionadas para resolver a situação problema. A interlocução entre matemática e linguagens é explícita aqui.

Já na segunda imagem, o uso do esquema e do desenho também estão presentes. O esquema auxilia a compreender a ideia de fração, conhecimento matemático ainda não introduzido no 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, a estudante B divide os 60 minutos que correspondem a uma hora em quatro partes, cada uma delas com 15 minutos para compreender o que significa um quarto de hora. Além disso, a criança utiliza a “tradução” do relógio de ponteiros para um relógio digital, mostrando apropriação de um conhecimento importante do eixo grandezas e medidas e que, até então, ainda não havia sido sistematizado pela professora.

Com relação ao desenho, Cândido (2001, p. 18) afirma que ele “é pensamento visual e pode adaptar-se a qualquer natureza do conhecimento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional”. Aqui percebemos o desenho como articulador entre poesia e matemática, auxiliando as crianças a compreenderem o problema e entenderem de forma mais efetiva o que precisa ser feito. Os esquemas, que também são uma forma de representação pictórica, permitem a visualização de ideias que não necessariamente foram traduzidas ainda em linguagem matemática, como ocorre na representação de um quarto de hora realizada pela estudante B. Por fim, a escrita “é a possibilidade de comunicação à distância no espaço e no tempo e, assim, de troca de informações se descobertas” (CÂNDIDO, 2001, p. 23). Ao acionar esses diferentes recursos comunicacionais, o estudante e a estudante evidenciam o uso de diversas estratégias linguísticas para resolver problemas, argumentar e comunicar seus resultados.

O livro “Os problemas da Família Gorgonzola” foi lançado pela primeira vez em 2001 e reformulado por Eva Furnari em 2014. Conta a história da Família Gorgonzola, composta pelo pai, Otto, a mãe, Bárbara, os três filhos (Garrancho, Picles e Grudi) e pelo cachorro Espinafre. No conjunto das histórias narradas da família, também há a inserção de outros personagens, como: os primos, membros da família Cascagrossa, tios Juvenal e Tobias, vovô Franzino e, claro, um conjunto de bichinhos de estimação bem esquisitos. Na apresentação do livro, a autora diz que ele não é só um livro de problemas, mas “um teste para saber que tipo de cérebro tem dentro da cabeça da gente”. Na sequência são apresentados os tipos de cérebro (Gororoba Esperta, Porpetas Saltitantes, Miolus Embolados e Suco de Minhoca). A autora também registra que há diferentes tipos de inteligência e diferentes maneiras de resolver os problemas. Talvez por isso, a melhor opção mesmo é ter 4 tipos de troféus: Troféu Taturana Abilolada (10 a 15 acertos);



Troféu Ameba Frita (4 a 9 acertos); Troféu Parafusus Lentiuns (1 a 3 acertos); e Troféu Casca de Ovo Vazio (nenhum acerto).

Eva Furnari tem uma vasta produção de livros voltados para a infância. São mais de 60 títulos, “que juntos já venderam mais de 3 milhões de exemplares, não só por aqui, mas também no México, Equador, na Guatemala, na Bolívia e na Itália. [...] As obras de Eva também foram agraciadas com os principais prêmios para a categoria, entre eles sete Jabutis”². O estilo de autora busca romper com os padrões moralizantes que marcaram certos momentos da literatura infantil brasileira. Seguindo essa premissa, os problemas vividos pela Família Gorgonzola estão bem longe de ideais didáticos e que visam aos bons costumes. No problema selecionado para análise, “Chulé Power”, os filhos da família Gorgonzola e da família Cascagrossa (parente dos Gorgonzola) realizam um concurso de chulé em que precisam provocar desmaios em gambás que estão na floresta.

Figura 3: Chulé Power, Os problemas da Família Gorgonzola.

15. CHULÉ POWER



Os meninos da família Gorgonzola e da família Cascagrossa realizam todos os anos o tradicional Concurso do Chulé.

A disputa consiste no seguinte: os primos vão descalços para a floresta, provocando desmaios em pobres e inocentes gambás encontrados pelo caminho. A família que fizer maior número de vítimas ganha o Troféu Chulé Power.

Quando Garrancho voltou de sua aventura na *Marmotinha Feliz* iniciou-se a temporada.

Os Gorgonzolas nocautearam 1 gambá perto do carvalho, 3 na beira do rio e mais 8 na clareira.

Os Cascagrossas, por sua vez, fizeram 4 vítimas na curva do cipó, 5 na moita da velha e 2 no oco do baobá.

Quem ganhou o concurso, os Gorgonzolas ou os Cascagrossas?
E que técnicas você imagina que usaram para cultivar um chulé poderoso?

Fonte: FURNARI, Eva. Os problemas da família gorgonzola, p.23.

Além do aspecto matemático presente no problema (descobrir quem venceu, a partir do cálculo de quantos gambás foram nocauteados), a imaginação e a inventividade das crianças são também acionados para pensar em como seria possível cultivar um chulé poderoso. Se, em outros momentos, a literatura foi utilizada para docilizar as crianças,

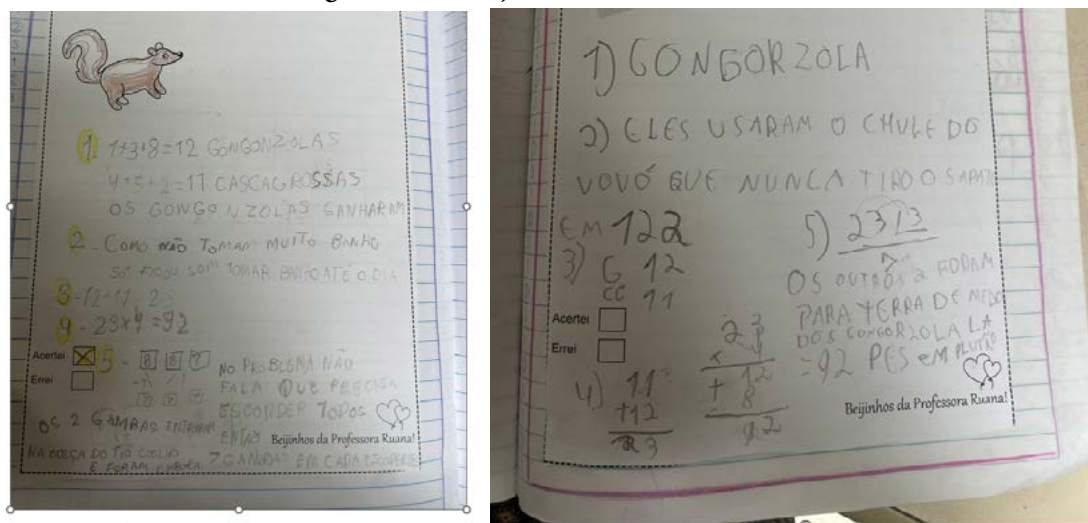
2 Disponível em: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/> Acesso em 20 de novembro de 2011.



ensinando bons hábitos de higiene, por exemplo, aqui o humor é acionado para desconstruir esses padrões. As respostas dos/as estudantes do 3º ano mostram como as crianças se apropriaram e se divertiram com essa ideia. Para responder à segunda parte do problema, elas sugeriram que as crianças ficassem dez semanas sem tomar banho ou que usassem o chulé do vovô que havia aparecido em outro problema e que nunca tirava o sapato. Essas sugestões mostram tanto a inventividade das crianças como a referência aos outros textos lidos, evidenciando como a história despertou o interesse dos/as estudantes e ficou em suas memórias.

Além das perguntas feitas no texto, optamos pelo acréscimo de outras a fim de trabalhar diversas habilidades matemáticas e explorar o texto literário criado por Furnari. Assim, três outras perguntas foram feitas: Quantos gambás foram nocauteados no total? Quantas patas de gambá há no total? Se dividirmos a quantidade total de gambás, de maneira igual, em 3 esconderijos, quantos gambás terão em cada um? As respostas das crianças a essas três questões mostram as diferenças nos registros e na consolidação das habilidades matemáticas esperadas para o 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, dividimos as respostas em dois grupos: um com registros que mostram uma apropriação mais formal da linguagem matemática e outro com registros que indicam formas não convencionais de resolver problemas. Apresentamos, a seguir, dois registros mais formais.

Figura 4: Resolução dos estudantes C e D



Fonte: arquivo do problema Problemateca. Produção das autoras.

A estudante C, que já consolidou várias habilidades previstas para o 3º ano do Ensino Fundamental, realiza o registro das operações de adição para resolver as partes iniciais do problema que se referem a quem foi o vencedor e quantos gambás foram nocauteados no total. Também utiliza a representação da multiplicação para descobrir quantas patas há. Para resolver a questão que se refere aos esconderijos do gambá, ela faz um



desenho para dividir os gambás e descobre que não é possível dividir todos igualmente. Então, ela retira um gambá dos dois primeiros esconderijos, como indica a subtração presente no desenho e elabora uma resposta para explicar onde estão os dois gambás que não podem ficar no esconderijo: *eles se esconderam no bolso do Tio Coelho e foram embora*. A articulação entre aspectos lúdicos e resolução de problemas matemáticos é acionada pela estudante para resolver a última parte do problema. A elaboração escrita é uma importante estratégia na comunicação matemática, pois “escrever pode ajudar os alunos a aprimorarem percepções, conhecimentos e reflexões pessoais” (SMOLE, 2001, p. 31). Nesse processo, o/a estudante reflete sobre o seu próprio pensamento, além de exprimir o modo como entendeu os problemas, como pode ser visto na escrita elaborada pela estudante C.

Já o estudante D também apresenta um registro formal, recorrendo, inclusive ao algoritmo da multiplicação e da divisão (esse último, ainda não sistematizado pela professora). Ainda que não faça o registro da divisão da forma mais convencional, é possível ver como o estudante mobilizou os conhecimentos que já construiu para resolver a situação problema proposta. O uso de modalidades mais formais de comunicação matemática não faz com que o estudante deixe de lado a imaginação na hora de explicar o que houve com os dois gambás que não puderam ficar nos esconderijos: *eles fugiram da Terra para Plutão de medo dos Gorgonzola*.

Outros modos de resolver problemas que recorrem a diversas estratégias podem ser vistos nas resoluções a seguir:

Figura 5: Resolução dos estudantes E e F

Student E's Work:

Quantos gambás foram recolhidos no total? 33
 Quantas patas de gambá há no total? 98
 Se dividirmos a quantidade total de gambás, de maneira igual, em 3 esconderijos, quantos gambás terão em cada um? 31

*Os gorgonzolas
 des ficaram des ramanas
 com terra pambó*

$1+3+8=12$ $4+5+8=17$

31

Acertei ☒
 Errei ☐

Beijinhos da Professora Ruana!

Student F's Work:

QUANTOS GAMBÁS FORAM RECOLHIDOS NO TOTAL? 44
 SE DIVIDIRMOS A QUANTIDADE TOTAL DE GAMBÁS, DE MANEIRA IGUAL, EM 3 ESCONDERIJOS, QUANTOS GAMBÁS TERÃO EM CADA UM?

FAMÍLIA GORGONZOLA: 12
 FAMÍLIA CASCAGROSSA: 17
 TOTAL: 29

	D	U
1	1	2
2	1	3
3	2	5

*sparceu mais
 um gambá*

Acertei ☒
 Errei ☐

Beijinhos da Professora Ruana!

Fonte: Acervo do problema Problemateca. Produzido pelas autoras.



Os dois registros representam resoluções de crianças que estão em processo de consolidação de habilidades matemáticas. O estudante E resolve o problema que envolve a divisão usando desenho e coloca 8 gambás nos dois primeiros esconderijos e 7 no último. Não cria uma explicação para os gambás que não poderiam ser escondidos igualmente, mas também não deixa de se envolver na atividade e de criar suas estratégias para solucioná-la. Ainda que não chegue à resposta esperada, mobiliza os recursos que têm para resolvê-la.

Já o estudante F, cuja atividade foi adaptada pela professora por ser um aluno público-alvo da educação especial, cria a estratégia de acrescentar mais um gambá para assim chegar a uma solução em que não haja resto. A estratégia mostra que já compreendeu o que significa divisão em partes iguais e que consegue realizá-la por meio de desenho. Ainda que seja preciso acrescentar mais um gambá para não haver resto, é possível perceber o envolvimento e engajamento do estudante na realização da tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do trabalho com literatura e matemática, entendemos que foi possível oportunizar situações em que o letramento literário e o numeramento se entrelaçaram. O letramento literário “tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência um mundo feito linguagem” (COSSON, 2014b, p. 30). O trabalho com os dois livros literários aqui apresentados ampliou as possibilidades de entender a linguagem como processo de significação do mundo. Ao trazer livros que, mesmo dialogando com disciplinas escolares, priorizam o aspecto estético da linguagem, pudemos ampliar o repertório literário dos/as estudantes.

Além disso, as práticas de numeramento, compreendido como “os modos culturais de se ‘matematicar’ em diversos campos da vida social (até mesmo na escola)” (FONSECA, 2014, sp), podem ser percebidas quando as crianças, envolvidas em uma prática social escolar, mobilizavam conhecimentos diversos para resolver situações problema. Essa mobilização era estimulada pela presença dos elementos que só a literatura pode trazer, como o jogo com as palavras.

Percebemos que essa sequência de atividades envolvendo matemática e literatura possibilitou o engajamento dos/as estudantes. Além disso, essa articulação entre as áreas fez com que estudantes em diferentes momentos de construção dos saberes matemáticos se envolvessem e dessem respostas criativas. Longe de defendermos uma didatização da literatura com o objetivo de ensinar matemática, entendemos que a articulação entre as áreas amplia as possibilidades de vivência das crianças. Por esse motivo, entendemos ser cada vez mais importante expandirmos nossos olhares de educadoras para as diferentes formas de linguagem, procurando, sempre que possível articular diferentes modos de ver e significar o mundo.



REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G. **Associando o computador à resolução de problemas fechados: análise de uma experiência**. 2005. 370f. Tese de Doutorado em Educação Matemática – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2005.

BUENO, R. **Poemas problemas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

CANDIDO, A. **O direito à literatura: vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CÂNDIDO, P. T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K. S. e DINIZ, M. I. (org.). **Ler, Escrever e Resolver Problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-28.

CARVALHO, V. Linguagem matemática e sociedade: refletindo sobre a ideologia da certeza. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (orgs). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.101-116.

CORRÊA, R. A. Linguagem matemática, meios de comunicação e Educação Matemática. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (orgs). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p 93-100.

COSSON, R. Letramento literário. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014a. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 20 nov de 2023.

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

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de Matemática: 1ª a 5ª séries**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERNANDES, F. Pelas bruxas de Agnesi no currículo: educabilidades de uma matemática *no feminino*. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina. **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 139-152.

FONSECA, M. C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. D. **Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

FONSECA, M.C.F. Numeramento. In UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ce-

ale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/numeramento> Acesso em 20 de novembro de 2023.

FURNARI, E. **Os problemas da família Gorgonzola.** : Rio de Janeiro: Moderna, 2004.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). **Escola e Leitura:** Velha crise - Novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, D.P. **Planejamento estratégico:** conceitos, metodologia e práticas. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

POLYA, G. **A Arte de Resolver Problemas.** Editora Interciência Ltda. Rio de Janeiro, 1978.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. **Resolução de problemas nas aulas de matemática:** o recurso problemateca. Porto Alegre: Penso, 2016.

SMOLE, K. C. S. Textos em matemática: por que não? In: In: SMOLE, K. S. e DINIZ, M. I. (org.). **Ler, Escrever e Resolver Problemas.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 69-86.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: Org. de EVANGELISTA, Aracy *et al.* **A Escolarização da Literatura** : O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 17-48.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



O DESENVOLVIMENTO DAS CONSCIÊNCIAS FONOLÓGICAS – O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Monique Lopes Gitahy

*Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-graduação
Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional Práticas de Educação Básica.*



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde as discussões levantadas pelo construtivismo na década de 1980, sobre a maneira como as crianças desenvolvem o pensamento e participam ativamente da sua aprendizagem, pensa-se em formas de alfabetizar que possam ir além da decodificação e da codificação, que proporcionem ao sujeito possibilidades de reflexões críticas sobre a língua e sobre o contexto em que está inserido. Segundo Silva (2020), estar alfabetizado é ter desenvolvido habilidades relacionadas ao ler e escrever que tornem a pessoa capaz de questionar realidades.

Para que haja uma reflexão sobre a realidade por intermédio da leitura, é preciso que esta possua sentido e esteja apoiada nas práticas sociais nas quais está envolvida. Uma das formas de promover uma alfabetização nesse contexto é apoiando-a no letramento, tendo a literatura como uma ferramenta por meio da qual as consciências fonológicas possam ser desenvolvidas de maneira contextualizada e significativa, explorando o universo infantil, lúdico e criativo que as histórias apresentam.

Este artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como articular saberes nas salas de aula de 1º ano do Ensino Fundamental para que os alunos se alfabetizem de forma eficaz, desenvolvendo também conhecimentos de diferentes áreas? Tem como tema a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho na alfabetização que não privilegie apenas o ensino das relações fonológicas ou os conteúdos de áreas específicas, mas que articule os diferentes saberes presentes na sala de aula. A pesquisa e o relato de experiência aqui apresentados têm o objetivo de tecer algumas considerações sobre a literatura infantil e estabelecer uma relação entre o trabalho com as histórias e as diversas aprendizagens.

A necessidade de produções sobre essa temática se dá pelo fato de, apesar de décadas de estudos nessa área, a alfabetização, em especial nas escolas públicas, ainda não apresenta os índices desejáveis de resultados. Os resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb - em 2019 demonstram que cerca de 38.000 crianças chegaram ao final do 2º ano abaixo do nível 5 de proficiência em leitura, de um total de 8 níveis. Em 2021, o resultado médio nacional apresentado foi o nível 4. Silva (2020) relata

**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

que o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional – Inalf - chega a 30% entre brasileiros de 15 a 64 anos, o que indica que mesmo que aprendam mecanismos que possibilitam a leitura, cerca de um terço da população chega à idade adulta sem desenvolver habilidades para uma leitura eficiente.

Com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa tem o perfil de relato de experiência por se tratar de uma produção que aborda uma vivência profissional, descrevendo a intervenção realizada (Mussi, 2021). Os resultados serão apresentados a partir do diálogo entre a experiência apresentada e o referencial teórico discutido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Soares (2022) demonstrou em suas reflexões e publicações compreender que não se pode apenas ensinar a decodificação e codificação da língua escrita (sem considerar que ela é um sistema de representação e não um código) ou apenas ensinar seus usos sociais proporcionando contato dos indivíduos com produções escritas na esperança de que a aprendizagem aconteça. É preciso organizar para que o ensino do sistema alfabético por meio da alfabetização aconteça concomitantemente ao ensino das situações sociais de uso por meio do letramento. “Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfaletrar**” (Soares, 2022, p.12, grifo da autora).

O caminho para que se possa alcançar a alfabetização por meio do letramento é o texto; ele deve ser o eixo que estrutura as práticas pedagógicas destinadas ao ensino para ler, interpretar e produzir textos. Entende-se aqui como texto as interações que se estabelecem por meio da língua em contextos sociais, sejam fala ou escrita (Soares, 2022). Sendo assim, quando a criança aprende a falar, o faz por meio dos textos e, da mesma forma, buscará sentido nos materiais escritos; seria tão artificial ensinar a criança a ler fonema por fonema quanto ensiná-la a falar fonema por fonema. Nesse sentido, o trabalho com a literatura ampara a necessidade do texto como suporte para a análise da língua.

Apesar de serem as menores unidade da fala, os fonemas isoladamente não possuem sentido ou significado em si. Com relação à apropriação do sistema alfabético, antes de compreender que a palavra falada é composta por uma sequência de sons que não estão diretamente relacionados aos seus significados, a criança ainda não tem a habilidade de compreender que essa palavra pode ser dividida em partes menores e nem que podem ser representadas pelas letras. Aprende-se a falar em texto, mas compreender as suas unidades menores exige reflexão. Com mais facilidade os alunos adquirem as consciências fonológicas que se associam com as características formais da fala do que as que se associam com a língua escrita (Mendes, 2011). São necessários, para isso, estímulos intencionais para que as consciências fonológicas que promovem a conquista da escrita alfabética sejam desenvolvidas.

Por muitas vezes, antes mesmo de frequentar o espaço escolar, a criança já começa a perceber, gradativamente, a partir do seu contato com materiais escritos, que a escrita repre-





senta a fala e assim é possível registrar o que se fala e/ou falar o que se registrou, construindo assim o conceito de escrita. Ler histórias e permitir o contato com livros possibilita mais um meio pelo qual a oralidade e a escrita se relacionam de forma direta. É comum, após mostrar às crianças onde se está lendo, acompanhando com o dedo, vê-las fazer o mesmo movimento, ainda que não realizem uma leitura real. É também comum que contem uma história, simulando uma leitura, a partir do que se lembram de memória.

Na interação A criança, em seu contexto social e cultural, na interação com outras pessoas, recebe estímulos que lhe proporcionam internalizações de comportamentos e conhecimentos que promovem aprendizagens que a desenvolvem psicologicamente e socialmente. Tais estímulos se unem ao desenvolvimento biológico, que se dá de dentro para fora. Soares (2022), inspirada em Vygotsky, fala de desenvolvimento como a maturação psicológica, que permite determinada aprendizagem e esta, por sua vez, quando ocorre, promove o processo de desenvolvimento. Assim, através das intervenções pedagógicas escolares, a criança pode caminhar do conhecimento que possui para o desenvolvimento potencial que pode desenvolver.

Porém, para que compreenda e se aproprie do sistema de representação alfabético, identificando os fonemas representados pelas letras, é preciso que seu desenvolvimento cognitivo e linguístico seja estimulado através do ensino sistemático. Diante disso, se faz necessário que o professor tenha conhecimento e clareza dos processos que envolvem alfabetizar letrando para que consiga desenvolver um trabalho consistente. É essencial, também, que se compreenda o desenvolvimento infantil para que seja possível identificar o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, propondo aprendizagens adequadas para que o aluno continue a avançar em seu desenvolvimento.

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua *zona de desenvolvimento potencial* (Soares, 2022, p. 57, grifos da autora).

Dessa forma, não há como o professor alfabetizador obter sucesso no ensino do princípio alfabético se ele não for intencional nas suas intervenções. Não é só levar atividades ditas de alfabetização para que seus alunos realizem nas aulas, mas conhecer cada um dos seus alunos, identificar em que ponto do desenvolvimento eles estão e pensar em mediações que os ajudarão a avançar de nível. Para saber como ensinar a ler e escrever se faz necessário saber como se aprende a ler e escrever.

Em especial na alfabetização, quando está progressivamente construindo seus conhecimentos sobre o princípio alfabético, a criança passa por estágios sequenciados, desde o registro através de rabiscos até a relação entre os fonemas na escrita alfabética e,



posteriormente, ortográfica. Ferreiro (1999) propõe cinco níveis de hipóteses pelos quais as crianças demonstram suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, chegando à escrita alfabética.

- » O primeiro nível é caracterizado por uma escrita que imita a escrita convencional, usando caracteres separados caso imite as letras *script* maiúsculas ou traços contínuos caso imite a letra cursiva. Pode ser que alguma correlação figurativa do que se quer escrever seja identificada nas escritas, como nomes de objetos grandes grafados de forma mais extensa do que nomes de objetos menores. Não há ainda uma relação com as formas sonoras das palavras;
- » O segundo nível caracteriza-se por escritas que apresentam variações de combinações em seus caracteres para justificar os diferentes significados entre as palavras. A grafia dos caracteres se aproxima mais a das letras, de forma mais definida. Porém, nesse nível ainda não há uma representação das partes sonoras que compõem as palavras, sejam sílabas ou fonemas, podendo apresentar ainda uma forte ligação com as representações figurativas do que se pretende escrever – relação com o significado, não com o significante;
- » O terceiro nível é caracterizado pela tentativa de estabelecer relações sonoras aos traços gráficos usados (geralmente as letras). Há uma busca pela representação das partes sonoras que compõem a fala, em que a criança usa uma letra para representar cada sílaba. Pode-se ou não usar a letra que corresponde a algum som identificado. Observa-se aqui um grande salto qualitativo com relação aos níveis anteriores: não há mais a preocupação de representar o significado das palavras na escrita. Nessa etapa, a criança já começa a pensar no significante;
- » O quarto nível caracteriza-se pela transição do nível anterior para a escrita alfabética. Há aqui um conflito com relação ao que se escreve e o que se vê escrito na sociedade. Uma letra para cada sílaba não é suficiente e é necessário, então, o registro de outras, identificando cada vez mais sons (divisões) menores que as sílabas, mas ainda sem representar todos os presentes;
- » O quinto nível é caracterizado pela escrita alfabética, quando a criança analisa de forma sistemática os fonemas das palavras que deseja escrever. Não há ainda nesse nível o domínio das convenções da ortografia, que será adquirido posteriormente.

Para cada nível definido por Ferreiro (1999) há características próprias ao estágio de desenvolvimento e há aprendizagens próprias que precisam ser adquiridas. Cabe ao professor conhecer cada estágio, entendendo qual estímulo será adequado a cada aluno. Ao conhecer os níveis de escrita, torna-se necessário pensar em propostas que ajudem os alunos a avançarem em suas hipóteses. Em Soares (2022) depara-se com diversas descrições de práticas de sala de aula voltadas para a alfabetização e é possível, a partir delas, pensar em possibilidades de atividades, criando paralelos com novas práticas e seus conhecimentos sobre alfabetização. Os tipos de atividades que os professores propõem



Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento

em sala demonstram como eles compreendem as hipóteses infantis e como eles intentam contribuir para a construção do aluno.

Pensando nas aprendizagens que precisam acontecer na de sala de aula, o professor transforma o seu conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sobre processos de ensino e de aprendizagem em ações práticas para atender aos seus alunos. Para iniciar pode-se escolher um texto (com vocabulário e temática adequados para a faixa etária), realizar a leitura para a turma e propor discussões de interpretação. Em seguida, pode-se iniciar uma sequência didática que tenha tal texto como eixo central selecionando palavras e frases que sirvam como objeto de análise nas atividades de alfabetização.

A análise de textos proporciona, além da ampliação dos conhecimentos sobre a língua escrita, um vislumbre de diferentes áreas do conhecimento que estão ou podem estar envolvidas com o desenvolvimento da leitura. Mendes (2011) relata que muitas vezes as crianças chegam às escolas com vivência anterior restrita com os materiais escritos, o que por vezes pode se tornar um dificultador para a compreensão das atividades escolares. Nesse sentido, oferecer um trabalho que envolva a literatura é oferecer e garantir ao aluno o acesso às produções escritas que talvez ele não tenha em outros espaços.

As obras de ficção tendem a apresentar fatos que refletem ou são inspirados na realidade e, em especial no século XX, as obras literárias buscam uma apropriação do que se entende como “visões de mundo” (Zanetic, 1997, p. 48), apresentando informações em seus enredos que possibilitam fazer da literatura universal uma forma de se aproximar de conceitos científicos por meio de uma cultura popular. Se para que a alfabetização aconteça de forma significativa é preciso que ela aconteça por intermédio dos textos, por que não usar esses textos para que se aprenda mais do que as relações linguísticas? É possível aprender a ler e escrever se relacionando com textos socialmente funcionais, adquirindo conhecimentos de diferentes áreas. Assim como a ficção científica pode ser um elo entre a física e a literatura, as publicações infantis podem interligar a literatura com as ciências naturais.

A partir dessa perspectiva, é possível promover construções de conhecimentos que misturem “a realidade concreta com o imaginário criativo” (Zanetic, 1997, p. 47), gerando aprendizagens de forma não convencional. Considerando que os alunos possuem interesses variados com relação aos conhecimentos gerais, pode-se atrelar o ensino linguístico com a linguagem literária, juntamente com os conhecimentos da natureza e possibilitar aos alunos estarem motivados por intermédio das temáticas apresentadas. O desenvolvimento do hábito da ler impulsiona a leitura e compreensão de mundo, mas, para tal, é preciso pensar em literaturas que se adequem ao público, considerando a faixa etária e o interesse. Zanetic (1997, p. 49) afirma que “[...] a literatura universal é um veículo preferencial para uma abordagem criativa de vários aspectos que constituem nosso mundo contemporâneo e para uma atividade de reflexão/aprendizagem individual, básica para uma discussão em grupo”. Partir, então, de temáticas do interesse dos alunos é uma poderosa ferramenta para a compreensão da contemporaneidade, produzindo crescimento e conhecimento individual para chegar à aprendizagem em pares, nas discussões coletivas.



Ainda hoje é comum que a sala de aula seja um espaço para literaturas de baixo nível, mesmo que isso pareça contraditório. A crise de leitura presente na atualidade faz com que, muitas vezes, os textos presentes nos livros didáticos sejam a única forma de literatura presente nas aulas (Zanetic, 1997). Para vencer tal dificuldade não é tão eficaz que professores proponham ações isoladas, mas ter toda a escola envolvida numa abordagem transdisciplinar pode fazer a diferença na realidade dos educandos. Desta forma, pode-se por intermédio da literatura na escola oportunizar o trabalho com a conexão de diferentes disciplinas, estabelecendo relações entre os conceitos apresentados nas aulas e o mundo lúdico oferecido pelas obras literárias, através da interdisciplinaridade, mesmo que de forma mais superficial.

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A proposta de alfabetização que envolve a literatura infantil como base para o ensino das consciências fonológicas, por meio do letramento, associado ao ensino das ciências naturais presente nesse relato de experiência, de prática aconteceu em uma escola da rede municipal do município de Mesquita, na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro. A unidade escolar é de grande porte, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e fica localizada em um bairro central da cidade.

Inspirado pelos cursos de formação continuada que eram oferecidos na rede, o grupo de professores alfabetizadores da escola desenvolveu em 2008 um trabalho em que o texto era o ponto de partida para as aprendizagens propostas. Dentre os projetos desenvolvidos durando o ano letivo, o chamado “Bichinhos de Jardim” ganhou destaque entre as turmas envolvidas. O interesse das crianças por insetos e afins era evidente e as professoras da 1ª etapa (como era chamado o 1º ano na rede de ensino) aderiram a temática, contribuindo para que os alunos se mantivessem envolvidos durante todo o processo.

Para Mendes (2011, p. 17), “a leitura só é leitura se tem significado [...]”, da mesma forma a aprendizagem dessa leitura só será significativa se os textos apresentarem forem relevantes para a realidade dos alunos e para a função que a escrita exerce fora do espaço escolar. Sendo assim, o trabalho com textos elaborados especificamente para alfabetizar, que não expressem uma finalidade real do seu uso social, não será rico como um trabalho baseado com textos reais, como os textos literários.

Inicialmente, as professoras apresentaram aos alunos um poema de Cecília Meireles (data), “Leilão de Jardim”. Uma discussão foi proposta para analisar palavras desconhecidas presentes no texto e o sentido dos versos apresentados. Em seguida, uma diagnose de escrita foi realizada, propondo aos alunos que escrevessem individualmente uma lista com nomes de bichinhos de jardim com palavras intencionalmente escolhidas pelas professoras para que verificassem em qual nível de hipótese de escrita cada criança estava, de acordo com Ferreiro (1999). A diagnose é essencial no início, meio e final de cada etapa de ensino, para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento da

aprendizagem dos alunos, podendo pensar e atividades e estratégias de acordo com o nível de cada um para que todos avancem. Os alunos puderam também realizar o registro por meio de desenhos.

Posteriormente, foram selecionados títulos literários que traziam o jardim como contexto, onde os bichinhos viviam suas diferentes aventuras. Dentre os títulos selecionados estavam ‘O caso da lagarta que tomou chá de sumiço’ (Filho, 2007), “Dona Marta Lagarta” (Grosso, 1979), “A primavera da lagarta” (Rocha, 2006).

Ao perceberem que as três histórias tratavam do processo de metamorfose que acontece com a lagarta até se transformar em borboleta, as professoras decidiram não tratar apenas das características gerais relacionadas às ciências que envolviam o ambiente do jardim, mas trabalhar também a ideia de metamorfose.

A partir de então, o trabalho foi estruturado em três eixos: o estudo da língua, voltado para a alfabetização; o estudo do jardim e seus moradores, tratando de aspectos gerais da natureza; e o estudo da transformação da lagarta. Sempre que uma nova história era compartilhada na roda de leitura, dando início a mais um ciclo de estudo, fazia-se o levantamento de quais aspectos, acontecimentos e informações presentes no texto seriam úteis para cada um dos eixos propostos.

No eixo relacionado ao estudo de ciências da natureza foram analisados quais elementos eram encontrados no ambiente estudado, classificando-os de acordo com seu gênero (plantas, flores, insetos, aracnídeos, entre outros). As características que classificam cada um dos gêneros listados também foram estudadas: como são os insetos, quais as características dos aracnídeos, quais plantas dão flores, e assim por diante. A cada história apresentada novos elementos eram acrescentados, de acordo com os que eram mencionados nos textos.

Os alunos produziram cartazes, desenharam, fizeram esculturas em massinha, realizaram registros escritos individuais e coletivos, fazendo registros e compartilhando os conhecimentos que foram adquirindo; foram elaboradas fichas catalográficas com informações científicas dos animais e desenhos. Eles também desenvolveram habilidades artísticas ao construírem esculturas dos bichinhos com sucata.

No eixo relacionado ao estudo da língua portuguesa, as propostas giravam em torno de análises da língua escrita como forma de levar os alunos a avançarem em suas hipóteses. Dentre as atividades oferecidas estavam as escritas de palavras através de lista, cruzadinha, elaboração de jogos e outros. Constantemente as crianças eram levadas a comparar palavras e escritas, pensando sobre aspectos da língua escrita e sua relação com os sons da fala, desenvolvendo as consciências fonológicas de palavra, sílaba, fonema, rima, aliteração e comutação. Uma estratégia muito útil para tal desenvolvimento foi o trabalho com textos que as crianças sabiam de cor, como cantigas e quadras; todos relacionados com a temática do jardim.

Em todo tempo, as professoras estavam como mediadoras dos processos, intervindo e incentivando as relações entre os alunos que contribuíam de forma positiva para as





aprendizagens em pares. Várias vezes as crianças eram organizadas em duplas produtivas, de acordo com os níveis de desenvolvimento. Mendes (2011, p. 14) diz que “a intervenção organizada e planejada do professor, para a criança aprender a ler e a escrever, é fundamental [...]”.

No eixo relacionado ao estudo da metamorfose, foram abordadas as fases da transformação e as características de cada uma. Os alunos foram provocados a encontrar em cada história o momento em que cada fase acontecia. Foram produzidos cartazes e mini-livros com informações sobre cada fase. Ao final, os alunos produziram um jogo de trilha, em que, em determinadas casas tinham ônus e bônus, de acordo com a fase da metamorfose descrita (ficar uma rodada sem jogar, por exemplo, por estar na fase do casulo). Tal jogo foi compartilhado com os colegas de outras turmas, que foram convidados a jogar.

Tal proposta teve a duração aproximadamente de dois meses e todo o material ficou exposto na sala de aula e escola para que tanto os alunos como a comunidade escolar tivessem acesso ao que foi produzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto neste artigo, foi estabelecido o diálogo sobre a possível articulação entre a literatura e as diversas aprendizagens, mostrando, no relato de experiência, como os diferentes saberes propostos em sala de aula podem se articular de forma eficaz, propondo um ensino transdisciplinar, em que diferentes áreas do conhecimento se relacionam.

As literaturas utilizadas no trabalho relatado possibilitaram aprendizagens contextualizadas, lúdicas e conectadas, propiciando aos alunos, por meio da mediação do professor, a compreensão de funções sociais da escrita, do sistema de representação alfabético (a língua escrita em si) e de aprendizagens possíveis através dela. Foi evidenciado que as obras literárias funcionam como pontes para a articulação de diferentes saberes e áreas, e que a partir delas um leque de possibilidades se abre para as propostas de atividades em sala de aula.

As turmas de 1º ano que participaram do relato aqui descrito apresentaram um bom desenvolvimento ao longo do ano letivo de 2008, não somente com relação às aprendizagens acadêmicas, mas também com relação à vivência e conhecimento de mundo. A literatura se mostrou uma potente aliada na construção de aprendizagens significativas e contextualizadas, proporcionando aos alunos a ampliação das habilidades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1999.

FILHO, Milton Célio de Oliveira. **O caso da lagarta que tomou chá de sumiço**. Brinquê-book, São Paulo, 2007.

GROSSO, Lia Dalva Jacy. **Dona Marta Lagarta**. Expressão e Cultura, Rio de Janeiro, 1979.

MENDES, Júlia Yolanda Paes; MELLO, Maria Lúcia de Souza e. **Leitura e escrita 1º e 2º anos**. Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação dos dados do Saeb 2021**. Inep, Brasília, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de resultados do Saeb 2019**. Volume 2 – 2º ano do Ensino Fundamental. 2ª edição revisada. Inep, Brasília, 2021.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práx. Educ., Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 nov. 2023.

ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. Saraiva, São Paulo, 2006.

SILVA, Carla Cristina dos Santos da. **Neurociência para alfabetização**. Maringá, SHS Editora, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1ª edição, 4ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2022.

ZANETIC, João. **Física e literatura: uma possível integração no ensino**. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). Cadernos CEDES 41 - Ensino da ciência, leitura e literatura. 1ª edição. São Paulo, CEDES, 1997.



O DISCURSO SOBRE O LIVRO E A LEITURA NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS: ENTRE A PALAVRA E A IMAGEM¹

Daniel Ribeiro dos Santos
Universidade Federal Fluminense

LIVRO, LEITURA E LEITORES: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quer sejam poéticas ou pragmáticas, muitas das visões que se podem encontrar sobre o livro e a leitura, impregnadas na literatura, no senso comum, nas artes, na ciência, e em diversos outros campos da atividade humana levam em consideração essencialmente os aspectos imateriais e afetivos relacionados ao livro e ao ato de ler, sendo, por isso, comumente representadas por figuras de linguagem naturalizadas que evocam os sentidos não literais dos termos. Elas são, por isso mesmo, facilmente aceitas ou reproduzidas por qualquer indivíduo, seja ele leitor ou não.

Mesmo que nunca tenha lido ou que não esteja familiarizada com o livro, qualquer pessoa é capaz de emitir uma opinião sobre o objeto ou sobre a leitura. Parece existir, com isso, no imaginário coletivo, uma visão já arraigada destes conceitos, que se percebe ser majoritariamente positiva, e que parece fazer parte de um patrimônio coletivo cultural e social compartilhado. Em parte, essas concepções vêm da literatura, da arte e daquilo que herdamos culturalmente do meio social em que vivemos. Elas são uma herança que é transmitida, inclusive, de forma inconsciente, pois compõem um discurso coletivo já consolidado de que livro e leitura são bons.

A questão, entretanto, é complexa, pois nem todos gostam de ler ou são amantes do livro, mas mesmo aqueles que são avessos à leitura ou ao objeto, moderada ou extremamente, reconhecem em certa medida sua importância, revelando, dessa forma, uma contradição que coloca em jogo a visão pessoal do indivíduo (negativa) em relação à visão cultural e socialmente difundida (positiva).

É exatamente essa complexidade em torno da concepção de livro e de leitura, que envolve não apenas a visão do indivíduo, mas também a da coletividade na qual ele se insere, que motiva esta pesquisa, que busca extrair da literatura para crianças e jovens, um pouco desta herança de conceitos e concepções que são transmitidas ao jovem leitor.

Não obstante, buscamos pensar em como e quais destas visões, principalmente as

¹ Esse artigo apresenta parte das reflexões e resultados do trabalho de especialização “O discurso sobre o livro e a leitura na literatura para crianças e jovens: entre a palavra e a imagem”, orientado pela professora Sônia Monnerat Barbosa.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

de cunho positivo, chegam ao leitor infantojuvenil, tornando premente e enriquecedor o estudo da literatura para crianças e jovens. Mais ainda, se pensarmos em termos de influências, de conhecimento e experiências que esta literatura pode promover.

O objetivo deste trabalho, portanto, é identificar na literatura para crianças e jovens as concepções de livro e de leitura adotadas e apresentadas tanto por autores, quanto ilustradores, com foco particular nas obras que versam especificamente sobre as temáticas do livro e da leitura.

O LIVRO E A LEITURA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: CONSIDERAÇÕES PARA ANÁLISE DO DISCURSO VERBO-VISUAL

A primeira leitura que a criança faz é a leitura do universo que a cerca, dos códigos, formas, cores e signos, que consegue apreender com seus próprios sentidos. É o que o educador Paulo Freire (2005) diria se chamar a leitura do mundo, que precede a leitura da palavra.

Alberto Manguel (2003) em seu livro, *Lendo Imagens*, já sinalizava as variadas possibilidades e formas para o ato de ler. Ler uma pintura, uma fotografia, um livro, uma pessoa, uma escultura, uma encenação teatral, uma construção arquitetônica, são algumas possibilidades de compreensão e abrangência do conceito de leitura.

Manguel (2001, p. 89-90, grifo nosso) afirma também, em *Uma História da Leitura*, que

em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na **memória comunal** por meio de livros, familiarizando-se assim com um **passado comum** que ele renova, em maior ou menor grau, a cada leitura.

Podemos entender, paralelamente, que a leitura da literatura para crianças e jovens, em particular aquela sobre livros, ou ainda sobre o ato de ler, introduz ou renova no imaginário da criança todo um conteúdo desta memória comunal sobre o ideário coletivo de livro e leitura. Ela é capaz de inserir no universo imagético e mental da criança, tanto novas concepções, quanto consolidar aquelas que o jovem leitor já possua como resultado de suas próprias experiências com o objeto livro e com o ato de ler.

A leitura que a criança faz do mundo é essencialmente uma leitura sensorial, visual, sobre as imagens a que é exposta, as que têm acesso e aquelas que ela mesma cria, pois o seu mundo é basicamente um mundo de imagens, com as quais ela irá gradativamente se relacionar de forma integral e afetiva, muito embora em seus estágios iniciais de formação as funções sensório-motoras sejam bem mais evidentes como símbolo de sua experimentação do mundo.

A imagem, portanto, circunscrevendo uma especial significação na vida e no universo do pequeno leitor, é a principal porta que indicará a ele, novos caminhos pela





seara da imaginação. Deve-se com isso, considerar as possibilidades de significação e compreensão que ela possibilita isoladamente ou em conjunto com outras linguagens as quais se associe, mas com o mesmo argumento devendo ser também aplicado ao estudo do texto verbal.

Compreender os mecanismos pelos quais texto e imagem se relacionam nos livros para crianças é vital para que se considere criticamente a possível constituição de uma concepção de livro e leitura no imaginário da criança e do jovem leitor, uma vez que discurso verbal e discurso visual podem comunicar ideias que colaborem para consolidação de ideais já pré-existentes, ou para criação de novos ideais no imaginário do leitor.

Embora possam trabalhar em conjunto, texto e imagem, comunicam através de linguagens distintas, trazendo para o leitor possibilidades igualmente distintas de compreensão e apreensão de sentidos.

Nesse diálogo travado entre a narrativa textual e a narrativa imagética, a relação no campo do discurso, pode ser categorizada segundo Sophie Van der Linden (2011) através de três formas de interação: colaboração, disjunção ou redundância. Na relação de redundância texto e imagem atuam de forma isotópica, remetendo a uma mesma narrativa, com elementos que se sobrepõem integral ou parcialmente; na colaboração, por outro lado, texto e imagem atuam num sentido de complementaridade, no qual um preenche as lacunas do outro, para juntos comporem uma narrativa única; e por fim, na disjunção, as duas linguagens seguem vias narrativas paralelas, porém em contradição discursiva (VAN DER LINDEN, 2011, p. 120-121).

Mas se tivermos em consideração que texto e imagem são elementos discursivos de comunicação com o leitor na literatura para crianças e jovens, poderemos depreender que os mecanismos de assimilação da informação comunicada através deles atingirá potencialmente esferas de significação distintas, independente do tipo de relação estabelecida entre discurso verbal e discurso visual. O que de fato torna-se essencial, neste caso, é a percepção de como as relações estabelecidas entre as duas categorias de discurso podem afetar a percepção e a recepção do leitor sobre o conteúdo transmitido.

Nessa perspectiva, ao ler um livro sobre livros e leitura, a compreensão do leitor sobre os referidos conceitos fica invariavelmente articulada com os elementos discursivos que mais lhe impactem enquanto leitor, sejam eles verbais ou visuais.

PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DO DISCURSO SOBRE LIVRO E LEITURA NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS

Além das esferas discursivas visual e verbal, o conceito de livro e leitura na literatura para crianças e jovens pode apresentar-se também, tanto através de um discurso direto, quanto de um discurso indireto, no texto, nas ilustrações ou no próprio objeto livro, que pode ser apenas suporte físico da narrativa ou parte integrante da história que é contada.



Quando o discurso é direto, entretanto, os conceitos de livro e leitura apresentam-se melhor definidos ou delimitados, e assim, facilmente identificáveis ao longo da narrativa, uma vez que são tratados explicitamente como pontos centrais da obra. Em geral, grande parte delas trazem informações factuais, históricas, conceituais e curiosidades sobre o objeto, enquanto outras elaboram narrativas em que o livro é personagem principal da narrativa, quer seja como um ser com vida ou um objeto inanimado.

No entanto, quando o discurso é indireto, os conceitos de livro e leitura encontram-se, muitas vezes encrustados em camadas mais profundas da narrativa, atingindo níveis de significação mais simbólicos e metafóricos, muito embora, muitos autores utilizem do simbolismo e metaforização também no discurso direto para atingir níveis de conceitualização que estimulem a imaginação ou a produção de imagens pela criança, que se aproximem melhor do seu próprio universo de significação.

O discurso indireto pode apresentar-se em níveis variados na narrativa, dos quais destacamos alguns que são recorrentes: primeiramente, o observamos quando a temática do livro e da leitura surge como parte essencial da narrativa cercado os personagens principais ou sendo elementos que desencadeiam as ações dos protagonistas e os fatos narrativos; segundo, o observamos quando livro e leitura aparecem como elementos secundários na narrativa para assessorar, explicar ou contrapor um fato narrativo ou ações do protagonista; e por último, quando algo não é dito explicitamente ao longo da narrativa, mas fica implícito no texto, no projeto gráfico e nas ilustrações da obra. O discurso indireto, apresenta-se inclusive na estrutura física da obra, ou seja, no próprio objeto.

Entretanto, é preciso esclarecer que os limites entre o que se apresenta discursivamente de forma direta e indireta na narrativa é muito tênue, e em determinadas obras os dois tipos de discurso irão simplesmente coexistir.

Não apenas a apresentação física do objeto, mas também os objetivos intrínsecos da obra, caso existam, ou a forma de apresentação do tema pelo autor, afetarão a dimensão e profundidade dos conceitos de livro e leitura presentes na literatura para crianças e jovens. Dessa forma, podemos destacar seis tendências principais comumente identificáveis em obras para crianças que se enquadram no escopo deste trabalho e se apresentam em níveis variados no corpus analisado:

1. **Objetivo ou abordagem pedagógica:** obras que apresentam a temática do livro e da leitura com escopo didático ou político-pedagógico, no intuito de ensinar e educar o leitor;
2. **Objetivo ou abordagem sensibilizante:** obras que abordam o tema de forma a conscientizar o leitor sobre a importância do livro e da leitura;
3. **Objetivo ou abordagem informativa:** obras que fornecem informações e dados sobre livro e leitura, podendo adotar uma estrutura narrativo-literária ou não;

4. **Objetivo ou abordagem emocional:** obras que trazem um apelo emocional associando, por exemplo, o livro e a leitura a situações do cotidiano do leitor como meio de enfrentamento de problemas;
5. **Objetivo ou abordagem literária:** obras que prezam prioritariamente pelo caráter narrativo, poético, estético e artístico;
6. **Objetivo ou abordagem lúdica ou de entretenimento:** obras que focam na experiência lúdica da criança durante o ato de leitura.

É preciso ressaltar, no entanto, que a presença de um destes aspectos não exclui invariavelmente a possibilidade de presença dos outros em uma mesma obra. O mesmo vale para o discurso direto e indireto, que não são auto excludentes, mas podem coabitar harmonicamente dentro de uma mesma obra. Assim como, não necessariamente, por uma obra apresentar determinada característica, ela o seja em virtude de uma intenção proposital do autor. Há que se considerar, também, a perspectiva da recepção da obra pelo leitor, assim como os usos que ele faz dela.

A construção efetiva da narrativa, por exemplo, se dá no momento da leitura ou no momento de sua mediação. Logo, embora uma obra seja primordialmente arte, seja literatura, a recepção e o uso que se façam dela, podem, eventualmente, ser pedagógicos, biblioterapêuticos, entre outros, conferindo a ela um caráter ao qual não foi destinada ou pensada originalmente, servindo, assim, a um novo propósito. A mediação torna-se um canal de transmissão da narrativa que pode, potencialmente, interferir drasticamente na recepção da obra pelo leitor, tanto positiva, quanto negativamente.

O DISCURSO SOBRE O LIVRO E A LEITURA NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS

O livro e a leitura fazem parte da vida de muitas pessoas, cada uma dando a eles um significado particular dentro do seu próprio universo de sentidos e experiências. E mesmo que uma memória comunal nos oriente direta ou indiretamente para os aspectos conceituais físicos e materiais do objeto, ou para os aspectos culturais e sociais de leitura, será na afetividade com o objeto livro e com o ato de ler que os aspectos imateriais, metafóricos e simbólicos serão construídos pelo sujeito.

Os livros são uma fonte inesgotável na qual uma única narrativa se torna múltipla de sentidos, de emoções e de representações para cada leitor. Os livros sobre livros, em especial, enlevam o leitor em formação, e até mesmo os leitores mais experientes, a vivenciarem o livro e a leitura de uma nova forma, quer seja trazendo uma consciência sobre seu valor e importância, quer seja gerando uma experiência afetiva com o próprio objeto.

Não se pode desconsiderar na elaboração de um conceito de livro e leitura, portanto, as subjetividades do indivíduo, tampouco esquecer-se do impacto do ideário coletivo nas representações do sujeito leitor, ou até mesmo dos não leitores.





Na literatura para crianças e jovens está presente uma infinidade de concepções de livro e leitura, que se materializam nas ilustrações, no texto e também no objeto. Algumas são figuras de linguagem naturalizadas e associadas à leitura pelo senso comum, como, por exemplo, as ideias de livro como alimento, a leitura como um ato de devoração ou viagem, o livro como um amigo ou companheiro fiel, abrigo, morada, livro como um ser com vida e sentimentos, leitura como ato solitário ou que permite sonhar, livro como fonte de sabedoria e informação, refúgio, aventura, suspense, herói, ou leitura como apoio emocional. As concepções existentes na literatura infantojuvenil englobam, ainda, características físicas e práticas do livro e da leitura, como a ideia de ler como um ato mecânico de virar páginas ou o livro como o suporte físico para histórias e conhecimento.

A visão de leitura como acúmulo de conhecimento ou experiências é igualmente encontrada no título *O incrível rapaz que comia livros*, de Oliver Jeffers, em que o personagem principal, Henrique, alimenta-se de livros através do ato mecânico de mastigar, que é literariamente uma metáfora para o livro como alimento e como fonte de sabedoria.

Ao longo da narrativa o ato de alimentar-se de livros resulta em um aumento exponencial dos níveis de esperteza do personagem. Entretanto, sua ânsia em se tornar o menino mais esperto do mundo o faz comer livros a mais e demasiadamente depressa, o que o deixa visivelmente adoentado e com toda bagagem de conhecimento que havia acumulado ficando completamente misturada. É então que Henrique passa a sentir-se não tão esperto e a ouvir de todos que não mais devia comer livros.

Reconhecendo que havia algo de errado, o menino desiste de comer livros, o que o deixa triste durante muito tempo, até que após alguns dias pega um livro meio comido do chão e ao invés de comê-lo, o abre e começa a ler. Henrique percebe nesse momento que aquilo é realmente bom e descobre que gosta de ler, e que talvez assim até poderia vir a ser a pessoa mais esperta à face da terra.

A concepção de leitura expressa na obra de Oliver Jeffers não se resume unicamente a leitura como um ato mecânico, como o ato de alimentar-se, mas é expandida e enriquecida com a noção de leitura como um **processo**, que exige tempo adequado para que seja “saboreada” e devidamente “digerida”, para que dessa forma seja prazerosa e efetivamente assimilada. Pensar a leitura como alimento e algo bom é extremamente positivo, e apresentá-la ao leitor através de uma metáfora tão forte e próxima de todo ser humano, permite a ele fazer as devidas associações para valorizá-la, além de compreendê-la como essencial para o seu desenvolvimento intelectual. A obra de Jeffers também evidencia uma visão de leitura como forma de aprendizado, que pode, inclusive, gerar felicidade e realização pessoal no indivíduo, além de contrapor a ideia de devorar livros à de uma leitura calma e mais consciente.

Em *O comedor de livros*, de Comotto, o personagem Senhor B., assim como Henrique, também alimenta-se de livros através da deglutição. Ele come compulsivamente todos os exemplares que estiverem ao seu alcance, em um impulso irresistível e sem explicação, independente do autor ou tema. Porém, o ato de alimentar-se de livros deixa resíduos em suas vestes dos quais ele tenta se livrar. Ele as lava, mas as letras que ali se encrustaram, ali permanecem.



Em um ato esperançoso, ele coloca suas roupas no varal na expectativa de que o sol e o vento resolvam o problema. É então que as letras voam, inundando o ar, caindo e perdendo-se ao longe. Algumas, porém, deixam-se cair em uma velha livraria no bairro antigo, onde encontram nova morada nos livros que ali habitam e onde toda última quinta-feira do mês, o Senhor B. compra livros.

É curioso nesta narrativa, verificar como o desenrolar dos acontecimentos revela uma percepção impregnada de um ideal segundo o qual os livros nos deixam marcas difíceis de apagar, e que mesmo quando apagadas, elas retornam a nós através de outros livros, como um ciclo que se retroalimenta. As letras não são apenas as migalhas deixadas para trás, mas também os ingredientes sem os quais a refeição, livro, jamais estará completa.

Essa ideia de devorar livros ou a associação de ler com o ato de comer está presente também em outras obras, e ela corresponde diretamente ao senso comum de que livros são o alimento da alma.

Quanto a visões adversas ou negativas de livro e leitura, duas se destacam, primeiramente por não haverem muitas ocorrências desse gênero nas obras elencadas, o que por si só é um dado relevante sobre a condição positiva que estes conceitos possuem no ideário de autores, ilustradores e consequentemente dos leitores. Por último, por essas visões de livro e leitura possuírem características de funcionamento semelhantes nas narrativas em que ocorrem, ao funcionarem como um elemento que evidencia uma condição particular do protagonista ou que norteia um fato narrativo, ou ainda, um elemento que pode posteriormente mudar de significado, passando de uma visão inicialmente negativa para uma visão positiva.

Em *O mundo de Arturo*, de Roberto Parmeggiani e João Vaz de Carvalho, a narrativa é centrada na figura do personagem que dá título à obra. Ele é um menino com sérias dificuldades de leitura e que não encontra na professora e colegas de escola o acolhimento de suas limitações. Ao contrário, Arturo é vítima de bullying e ouve repetidamente expressões como “-Tem que ler mais”, “-Tem que escrever melhor”, “-Tem que estudar com mais empenho”, “-Ainda não aprendeu a ler?”, “Você é normal?”, o que gera no menino um sentimento de angústia, incapacidade e opressão, que é ressaltado pelas ilustrações.

Inicialmente, a leitura transparece pelos fatos narrados, como algo frustrante e ruim para aquele que é um “mau leitor”. No entanto, no transcorrer da história de Arturo, a concepção de leitura vai mudando gradualmente, passando para um agente limitador, mas que pode ser vencido pelo esforço do “bom leitor”, e por fim, para a imagem de um “moinho de vento” que pode ser derrotado com as armas certas, em analogia ao Dom Quixote de Cervantes.

Mas o que a narrativa não diz abertamente, mas apenas subentende, é que Arturo é um menino disléxico e que é daí que advêm todas as suas dificuldades e problemas de leitura, que curiosamente são vencidos pelo desejo do menino de escrever um livro.

A leitura em *O mundo de Arturo* atua como um elemento para sensibilizar e apresentar as dificuldades pelas quais alguns leitores podem passar, mas que não são em definitivo, invencíveis.



No livro *O gosto de ler*, de Ana Paula Maranhão, com ilustrações de Emerson Fialho, a narrativa é centrada na protagonista Stella, que certo dia sai a passeio com a família rumo à praia. Nesta obra, a visão negativa de leitura parte de uma caracterização da personagem que encontra eco em noções do senso comum do que seja um leitor, e não em características intrínsecas do sujeito como ocorre com Arturo. Stella era

[...] uma menina que morava numa rua muito divertida, onde havia muitas crianças. Entretanto, seus amigos eram sempre pessoas mais velhas, o que fazia de Telinha uma pessoa diferente. [...] Stella é uma menina que gosta muito de ler. Um dia é jornal, outro, ela lê livros de histórias, nunca se vê Telinha fazendo outra coisa. Ela prefere ler do que muitas vezes brincar [...]. (MARANHÃO, 2008, p. 3-6, grifo nosso).

Neste pequeno trecho e ao longo de toda a narrativa, Stella é caracterizada pela autora e pelo ilustrador, como uma menina diferente das demais crianças, pelo simples fato de ser uma leitora. Com a leitura sendo colocada diametralmente em oposição ao ato de brincar, logo se cria um entendimento, a priori, de que ler não é divertido.

Stella, enquanto leitora, também se isola dos demais personagens para adentrar no mundo da leitura e da escrita, o que demonstra um caráter antissocial da personagem provocado pelo ato de ler. A leitura acaba por afastar Stella da realidade e cria nas demais crianças da narrativa uma visão antagonica da menina leitora, pois quem lê aparentemente não se diverte, não aproveita o mar, o sol e a areia da praia para jogar, por exemplo.

A associação da figura de Stella com “os velhos”, igualmente, a distancia do universo das crianças, do lúdico e do brincar, o que é reforçado quando somado a visão que as demais personagens infantis da obra têm sobre a leitora. Em consequência, a leitura acaba conceitual e negativamente personificada na figura de Stella.

Ao chegar aproximadamente na metade da narrativa, Stella começa a escrever uma história dentro da história, que fica claramente sinalizada nas ilustrações que se seguem a partir deste ponto.

Na narrativa escrita por Stella, ela é a protagonista de sua própria história, que tem por base os elementos imediatos do mundo concreto ao seu redor, como o mar, a praia, e os elementos imaginários decorrentes desse universo, como as sereias e o misterioso fundo do mar. A narrativa a partir desse momento, passa não mais a focar na leitura, mas no ato de escrever como um processo imaginativo, não havendo uma reversão dos conceitos de leitura anteriormente elaborados.

REFLEXÕES FINAIS

A quantidade de conceitos de livro e leitura na literatura para crianças e jovens é relativamente extensa, se considerarmos discurso direto e indireto, assim como o discurso visual, além, é claro, das interações entre estas instâncias de representação e significação para constituição da narrativa.



Entretanto, algo parece bem visível em todo o conjunto de obras analisadas neste trabalho, que é a ideia básica de que livro e leitura sempre são bons, e quando não o são, as causas para uma possível visão negativa sempre são justificadas e posteriormente contornadas, convertendo-se automaticamente também em uma visão favorável, parcial ou integralmente.

Outra constatação observada refere-se ao fato das obras voltadas prioritariamente para o público infantil, utilizarem de recursos interativos, visuais, de design e da materialidade do objeto para reforçar as concepções de livro e leitura presentes nessas obras. Enquanto as narrativas voltadas para um público mais jovem e com competência leitora mais avançada para compreensão da escrita, valerem-se fortemente do discurso textual para o aprofundamento de um conceito de livro e leitura sem correlações com imagens previamente elaboradas por ilustradores.

Essa diferenciação em função do público-alvo das obras com temática ligada, direta ou indiretamente, ao livro e a leitura, revelam que crianças são mais expostas a conceitos figurativos, metafóricos e por associação de ideias, favorecendo a imaginação e a criatividade do pequeno leitor, enquanto o jovem, mesmo em narrativas ficcionais e de fantasia, é exposto a conceitos que em comparação, são relativamente mais concretos ou que sejam explicados dentro do contexto da narrativa.

Em termos de emissão e recepção, percebe-se ainda, que as obras ilustradas revelam um caráter figurativo e conotativo muito maior em suas mensagens, tanto na esfera textual, como imagética, quanto menor a faixa etária do público de destinação; enquanto tendem a ser inversamente mais denotativas ou operando com conceitos mais palpáveis conforme se aumenta a faixa etária do público.

Essas diferenciações no tangente ao público-alvo podem revelar uma segmentação dos conceitos de livro e leitura por autores e ilustradores, que podem estar associadas a uma visão pejorativa de criança em alguns casos, embora não sejam a maioria, ou ainda, a uma ideia de que os conceitos de livro e leitura necessitam ser desmembrados e formulados numa linguagem textual e visual para maior assimilação pelo leitor com menor competência leitora. E não menos importante, como uma estratégia de atingir o lado emotivo e afetivo do leitor por meio do simbólico e do metafórico, que se aproximam e se adequam muito mais ao mundo imaginativo e mágico da criança.

Qualquer que seja a forma de apresentar os conceitos de livro e leitura para o leitor ou os tipos de visão e abordagem – verbal, visual, material, positiva, negativa, pedagógica, informativa, entre tantas outras possibilidades – o indispensável sempre será a relação entre o sujeito e o objeto, estabelecida no ato de ler. Pois tocar o livro, ler cada palavra, cor e imagem registrada no papel, desdobrar abas no objeto, ouvir a narrativa lida com amor pela voz de quem se ama, são experiências que transcendem a narrativa e qualquer conceito por ela transmitido.

A vivência da leitura registra na memória afetiva o que a leitura nos traz de imediato, para juntas formarem em nós o nosso próprio e verdadeiro conceito de livro e leitura, que podem sim ser conceitos culturais, da coletividade ou do senso do

comum, mas aquilo que sentimos ao ver um livro, ao ler ou simplesmente ao pensar neste universo é indizível e indefinível, pois fazem parte da esfera mais íntima de cada um de nós.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. (Questões da nossa época, v. 13).

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Dir.). **Práticas da leitura.** 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens:** uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 358p.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução: Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado.** Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.



PERSPECTIVAS DE UMA POÉTICA CANINA NA LITERATURA INFANTIL: A ALTERIDADE ANIMAL SOB A ÓPTICA DA ECOCRÍTICA

André Pinheiro

Universidade Federal do Piauí

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, a literatura infantil tem sido uma ferramenta significativa na apresentação de valores ambientais para as crianças, sobretudo aqueles ligados à vida animal. Com efeito, é muito comum encontrar obras que enfatizam a importância da natureza e da convivência harmônica com os bichos, abordando temas como a empatia e o respeito pelos seres vivos, a preservação da biodiversidade e o papel crucial desempenhado pelos animais no equilíbrio ecológico. A literatura infantil também oferece uma oportunidade única para despertar a curiosidade das crianças acerca do mundo natural, de modo que o contato estabelecido com os desafios enfrentados pelos animais fictícios acaba por estimular uma reflexão sobre as questões ambientais também no plano da realidade tangível.

No amplo e rico acervo da fauna, os cães desempenham um papel relevante tanto para a construção do imaginário animal quanto para a promoção de uma ética de cuidado com o meio ambiente, já que esse bicho é amplamente representado em livros e outros suportes destinados ao público infantil. Cumpre observar que a imagem do cão está profundamente enraizada na cultura humana e desempenha papéis simbólicos multifacetados em diversas sociedades ao longo da história. Em linhas gerais, a simbologia do cão está intrinsecamente associada a conceitos como lealdade, amizade, proteção, instinto caçador, leitor das emoções humanas e até mesmo ligação com o Além.

Esses significados simbólicos podem variar amplamente de uma cultura para outra, mas a presença contínua do cão na mitologia, na arte e na vida cotidiana já atesta a importância desse bicho para a constituição da experiência humana. Percebe-se, contudo, que o universo canino é frequentemente retratado através de um processo de antropomorfização que corrompe a alteridade animal. Em tais circunstâncias, o cão se transforma em uma espécie de caricatura humana, destituído de suas formas naturais de expressão e comunicação. Embora tal prática torne os animais mais acessíveis ao público leitor, ela também distorce a compreensão do meio ambiente, perpetuando estereótipos e preconceitos em relação à sua vivência.

Diante do exposto, o principal objetivo deste ensaio é analisar personagens caninos em obras da literatura infantil sob a perspectiva da zoopoética, um campo de estudos que



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

promove análises da representação animal, encarando-o como sujeito literário dotado de voz própria e não como mero arquétipo ou cristalização simbólica. Afasta-se, portanto, de algumas posturas mais radicais da Ecocrítica, sobretudo daquelas que tendem a vincular a qualidade de uma obra à capacidade que ela tem de despertar a consciência ecológica do leitor. Longe de querer atribuir qualquer função pragmática à literatura infantil, aqui se pretende discutir a funcionalidade dos cães para composição estética do texto, destacando a presença de um entre-lugar no qual o real, o fictício e o imaginário fundem-se dialeticamente.

O corpus da pesquisa é composto pelos livros *Três* e *Vira-lata*, de autoria do escritor australiano Stephen Michael King. Nas obras selecionadas, a vida dos cães é tecida nas malhas da linguagem e está assinalada pelo peso da experiência humana. Sem recair em abordagens panfletárias e didáticas, elas revelam nuances do modo como o homem imagina e se projeta nos bichos, provando ser possível estabelecer uma relação equilibrada entre política ambiental e trabalho estético. Mais ainda, em tais obras as imagens do cão realçam princípios humanos assinalados por uma densa reserva emocional.

OS CÃES NO IMAGINÁRIO INFANTIL

Em consonância com o simbolismo adotado por diversas culturas ocidentais, as narrativas voltadas para o público infantil frequentemente retratam o cão de uma forma que tende a evidenciar as suas qualidades congênitas. Esse procedimento estético torna o animal extremamente atrativo aos olhos da criança, despertando-lhe o interesse pelas ações realizadas e pelos sentimentos apresentados ao longo da trama. De modo geral, as obras buscam evidenciar os vínculos estabelecidos entre cães e humanos, contribuindo para a criação de uma atmosfera leve e descontraída.

Destaca-se, contudo, que os autores costumam apresentar uma ampla diversidade de raças caninas, cada qual com personalidades, habilidades e características físicas próprias muito bem definidas. Tal postura permite que se estabeleça uma rica discussão sobre temas relevantes para a sociedade contemporânea, como o sentimento de alteridade e a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, os cães se convertem em um veículo de acesso a questões mais densas e provocativas, fazendo com a obra adquira uma nítida função social.

Inicialmente, é intrigante refletir sobre como o cão conquistou essa posição tão significativa no imaginário humano e na vida afetiva das pessoas. Uma explicação singular pode ser encontrada na obra *Civilização e cultura*, de Camara Cascudo, na qual o autor analisa os fundamentos do processo civilizatório em diversas sociedades ao redor do mundo. Na sua leitura:

Não creem muitos (Kroeber e outros) que o cão haja sido capturado e depois amansado e sim que ele próprio começou seguindo o homem, aproveitando os despojos da caverna, importunando-o com sua fome, destemor e cinismo, vocábulo que também vem de cão. Começara como um parasito



teimoso, faminto, apenas tolerado e depois simpático pela insistência com que procurava o homem. No final, habituara o homem com sua presença. Como este abatia todos os animais, o cão, por esta teoria, domesticou o caçador, tornando-o condescendente (CASCUDO, 2004, p. 336).

Essa perspectiva desafia as narrativas convencionais de domesticação, oferecendo uma interpretação mais dialética da coexistência entre humanos e cães ao longo da História. De certo modo, ela justifica muito bem o fascínio que o homem sempre nutriu pelos cães, graças, sobretudo, à capacidade única desses animais se integrarem à trajetória humana, oferecendo não apenas utilidade prática, mas também um rico terreno para a expressão de emoções e valores fundamentais.

Pode-se dizer sem exageros que o cão acompanha a história do desenvolvimento social e humano, estando presente em praticamente todas as suas etapas. Desde a leitura proposta por Cascudo sobre a era das cavernas até os dias atuais, o cão desempenhou papéis diversos, como animal de caça, vigilância, exibição e estimação, até assumir funções mais profundas, como a de companheiro essencial para o lar. De certo modo, essa presença contumaz em vida fez com que o ser humano também imaginasse a companhia de um cão na esfera da morte. No *Dicionário de símbolos*, o verbete correspondente a esse animal apresenta as seguintes informações:

A primeira função mítica do cão, universalmente atestada, é a de **psicopompo**, i.e., guia do homem na noite da morte, após ter sido seu companheiro no dia da vida. [...] Mas existem cães no universo inteiro, e em todas as culturas eles reaparecem com variantes que não fazem senão enriquecer esse simbolismo fundamental (CHEVALIER. GHEERBRANT, 2015, p. 176).

A representação do cão como **psicopompo** é particularmente intrigante, pois destaca o papel transcendental desse animal na experiência humana, conectando os aspectos temporais da vida e da morte. A dualidade de ser um companheiro leal durante a existência terrena e, ao mesmo tempo, guiar nas passagens espirituais, reflete o peso da conexão estabelecida entre homens e cães ao longo da História.

Evidentemente, o imaginário infantil é acometido por essa longa história de amor, de modo que as crianças aprendem logo cedo a projetarem nos cães uma dose significativa de atenção e afeto. Como se não bastassem as bases culturais já bem consolidadas, o plano artístico reforça a presença do cão entre o público infantil, produzindo obras em que esses animais adquirem características heroicas e sublimes. Com efeito, desde os primeiros anos, os meios de comunicação fazem com que a criança aprenda a conviver com grandes personagens caninos, como Scooby-Doo, Pluto, Pateta e Snoopy, exemplos retirados do universo da animação. O cinema também desempenha um papel significativo nessa empreitada, revelando personagens consagrados como Lassie, Beethoven e Bolt. Essa exposição persiste ao longo do tempo, já que os estúdios de cinema e animação apresentam





amiúde novos personagens caninos, de maneira que uma das franquias mais rentáveis da atualidade é exatamente a *Patrulha canina*.

Destaca-se, contudo, que as vozes operantes na literatura infantil são muito mais complexas do que aparentam ser. Ao adotar a perspectiva dos animais como narradores ou personagens centrais, a literatura permite que os leitores entrem em contato com a subjetividade desses seres. As narrativas normalmente adentram nas complexas estruturas da vida animal, oferecendo uma abordagem do seu domínio social e humano. Elas tendem a suplantam aquela percepção superficial de que os bichos são seres puramente instintivos, antes preferindo destacar a riqueza de suas experiências emocionais. Dessa forma, a literatura infantil desafia estereótipos arraigados sobre os animais, questionando noções preconcebidas e destacando a diversidade de personalidades e comportamentos dentro das diferentes espécies.

A despeito dessa vantajosa organização estrutural, não se pode perder de vista que as histórias foram cuidadosamente articuladas pela mente de um homem, de modo que as vozes na narrativa não pertencem de fato aos animais. Na verdade, os animais ali estão apenas como uma representação simbólica e respondem antes ao modo como o ser humano se projeta e imagina a vida animal. Esse aspecto foi amplamente discutido por Maria Esther Maciel em vários de seus estudos. Na concepção da autora:

Se considerarmos que o “eu”, no caso dos bichos, só pode ser presumido e que a interioridade deles se traduz em palavras graças ao convívio homens-animais, a subjetividade inscrita na biografia entra inevitavelmente no espaço das identidade híbridas, como acontece com muitos sujeitos poéticos ou narrativos da literatura. Pela convivência direta com os humanos, esses sujeitos têm sua vida contada por outras vozes que não as da sua espécie, ou, no caso das autobiografias, tornam-se “falantes” à custa de narradores que fazem às vezes de ventríloquos (MACIEL, 2003, p. 84).

A expressão **animal escrito**, muito utilizada pela autora, refere-se à construção simbólica e literária dos animais, que transcende as representações tradicionais apresentadas pelas ciências e pelos meios de comunicação. Maciel argumenta que os textos literários têm o poder de transformar a visão dos animais, dando-lhes voz, subjetividade e identidade próprias. Ela evidencia o modo como a literatura pode desconstruir estereótipos e formular narrativas que reconheçam a diversidade de experiências e emoções dos animais. Situada em um entre-lugar cuja zona de intersecção engloba tanto o ser quanto a possibilidade do ser, a literatura infantil constitui uma ferramenta eficaz para se alcançar a alteridade animal, já que a ciência ainda não é capaz de fazê-lo por completo. As **identidades híbridas**, portanto, comportam segmentos semânticos tanto dos bichos representados na diegese, quanto do indivíduo que deles fala.

Em suas obras, Stephen Michael King busca promover o difícil exercício de equilibrar a observação tangível da realidade, sempre apresentando aspectos pertinentes ao universo canino, e uma boa dose de fabulação, ingrediente necessário para ultrapassar os

limites naturalmente impostos à comunicação com o reino animal. Através do discurso esteticamente elaborado, ele resignifica a vida e a dinâmica comunicativa dos cães, restituindo-lhe a voz que lhes é negada.

A ESTÉTICA ANIMAL ASSINALADA POR FUNDAMENTOS ÉTICOS E POLÍTICOS

A narrativa infantil de Stephen Michael King é caracterizada pela presença marcante do lirismo, do engajamento social e pela busca incessante da promoção da alteridade humana. Com mais de 100 títulos publicados e condecorada com vários prêmios internacionais, a vasta bibliografia do autor normalmente é protagonizada por animais que promovem uma discussão de temas pertinentes para o contexto da sociedade contemporânea. Tendo a natureza como cenário majoritário, o escritor australiano busca promover uma leitura de seres ex-cêntricos, aqueles que deixam o anonimato imposto pelas relações sociais e estruturas de poder para assumir a diretriz de suas vidas.

Essa perspectiva antagonica ao discurso dominante é a base construtiva do livro *Três* (2020), no qual se narra a estória de um cãozinho de apenas três patas que perambula pelas ruas da cidade, deparando-se com os mais variados tipos de seres e situações. Ao longo da travessia, Três adentra em uma realidade mediada por bichos com diferentes números de patas: o mundo terreno do cavalo (quatro-longas-patas), o mundo subterrâneo das formigas (seis-patas), o mundo suspenso das aranhas (oito-patas), o mundo vegetal das lagartas (patas incontáveis), até esbarrar no delicado mundo de Flávia (duas-pernas). Transitando por uma realidade com tamanha diversidade de corpos, Três já não vislumbra em si mesmo a marca da exclusão. Dessa forma, a obra figura como uma grande alegoria para o fomento da diversidade.

Com efeito, *Três* promove uma discussão sobre a acessibilidade e o comportamento humano diante das deficiências. A imagem singular do cãozinho afeta as noções preconcebidas acerca das limitações físicas, promovendo uma análise crítica sobre o modo como a sociedade lida com a diversidade funcional. A travessia desse bicho não apenas destaca a sua resiliência individual, como também fomenta um diálogo sobre a importância de se criar ambientes acolhedores a todos os seres, independentemente de suas habilidades físicas, motoras ou mentais. Nesse sentido, a trama elaborada por Michael King transcende a mera narrativa canina e atinge o patamar de crítica social, uma vez que reivindica uma sociedade mais inclusiva, na qual as diferenças são celebradas e a acessibilidade constitui um direito fundamental.

Três ficou agradecido
por não ter mais pernas do
que pudesse contar...

...nem pernas mais longas do que precisava.



Ele ficou feliz por não ter quatro patas.
(KING, 2020, p. 10-11)

É preciso ressaltar a importância da travessia para o desenvolvimento da narrativa, pois o mundo e a diversidade de patas só se revelam por meio do ato contínuo de caminhar. Nessa analogia, a caminhada transcende a mera locomoção física e torna-se um símbolo da autodescoberta e superação. Considerando a condição física de Três, o autor destaca a importância de avançar, independentemente das circunstâncias, pois é no ato de caminhar que se revelam tanto as dificuldades quanto as capacidades, transformando a jornada em uma oportunidade contínua de aprendizado e crescimento pessoal.

Em *Literatura infantil brasileira*, Vera Maria Tieztmann Silva apresenta uma consideração intrigante sobre um tipo específico de deslocamento que influencia diretamente na formação da personalidade humana e está intimamente relacionado ao universo infantil. Na concepção da autora:

No tema da identidade, a autoimagem também inclui o tamanho. Crescer envolve passagem, sofrimento, abandono do mundo infantil e enfrentamento das responsabilidades do mundo adulto. O medo de crescer e de sair da tutela dos pais tem fundas raízes no imaginário, e as narrativas infantis dão forma a essa ansiedade (TIEZTMANN SILVA, 2009, p. 56).

O ato de crescer é representado como uma jornada que implica passagem, sofrimento e o inevitável abandono do mundo infantil, marcando o embate com as responsabilidades do universo adulto. Embora ocorra em contextos diferentes, pode-se dizer que Três passa por esse mesmo processo de crescimento pessoal. A sua travessia comporta uma leve sensação de abandono, já que suas antigas percepções do mundo vão sendo paulatinamente deixadas para trás.

Cumprе observar que, ao longo da jornada, o cão não promove qualquer tipo de julgamento perverso em relação àqueles que dele se diferenciam, limitando-se a contemplar o mundo com fascínio e curiosidade. Bem pelo contrário, na narrativa, tanto a deficiência quanto a diversidade humana figuram como matéria necessária para se criar uma realidade repleta de lirismo:

Ele ficou feliz por não ter quatro patas.

Se Três tivesse quatro patas, poderia ser uma cadeira.
As cadeiras não vão a lugar algum, e os
duas-pernas colocam seu bumbum nelas.
(KING, 2020, p. 12)

Nota-se que a marca da diferença é motivo de contentamento, até porque consiste em uma maneira de particularizar aquele ser. Mais importante ainda, se Três tivesse o



mesmo número de patas dos demais cães, sua mobilidade seria drasticamente afetada, já que ele não está habituado a perceber o mundo por essa perspectiva dominante. A analogia estabelecida com as cadeiras, portanto, adiciona uma camada de ironia e humor à abordagem de um tema demasiado complexo, que é a defesa da alteridade. Ao empregar tal procedimento, o autor faz com que a matéria social da obra convirja para uma revigorante base lúdica.

É oportuno lembrar que as andanças do cãozinho o afastaram do centro urbano e o conduziram diretamente à natureza, um espaço de acolhimento que tende a neutralizar as diferenças:

Um dia Três seguiu uma brisa perfumada
E percebeu que tinha andado para muito longe,
Até o lugar onde um verde se espalhava suavemente,

E não havia tantos carros.
(KING, 2020, p. 16-17)

A curiosidade do cão o conduziu a territórios até então desconhecidos, fazendo com que ele experimentasse novas possibilidades de vida. Neste ponto da narrativa, emerge uma dicotomia entre o ambiente natural (marcado por sua serenidade e equilíbrio) e o cenário urbano (caracterizado pelo caos e pela celeridade). A qualificação positiva da natureza já é um forte indício de que esse espaço constitui uma espécie de antídoto contra as mazes da sociedade capitalista, que parece viver um estágio perpétuo de agitação. É no cenário idílico da natureza que Três encontra seu verdadeiro lugar. Ali, a diversidade figura como norma e as diferenças não causam qualquer impacto negativo. Os seres se conectam por meio de suas experiências dolorosas, como é o caso de Flávia (a garota que abrigou o cãozinho em sua casa), que já fraturou um braço e teve que contar momentaneamente apenas com três membros funcionais.

Já no livro *Vira-lata* narra-se a estória de um esperto cãozinho de rua que perambula pela cidade em busca de comida, abrigo e um gesto de carinho. Ao longo desse percurso, o bicho é constantemente enxotado pelos transeuntes, que não querem ter por perto um animal com feições tão aviltantes. Sua presença é indesejada até mesmo no abrigo para moradores de rua, local onde conhece uma funcionária que depois o adotaria, dando-lhe finalmente a graça de um lar. Até atingir esse desfecho feliz, o cãozinho foi alvo de desprezo e de diversos tipos de julgamento depreciativo.

Logo se percebe, portanto, que o cão funciona como espécie de metáfora da pobreza e do preconceito para com os menos favorecidos. Sua jornada reflete as dificuldades enfrentadas por indivíduos marginalizados na sociedade, tornando-se um veículo para a exploração de questões sociais mais amplas. A forma como o cão é tratado e julgado pelos outros personagens reflete as atitudes cruéis que as pessoas têm em relação àqueles que vivem em condições desfavoráveis.





De certo modo, a obra promove uma crítica às relações pragmáticas estabelecidas nos grandes centros urbanos, onde as pessoas normalmente são individualistas e sequer percebem a presença e os problemas enfrentados pelos outros. Mais uma vez, Stephen Michael King utiliza seus personagens como instrumento de análise social e política – uma tarefa sempre desafiadora, visto que a obra é destinada a um público ainda pouco familiarizado com questões dessa natureza. Em seu livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, Peter Hunt tece considerações pertinentes sobre essa adequação leitora:

Escrever sobre política e ideologia nos livros para crianças pode parecer criar uma nova hegemonia para preencher o vazio deixado pelo desaparecimento das certezas da crítica literária tradicional. Mas se os livros para crianças serão, como devem ser em todas as ideologias que não as mais repressivas, genuinamente ampliadoras da mente (e claro que aqui estou revelando algo e minha própria ideologia), eles devem ser vistos em termos do mundo que os cria e do mundo que os circunda. A criança pode ser inocente, se inocência e amorabilidade podem ser equiparadas; mas, para que nós, adultos possamos falar proveitosamente em literatura infantil, não podemos nos permitir a pretensão de ter uma inocência similar (HUNT, 2010, p. 217).

Na concepção do autor, ainda que se possa admitir um traço de inocência nos pequenos leitores, que certo os afasta da complicação e hermetismo da realidade imediata, é sempre mais oportuno e enriquecedor escrever livros que permitam expandir os horizontes de expectativa previstos para essa fase do desenvolvimento humano. Uma maneira eficaz de se atingir tal finalidade talvez seja escrever livros que tragam uma compreensão contextualizada do mundo ao seu redor.

Pode-se dizer que Stephen Michael King cumpre muito bem essa tarefa, pois apresenta aos jovens leitores uma profunda leitura da vivência humana através de procedimentos lúdicos que formalizam textualmente a realidade. Um dos exemplos mais notórios está na dialética estabelecida entre os signos da exterioridade, de natureza visivelmente topofóbica, e da interioridade, que comporta uma conotação mais topofílica. Os conceitos ora empregados aparecem ao longo das obras de Gaston Bachelard e Yi-Fu Tuan para designar a relação afetiva estabelecida entre o homem e o espaço. Coube a Oziris Borges Filho (2007), contudo, sintetizar essas ideias e direcioná-las para o contexto da metodologia da análise literária. Na concepção do autor, o espaço é topofílico quando “a relação afetiva é positiva. A personagem sente-se bem no espaço em que se encontra, ele é benéfico, construtivo, eufórico” (2007, p. 158). Já no espaço topofóbico, “a ligação entre espaço e personagem pode ser de tal maneira ruim que a personagem sente mesmo asco pelo espaço. É um espaço maléfico, negativo, disfórico” (2007, p. 158).

Em *Vira-lata*, o cãozinho vivencia continuamente a experiência de entrar e sair de diferentes lugares. Inicialmente, o animal não encontra abrigo ou proteção nem nos espaços internos nem nos externos. Nas ruas, enfrenta o frio, a fome e é obrigado a lidar com a indiferença e aversão dos transeuntes. Quando consegue adentrar em algum prédio, é

brutalmente posto para fora tão logo sua presença seja notada. Subjugado a uma persistente topofobia, o cão vive a angústia de não possuir um lugar de pertencimento:

Certa noite, ele encontrou um abrigo.
Lá dentro havia pessoas com frio e cansadas... como ele.
Não havia espaço suficiente... Nem comida para um cachorro.
(KING, 2005, p. 12-15)

Os frequentadores do abrigo compartilham condições semelhantes de frio e exaustão. De certo modo, esse paralelismo estabelecido entre o bicho e os homens acaba por ressaltar nestes as feições animais de aquele. A falta de espaço e comida também sinaliza para a escassez de recursos, gerando uma atmosfera de luta e competição por necessidades básicas. A situação só é plenamente resolvida quando, sensibilizada, uma funcionária do abrigo resolve adotar o bichinho e dar-lhe o tão desejado lar. Pela primeira vez, depois de anos de caminhada e sofrimento, o cão tem a oportunidade de vivenciar uma relação topofílica, ocupando um espaço que lhe garante afeto e estabilidade emocional.

A despeito dos mimos recebidos, o cãozinho ainda enfrentaria um dilema referente à atribuição do nome. O ato de nomear é uma forma de conferir existência e está diretamente associado à construção identitária. Observa-se, contudo, que os nomes sugeridos para o cão identificavam mais as perspectivas do ser humano sobre o animal do que a sua própria natureza. Após ter vivido anos de sofrimento nas ruas, o cão ainda sofre a tentativa de ter sua identidade mutilada no lar recém descoberto.

Assim sendo, o ato da nomeação marca três momentos distintos na vida do cãozinho. Inicialmente, quando vivia nas ruas, ele sequer possuía um nome que o identificasse e particularizasse a sua existência. Em seguida, há uma tentativa de forjar uma identidade através de uma nomeação que não reflete a sua verdadeira personalidade. Por fim, ocorre um processo de recodificação identitária, a partir do qual o animal abraça a condição singular e autêntica de ser um vira-lata. Metaforicamente, o ato reflete um sentimento de orgulho em relação a sua origem pobre, destacando o valor de não pertencer aos padrões pré-estabelecidos por um **pedigree** que tanto encanta aos mais abastados. Por outro lado, a recusa da antropomorfia (pois no final o cão se comporta como bicho e não como gente) também ajuda a reordenar a imagem do cão no imaginário simbólico do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Stephen Michael King aqui analisadas evidenciam que a presença ostensiva de cães na literatura infantil muito contribui para a estruturação do imaginário das crianças, pois esses animais desempenham não apenas uma função estética e lúdica com a linguagem, mas também são empregados como veículo para se discutir temas complexos e pertinentes ao desenvolvimento humano, tais como empatia, respeito e superação. Na narrativa infantil, os cães normalmente transmitem valores às crianças, sem necessaria-





mente perder a sua qualidade estética e autonomia linguística. Assim, os cães enriquecem o universo imaginativo dos pequenos leitores na mesma medida em que estimulam a empatia e compreensão em relação ao mundo ao seu redor. Nesse sentido, a literatura constitui uma via de acesso poderosa à vida animal, uma vez que “as tentativas literárias de se recuperar o elo intrínseco entre o ser humano e o não humano têm se afirmando no nosso tempo como formas criativas de acesso ao outro lado da fronteira que nos separa do animal e da animalidade” (MACIEL, 2016, p. 25).

Percebe-se que o tratamento concedido ao tema está assinalado pelo peso da tradição popular, até porque “[n]a base da literatura infantil estará sempre, soberana, a literatura oral que a antecede historicamente e a fundamenta tematicamente” (ARROYO, 2011, p. 29). Sabe-se que os cães têm uma presença significativa na tradição oral ao redor do mundo, aparecendo em mitos, lendas, contos populares e fábulas. De certo modo, ao evocar essa precedência histórica, os autores de literatura infantil acabam por projetar no animal a complexidade da natureza humana e as lições de vida transmitidas ao longo das gerações. King explora toda essa potencialidade imagética em suas obras e cria narrativas capazes de oferecer às crianças uma leitura sensível de temas sociais, políticos e ideológicos, sem perder de vista o valor estético e a natureza lúdica da literatura.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- BORGES FILHO, Oziris. *Espaço e literatura*. Franca: Ribeirão Gráfica, 2007.
- CASCUDO, Camara. *Civilização e cultura*. São Paulo: Global, 2004.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Casac Naify, 2010.
- KING, Stephen Michael. *Vira-lata*. Trad.: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
- KING, Stephen Michael. *Três*. Trad.: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2020.
- MACIEL, Maria Esther. *Literatura e animalidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- MACIEL, Maria Esther. *Animalidades: zooliteratura e os limites do humano*. São Paulo: Instante, 2023.
- TIEZTMANN SILVA, Vera Maria. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. ed. Goiânia: Cànone, 2009.

